ВИСОКА ШКОЛА ЗА ВАСПИТАЧЕ
СТРУКОВНИХ СТУДИЈА
АЛЕКСИНАЦ

НАШЕ СТВАРАЊЕ

Зборник радова са Једанаестог симпозијума
са међународним учешћем

„ВАСПИТАЧ У 21. ВЕКУ“

15

АЛЕКСИНАЦ
2016.

Издавач:
Висока школа за васпитаче струковних студија
Пиварска б.б. 18220 Алексинац
тел: (018) 804-323, 803-331
e-mail: vas.skola@medianis.net
СВЕН, Ниш
Стојана Новаковића 10

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 Ала Белусова (Русија)
др Милош Ковачевић (Република Српска)
др Светлана Калезић Радоњић (Црна Гора)
др Анета Баракоска (Македонија)
др Само Фошнарич (Словенија)

Лектор:
др Милутин Ђуричковић

Преводилац:
др Игор Петровић

Технички уредник:
др Лазар Стошић

Штампа:
"Свен", Ниш

Тираж:
110 примерака

ISBN 978-86-7746-581-0

САДРЖАЈ

УВОДНА РЕЧ.....9

1. ПАРТИЦИПАТИВНА ПРАВА ДЕЦЕ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ

Слађана Зуковић
ПРЕТПОСТАВКЕ РАЗВОЈА ПАРТНЕРСКОГ ОДНОСА
ИЗМЕЂУ ПОРОДИЦЕ И ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ…....…….....13
Ирена Голубовић-Илић
Александра Михајловић, Наташа Вукићевић
МЕТОДА ПРАКТИЧНИХ РАДОВА У ФУНКЦИЈИ
ОСТВАРИВАЊА ПАРТИЦИПАТИВНИХ ПРАВА ДЕЦЕ…….....……23
Марина Ивановић, Наташа Ћирић
УЛОГА ДЕЦЕ У ОСТВАРИВАЊУ
ПАРТИЦИПАТИВНИХ ПРАВА.....32
Кристина Крстић, Марија Лукић
ПОДСТИЦАЈНА КОМУНИКАЦИЈА ВАСПИТАЧА
КАО ПРЕДУСЛОВ УСПЕШНОГ РАЗВОЈА САМОПОШТОВАЊА …….… 40
Анкица Симона Ковачевић
ПАРТИЦИПАЦИЈА ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ У
ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ:
МОГУЋНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА …….....…48
Зденка Миливојевић, Тања Динић
ПАРТИЦИПАТИВНА ПРАВА КАО ПРИНЦИП
У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ …….....…...54

2. УЛОГА ВАСПИТАЧА У РАЗВИЈАЊУ ХУМАНИСТИЧКИХ И ДЕМОКРАТСКИХ ВРЕДНОСТИ КОД ДЕЦЕ И УЧЕНИКА

Љубиша Златановић
РАЗВОЈ АЛТРУИЗМА И ПРОСОЦИЈАЛНОГ ПОНАШАЊА
У РАНОМ ДЕТИЊСТВУ: НЕКА ПИТАЊА И ТЕМЕ…….…...63
Часлав Стоиљковић
ВАСПИТАЧ КАО ФАКТОР МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА ДЕЦЕ …….…...72
Радмила Ђурић
УТИЦАЈ ВАСПИТНИХ СТИЛОВА РОДИТЕЉА
НА ПОНАШАЊЕ ДЕЦЕ У ГРУПИ …….....……81
Љиљана Станков, Мира Јовановић
СПЕЦИФИЧНОСТИ УЛОГЕ ВАСПИТАЧА У РАЗВИЈАЊУ
ХУМАНИСТИЧКИХ И ДЕМОКРАТСКИХ ВРЕДНОСТИ
КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА …….....……87
Ана Вукобрат, Маријана Силашки, Јован Јовановић
УЛОГА ВАСПИТАЧА У РАЗВИЈАЊУ ДЕМОКРАТСКИХ
И ХУМАНИСТИЧКИХ ВРЕДНОСТИ КОД ДЕЦЕ …….....……...92

Катарина Томић, Јелена Живановић
САРАДЊА ВАСПИТАЧА И РОДИТЕЉА ДЕЦЕ
СА ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ …….....……100
Јелена Евтимов
ЗНАЧАЈ УЛОГЕ НАСТАВНИКА У РАЗВИЈАЊУ
ДЕМОКРАТСКИХ И ХУМАНИСТИЧКИХ ВРЕДНОСТИ
КОД УЧЕНИКА.....109
Мирослав Кука, Душан Ђурић,
Лазар Ђорић, Злата Антић
КОНЦЕПЦИЈА ВАСПИТАЧКИХ СТУДИЈА,
СТРУЧНА ОСПОСОБЉЕНОСТ ВАСПИТАЧА И ПЕРСПЕКТИВЕ ……..…116
Петар Анђелковић, Радица Недељковић
ХУМАНИСТИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ У ЗЛИМ ВРЕМЕНИМА,
ТЕШКА ВРЕМЕНА И/ИЛИ СЛАБИ НАСТАВНИЦИ …….……123
Наташа Ћирић, Марина Ивановић
КАКВУ ЛИЧНОСТ РАЗВИЈАМО ДАНАС …….……..130
Наташа Тасић
МУЗИКОМ У СУСРЕТ КУЛТУРНИМ РАЗЛИЧИТОСТИМА ……...144
Веселинка Браловић
КОРЕЛАЦИЈА ТРАДИЦИОНАЛНОГ ПЕВАЊА, ФОЛКЛОРА
И СЛУШАЊА МУЗИКЕ ….....152
Љубиша М. Михајловић, Милица Љ. Михајловић,
Невенка К. Михајловић
ПРАВИЛНА ПРИМЕНА ХОЛИСТИЧКОГ НАЧИНА УЧЕЊА
– ПРИМЕР ЕКОЛОШКОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА
НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ 156
Невенка К. Михајловић, Љубиша М. Михајловић
Милица Љ. Михајловић
ПОТПУНА ПРИМЕНА ХОЛИСТИЧКОГ УЧЕЊА
У СУПРОТНОСТИ ЈЕ СА ОСНОВНОМ ПОСТАВКОМ ЖИВОТА,
ПРИРОДОМ ЧОВЕКА И ДЕСТРУКТИВНО ДЕЛУЈЕ НА ДРУШТВО
– РЕШЕЊЕ ЈЕ УМЕРЕНИ, ПАРЦИЈАЛНИ ХОЛИЗАМ .....……162
Игор Станојевић, Јурица Станковић
КАНОНИЧКЕ РЕЛАЦИЈЕ МОРФОЛОШКИХ КАРАКТЕРИСТИКА И
УСПЕХА У ЕКСПЛОЗИВНОЈ СНАЗИ КОД МЛАДИХ СПОРТИСТА …….171
Игор Станојевић, Јурица Станковић
УТИЦАЈ МОДЕЛА СПРИНТЕРСКЕ БРЗИНЕ НА РАЗВОЈ РЕПЕТИТИВНЕ
СНАГЕ КОД УЧЕНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА …….....….177
Марко Филиповић, Бојан Јоргић, Дејан Мадић, Томислав Окичић,
Стефан Ђорђевић, Марко Александровић
ЕФЕКТИ ПРОГРАМА ВЕЖБАЊА У ВОДИ КОД ДЕЦЕ СА ДАУНОВИМ
СИНДРОМОМ: СИСТЕМАТСКО ПРЕГЛЕДНО ИСТРАЖИВАЊЕ ……..…184

Стефан Ђорђевић, Марко Александровић, Бојан Јоргић
Мехмед Озари, Дуран Арслан, Армин Паравлић
ЕФЕКТИ ПРОГРАМА ВЕЖБАЊА
ОДРАСЛИХ ОСОБА СА ОШТЕЋЕЊЕМ ВИДА …….....……191

3. СТВАРАЛАШТВО ДЕЦЕ У ФУНКЦИЈИ ОЧУВАЊА НАЦИОНАЛНИХ ВРЕДНОСТИ

Александра Анђелковић
ОБРАЗОВАЊЕ ДАРОВИТИХ
– ПРАВО НА ПОСЕБНОСТ И РАЗВОЈ …….....……201
Бранко Поповић
ДРАМСКЕ ИГРЕ ЗА ДЕЦУ У ФУНКЦИЈИ
ОЧУВАЊА НАЦИОНАЛНИХ ВРЕДНОСТИ …….....……..208
Драгана Гавриловић-Обрадовић
ИНТЕГРИСАНИ ПРИСТУП У РЕАЛИЗАЦИЈИ НАСТАВНИХ САДРЖАЈА …215
Гордана Сјеничић, Катарина Чутовић
СРБИЈА У НАШЕМ СРЦУ …….....…….221
Весна Миленковић, Ивана Јовановић
УЧЕЊЕ ПОЧЕТНИХ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА КРОЗ ИГРУ
И ФИЗИЧКУ АКТИВНОСТ У ПРЕДШКОЛСКОМ ПЕРИОДУ …….……227
Милан Живановић
ГЕОГЕБРА И МЕТОДИКА КВИЗЕНЕРА ……....……234

4. ИНФОРМАТИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ И САВРЕМЕНИ СВЕТ

Снежана Милојковић
Јасмина Стојковић, Јасмина Мишић
ИКТ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЗА ДРУШТВО ЗНАЊА …....……243
Наташа Вуковић
ЕЛЕКТРОНСКО УЧЕЊЕ -
КОМПЕТЕНЦИЈА И КОНЦЕПТ ЦЕЛОЖИВОТНОГ УЧЕЊА .....…….248
Катарина Чутовић, Гордана Сјеничић
УПОТРЕБА РАЧУНАРА У НАСТАВИ ГЕОГРАФИЈЕ
У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ …….....……..254
Слађана Стаменковић
МЕДИЈСКА ПИСМЕНОСТ - УСЛОВ СТИЦАЊА МЕДИЈСКЕ
И СОЦИЈАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ДЕЦЕ У 21. ВЕКУ …….....260
Марко Јеленић
ПОТЕНЦИЈАЛИ ПРИМЕНЕ ИНФОРМАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА
НА ПОДИЗАЊУ КОМПЕТЕНЦИЈА ВАСПИТАЧА
У ОКВИРУ МУЗИЧКИХ АКТИВНОСТИ …….....……268
Весна Минић
УТИЦАЈ САВРЕМЕНИХ МЕДИЈА НА ВАСПИТАЊЕ
ДЕЦЕ РАНОГ УЗРАСТА НА КОСОВУ И МЕТОХИЈИ .....…….277

Предраг Михајловић, Љиљана Стошић Михајловић
РЕФОРМА ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ И МЕСТО НАСТАВНИКА
У ВАСПИТНО-ШКОЛСКОМ СИСТЕМУ …….....……...284
Љиљана Стошић Михајловић
МЕНАЏМЕНТ И ЕКОНОМИЈА У ОБРАЗОВАЊУ ……....……292
Александра Перић-Николић
Емилија Ћикић-Јовановић, Наташа Благојевић
ТРАГАЊЕ ЗА НОВИМ СТИЛОМ ЖИВОТА …….....……..299
Марија Александровић
ХРОНОЛОШКО ПОВЕЗИВАЊЕ КРЕАТИВНОСТИ И ФИЛОЗОФИЈЕ
И КРЕАТИВНОСТ ИЗ УГЛА ЕСТЕТИКЕ …….....……...305
Дубравка Поповић
ЦРТАНИ ФИЛМ, БЕЗБЕДНОСНИ РИЗИЦИ
И ЊИХОВИ УТИЦАЈ НА ВАСПИТАЊЕ ДЕЦЕ …….....……309
Дијана Петровска
УЧЕБНИЦИТЕ ВО КОНТЕКСТ НА ИНФОРМАТИЧКАТА ТЕХНОЛОГИЈА
ВО ЈАЗИЧНАТА НАСТАВА …….....317

5. ИЗАЗОВИ И ПРОБЛЕМИ САВРЕМЕНОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Јелена Вељковић Мекић
ПЕСНИШТВО ЗА ДЕЦУ: ДОМЕТИ И ОГРАНИЧЕЊА ……..……329
Весна Тодоров
БАЈКЕ ТИОДОРА РОСИЋА И УМЕТНИЧКА КОНЦЕПЦИЈА ИСТОРИЈЕ
У КОНТЕКСТУ РАЗУМЕВАЊА СЕБЕ И ДРУГИХ
– ИЗАЗОВИ У ТУМАЧЕЊУ 335
Тамара Грујић, Јован Јовановић
ОДРАСТАЊЕ У ПОЕЗИЈИ ЗА ДЕЦУ
МИРОСЛАВА АНТИЋА …….....……342
Биљана Солеша
ТИМСКА НАСТАВА КАО ИЗАЗОВ …….....……349
Анђелка Лазић
КО, ШТА И КАКО? ЛИНГВОКУЛТУРОЛОШКИ ПРИСТУП
МЕТОДИЦИ РАЗВОЈА ГОВОРА …….....……..355
Даница Столић
ИГРОВНИ И РАДНИ ЛИСТОВИ …….....……..364
Бранкица Бојовић
КУЛТУРА И ПРЕВОД …….....……368
Ружица Јовановић
УТИЦАЈ РАЗУЂЕНОСТИ ЕПИЗОДНИХ СИТУАЦИЈА И
СПОРЕДНИХ КЊИЖЕВНИХ ЛИКОВА НА ТОК ПРИЧЕ
У РОМАНУ – БАЈЦИ О ХАРИЈУ ПОТЕРУ …….....…….374
Сања Петровић, Бојана Николић
УТИЦАЈ ГОТОВИХ ВИЗУЕЛНИХ РЕШЕЊА НА ДЕЧЈУ КРЕАТИВНОСТ
ТОКОМ ОБРАДЕ КРАТКЕ ПРИЧЕ НА ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ ….....……..381

Сања Вулетић
ПРИМЕНА ЈЕЗИЧКИХ ИГАРА У УСВАЈАЊУ ДРУГОГ ЈЕЗИКА .....……..389
Снежана Перишић, Миљан Миљковић
УПОРЕДНА АНАЛИЗА РОМАНА „АЛИСА У ЗЕМЉИ ЧУДА“ ЛУИСА
КЕРОЛА У СРПСКОМ И ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ …….....……...396
Гордана Димитријевић
ДЕЧИЈЕ КЊИЖЕВНО СТВАРАЛАШТВО И ШКОЛА …….....…..402
Милутин Ђуричковић
РАЗНОРОДНА ИСТРАЖИВАЊА …….....……410
Махмут Челик, Јованка Денкова
ПРОЗНОТО ТВОРЕШТВОЗА ДЕЦА НА РЕЏЕП МУРАТ БУГАРИЧ .....….415
Јованка Денкова, Махмут Челик
СОЦИЈАЛНИОТ АСПЕКТ ВО ТВОРЕШТВОТО
ЗА ДЕЦА И МЛАДИ НА ЈОВАН СТРЕЗОВСКИ …….....……420
Михајло Марковиќ, Соња Новотни, Стојан Ѓошевски
МАКЕДОНСКО ЈАЗИЧНО ПРАШАЊЕ
ВО МАКЕДОНСКИОТ КЊИЖЕВЕН 19 ВЕК …….....…….426
Соња Новотни, Михајло Марковиќ
ЗА НЕКОИ СОМАТСКИ ФРАЗЕОЛОШКИ ИЗРАЗИ
ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК …….....……434
Марина Даниловска, Марина Спасовска
МОТИВАЦИЈАТА И МОТИВИРАЧКИТЕ ТЕХНИКИ
ПРИ УЧЕЊЕТО НА ЈАЗИЦИТЕ …….....……...440

6. РАДОВИ ИЗ ПРАКСЕ

Виолета Поповић, Мирјана Видојковић
ХОР У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ 447
Маја Радујков
ДЕЧИЈЕ СТВАРАЛАШТВО И СПОЗНАЈА О ТРАДИЦИЈИ
КРОЗ МУЗЕЈСКЕ ПОСТАВКЕ …….....…..453
Аница Павловић
УЧЕЊЕМ ПОСТАЈЕМО ТО ШТО ЈЕСМО …….....……..457
Слободанка Миладиновић, Далиборка Живковић
ТРАЈНЕ СТВАРИ КОЈЕ ДАРУЈЕМО СВОЈОЈ ДЕЦИ
СУ КОРЕНИ И КРИЛА …….....……...461
Снежана Кутлешић, Биљана Јелисавчић, Анастасија Богдановић,
Мирјана Јелисијевић Лончар, Јелена Митрашиновић Брашанац
ЛЕПОТА ЈЕ СВУДА ОКО НАС …….....……467
Јелена Перуновић Самарџић
РАЗВОЈ МУЛТИКУЛТУРАЛНОГ И ИНТЕРКУЛТУРАЛНОГ
ВАСПИТАЊА У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА ….....…….472
Татјана Богосављевић, Бојана Недељковић
У ЦАРСТВУ ДЕСАНКИНОГ ЛИКА И ДЕЛА …….....…….475

Виолета Николић, Милена Станковић
МАТЕМАТИКА ЈЕ СВУДА ОКО НАС …….....……480
Биљана Марковић, Марија Степановић
РАЗВОЈ ЕКОЛОШКЕ КУЛТУРЕ
НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ …….....……...486
Бранка Шпијуновић, Јулија Брашновић, Слађана Божовић,
Мирјана Јелисијевић Лончар, Јелена Митрашиновић Брашанац
ТЕКУ, ТЕКУ КАПИ ЧИСТЕ …….....……..491
Сузана Милановић
ЛИК И ДЕЛО СВЕТОГ САВЕ КРОЗ МОНТЕСОРИ ТРАКУ …….…….495
Зорица Ђурић, Невенка Поповић
МОЈА ДРУГА ЕНЦИКЛОПЕДИЈА „ДЕЦА СВЕТА“ …….....…….499

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА …….....…….505

УВОДНА РЕЧ

Једанаести Симпозијум са међународним учешћем „**Васпитач у 21. веку“**, у организацији Високе школе за васпитаче струковних студија у Алексинцу, представља интердисциплинарни научно-стручни скуп посвећен питањима и проблемима предшколског образовања и васпитања, али и другим темама из сродних области и дисциплина. Циљ скупа је, пре свега, унапређење стручне и практичне оспособљености васпитача, као и свих других учесника који се на одређени начин баве овом проблематиком.

Зборник радова „**Наше стварање“** број 15 настао је као резултат излагања и практичних презентација поднесених на поменутом скупу одржаном 27. и 28. марта 2015. године у Сокобањи, у присуству бројних учесника, васпитача, педагога и наставника са свих нивоа образовања и васпитања.

Иницијалне теме Симпозијума и тематске области биле су:

1. *Партиципативна права деце у васпитно-образовном раду,*
2. *Улога васпитача у развијању хуманистичких и демократских вредности код деце и ученика,*
3. *Стваралаштво деце у функцији очувања националних вредности,*
4. *Информатичке компетенције и савремени свет,*
5. *Изазови и проблеми савременог језика и књижевности*.

Као посебна идејно-тематска целина од овог броја уведена је рубрика, односно поглавље *Радови из праксе*, које доноси реферате и презентације васпитача из непосредне праксе.

Бројни и разноврсни радови (укупно 72) потврдили су да је тема скупа била веома занимљива и подстицајна, те као такви представљају значајан допринос у корелацији научно-стручних и практичних приступа.

Зборник и даље остаје отворен за дијалог и сарадњу, а уредништво задржава право да радове прилагођава општим правилима уређивања и стандардима српског језика.

Редакција

1.

ПАРТИЦИПАТИВНА ПРАВА ДЕЦЕ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ

УДК 37.018.26:373.23

Слађана Зуковић
Филозофски факултет
Нови Сад

ПРЕТПОСТАВКЕ РАЗВОЈА ПАРТНЕРСКОГ ОДНОСА ИЗМЕЂУ ПОРОДИЦЕ И ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ[1]

Резиме: Полазећи од екосистемског приступа у сагледавању међузависности породичног и васпитно-образовног система, у раду су апострофиране кључне претпоставке развоја ефикасног партнерског односа на нивоу мезосистема породица – предшколска установа. Посебна пажња је усмерена на анализу савременог модела сарадње породице и предшколске установе, чија се суштина огледа у тежњи да „одвојене одговорности" буде промењен у приступ „подељене одговорности". С тим у вези, истакнут је значај препознавања и могућности превазилажења структуралних и психолошких баријера које онемогућавају конструктивно партнерско деловање породице и васпитно-обазовне институције. Такође, у раду се наглашава да једну од најзначајнијих претпоставки развоја партнерства између породице и предшколске установе представља активно учешће родитеља у различитим подручјима живота и рада предшколске установе. Стога је посебан акценат стављен на експлорацију релевантних теоријских модела и практичних импликација концепта „родитељске укључености", као значајне детерминанте напредовања и општег развоја детета, али и као детерминанте квалитета рада васпитача и предшколске установе у целини.

Кључне речи: породица, предшколска установа, партнерски однос, родитељска укљученост, развој детета.

Увод

Питање начина повезивања и међузависног деловања породице и васпитно-образовне установе постаје све актуелнија педагошка тематика која представља посебан изазов за образовну политику и заокупља све већу пажњу бројних истраживача, едукатора и практичара. Циљ је да се укаже на значај сарадње са породицом, као и на потребу активнијег и ефикаснијег укључивања родитеља у живот и рад васпитно-образовне институције

[1] Рад је настао у оквиру пројекта „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи", бр. 179010 (2011-2015), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и пројекта „Инклузивно образовање: од педагошке теорије до праксе" (бр. 114-451-2050/2011), који делом финансира Секретаријат за науку и технолошки развој АП Војводине.

(Polovina, 2011; Zuković, 2012). Појачан тренд интересовања за ову тематику резултирао је појавом различитих покрета и обликовањем различитих модела сарадње породице и васпитно-образовне установе, чија се суштина огледа у тежњи да приступ „одвојене одговорности" буде промењен у приступ „подељене одговорности" (Kimberly, Christenson, 2000) као основе за грађење партнерског односа.

Међутим, упркос све присутнијој реторици о томе да породица и васпитно-образовна установа треба да деле одговорност за васпитне и образовне исходе, реално стање у пракси показује да васпитно-образовна политика и васпитно-образовна пракса нису увек на истим позицијама (Polovina, 2011; Price-Mitchell, 2009; Xu, Filler, 2008). Наиме, иако формално постоје програмски подржане смернице за укључивање родитеља у рад васпитно-образовне установе, у пракси се често дешава да је улога родитеља сведена на минимум (Popović, Zuković, 2013).

С друге стране, сложени и стално мењајући услови савременог друштвеног контекста намећу ситуацију у којој породица и васпитно-образовна установа не могу да функционишу једна без друге, тј. не могу адекватно да испуне своју улогу без помоћи и ангажмана друге стране. Зато се, на пример, у оквиру предшколског нивоа образовања често поставља питање: Како вртић да добије од породице подршку за своје вредности и праксу? С друге стране, у породичном контексту се поставља питање: Како породица да придобије вртић да постане осетљив на њене потребе и аспирације? Међутим, много ређе се и у оквиру предшколског и у оквиру породичног контекста поставља питање: Како можемо заједно радити на промоцији образовних искустава и максималном развоју сваког детета? (према: Zuković, 2012). Управо ово последње питање представља посебан изазов за образовну политику и праксу у циљу концептуализације партнерског односа између породице и предшколске установе који ће се фокусирати на повећање могућности за напредовање и развој детета.

Међузависност породице и предшколске установе уз угла екосистемског приступа

Веома значајан оквир за разумевање међузависног деловања између породице и предшкоске установе представља *екосистемски приступ* који илуструје да су утицаји којима је појединац изложен унутар једног или кроз интеракцију више система вишеструки и милтидимензионални (Cowan et al., 2004; Zuković, 2012). Наиме, системско размишљање полази од становишта да породица и предшколска установа представљају интегрисану целину и да њихово партнерско деловање треба да буде „кључна карактеристика живота" у васпитно-образовној заједници (према: Price-Mitchell, 2009). Посебно су релевантна четири системска принципа:

Принцип циркуларне каузалности - промене код једне индивидуе утичу на промене и код других индивидуа у систему, као и на промене система као целине. Тако, на пример, активности и дешавања у вртићу

утичу на понашање деце у породици, и обратно, дешавања и различите околности у породици утичу на понашање детета у вртићу.

Принцип несумативности - систем као целина већи је од збира његових делова. То значи да се координацијом између породице и вртића постиже шири синергични однос, што подразумева да вртић и породица заједно могу много више да постигну него када појединачно делују.

Принципу еквифиналности - исти резултат може бити последица различитих предуслова. На пример, деца који постижу висока постигнућа могу потицати из породица са различитим васпитним стиловима. Једноставно речено, не постоји само један пут за постизање одређеног циља.

Принцип мултифиналности - слични почетни услови могу довести до различитих крајњих исхода. На пример, сличне стратегије поучавања које се примењују у породици или вртићу могу имати различите ефекте на однос деце према учењу, што значи да одређени метод поучавања код неке деце може резултирати жељеним циљем, док код неке не (Christenson, 2004).

Наведени принципи поткрепљују становиште о неопходности квалитетне и континуиране сарадње породице и васпитно-образовне установе. Наиме, вртић и породица, као базична окружења за функционисање детета, имају заједнички интерес али и подељену одговорност да удруженим снагама подстицајно делују на развој сваког детета. У том смислу, треба указати и на Бронфенбренерову еколошку теорију развоја која илуструје да појединац не живи у изолацији, већ да су утицаји којима је појединац изложен унутар једног или кроз интеракцију више система вишеструки и милтидимензионални (Bronfenbener, 1997; Cowan et al., 2004;), што пружа користан оквир за разумевање реципрочних утицаја између породице и шпредшколске установе. Тако, например, када дете имају проблеме у понашању, мање је корисно трагати за одговором да ли је узрок у породици или у вртићу, већ би требало проценити које активности и интервенције би помогле родитељима и васпитачима да заједнички пруже подршку детету. При том је важно питање креирања услова у којима границе између породичног и предшколског система неће бити доживљаване као зидови, већ као места за интеракцију, што је кључна претпоставка за успостављање сарадње која ће бити заснована на идеји партнерства.

Концепт партнерства породице и предшколске установе

Сарадњу између породице и васпитно-образовне установе могуће је разматрати кроз три парадигме: *парадигма паралелних система; парадигма допуне; парадигма подршке* (Pavlović Breneselović, 2014).

У *парадигми паралелних система* породица и васпитно-образовна установа делују одвојено као независни системи различитог делокруга и функција. Породица је корисник услуга који делегира на васпитно-образовну установу одговорност за образовање свога детета. Васпитно-

образовна установа преузима одговорност а за узврат очекује лојалност родитеља. Идеални однос међу њима описује се као однос „оптималне социјалне дистанце” и „немешања у туђи посао“.

У *парадигми допуне* друштвено организовано васпитање и образовање надомешћује дефицитарну образовну функцију породице, док за узврат родитељи треба да подупиру функцију васпитно-образовне установе, ослањајући се на експерте, постајући објекат подучавања и учесник у остваривању њених функција (учешћем у управљању, волонтирањем у активностима, радом код куће са децом на пројектима и домаћим задацима…).

У *парадигми подршке* – **концепт партнерства**, породица и васпитно-образовна установа се посматрају као два међузависна и умрежена система. Овај концепт темељи се на поставци да су родитељи и професионалци упућени једни на друге, те да је преко потребно удружити снаге и ресурсе у доношењу одлука и предузимању активности у правцу заједничког циља - *креирања оптималних услова за развој и учење деце*. При том се, поред експерата - стручњака у васпитно-образовним установама, и родитељи виде као експерти за своју децу који најбоље знају шта је њиховом детету потребно.

Јасно је да парадигма подршке, тј. концепт партнерства породице и предшколске установе, представља најпогоднији оквир за подстицање развоја креативних и когнитивних потенцијала детета. Такође, јасно је да иницијатива за овакав приступ у сарадњи треба да потекне од стране предшколске установе и то кроз:

- *усмереност на грађење поверења* - преиспитивање властите праксе: Колико сам благонаклон/а и отворен/а према родитељима и деци? У чему се огледа моја компетентност и како да је унапредим? На који начин градим поверење?

- *усмереност на промену модела моћи* - од модела „владавине моћи“ (који је хијерархијски, линеаран и такмичарски) ка моделу „слобода од моћи“ (који је корпоративан, демократски и колаборативан);

- *усмереност на добродошлицу породици* - грађење услова да се родитељи осећају позваним и добродошлим за укључивање у различите активности. Овај аспект подразумева преиспитивање властитих очекивања стручњака везаних за однос и сарадњу са породицом (према: Pavlović Breneselović, 2014).

Истраживања која су реализована у протеклих неколико деценија су показала да потешкоће у развоју и напредовању деце често представљају резултат дисконтинуитета искустава која деца добијају у породици и предшколској установи, и то пре свега, у смислу очекивања и подршке за учење. Узроке оваквог стања могуће је сагледати кроз призму идентификовања баријера, тј. препрека за ефикасну сарадњу између породице и васпитно-образовне установе (према: Zuković 2012).

Реч је о структуралним и психолошким баријерама које се могуће операционализовати кроз три аспекта:

1. Баријере везане за породицу (родитеље)	
Структуралне баријере: - недостатак информација и знања о значају партнерског односа, - економска, емоционална и временска ограничења, - организациони проблеми...	*Психолошке баријере:* - осећање некомпетентности и недовољне самоефикасности, - преузмање пасивне улоге у односу на образовање након поласка деце у вртић, - доживљај о неадекватном реаговању вртића на родитељске потребе и жеље...

2. Баријере везане за предшколску установу (васпитаче)	
Структуралне баријере: - недостатак средстава за финансирање програма за породицу, - недовољна знања васпитача о томе како да стварају и одржавају партнерски однос са породицама, - временска ограничења…	*Психолошке баријере:* - непотпуна опредељеност за рад са родитељима као партнерима, - комуникација са родитељима која се базира на критичком приступу, - присутност стереотипа о породицама - сумња у способност породице/родитеља да се бави образовним проблемима…

3. Баријере везане за однос између породице и предшколске установе	
Структуралне баријере: - ограничено време за конструктивну комуникацију и дијалог, - комуникација превасходно у проблемским ситуацијама, - недостатак вештина и знања о принципима партнерског деловања, - недовољно разумевање баријере/ограничења са којима се суочава други партнер…	*Психолошке баријере:* - недостатак уверења да партнерска оријентација може побољшати учење и развој детета, - утисци о детету који су опсервирани само у једном контексту, - доминирање приступа „победник-губитник“, уместо приступа „победник-победник“, - неспособност сагледавања ситуације из преспективе друге особе, недостатак емпатије, - пропуст да се разлике виде као снага, - претходна негативна искуства...

Изношењем поменутих баријера наравно није исцрпљен списак могућих препрека за грађење партнерских односа између породице и предшколске установе, посебно ако се има у виду да се проблеми везани за ову област условљени различитошћу и специфичношћу, како породица тако и предшколске установе. Такође, треба имати у виду да су поменуте барије динамичне и међузависне, те да стога, адекватно и правовремено идентификовање баријера треба да буде резултат испитивања доживљаја и перцепције свих актера од којих се очекује да допринесу унапређивању партнерског односа.

Посебно је важно да предшколска установа, као покретач грађења партнерских односа, добије сазнања о препрекама везаним за породични контекст како би разумела и на адекватан начин одговорила на очекивања родитеља везана за напредовање њихове деце. С друге стране, неопходно је превазићи препреке унутар предшколске установе, посебно ако се има у

виду да су васпитачи и стучни сарадници ти који стимулативно треба да делују на процес укључивања родитеља у живот и рад предшколске установе. У сваком случају, присутност поменутих баријера треба превазилазити на начин који би омогућио да оне постану прилика за промену и развој и породичног и предшколског система.

Концепт родитељске укључености

Незаобилазни аспект партнерства породице и предшколске установе чини активно и ефикасно укључивање родитеља у живот и рад предшколске установе, што представља један од круцијалних фактора у развоју и напредовању детета. У том смислу, значајно је указати на једнан од најчешће примењиванијих модела свеобухватног партнерства који је деведесетих година прошлог века дизајнирала Џојс Епстаин са сарадницима (Epstein, 1995; Epstein et al., 1997), а који, полазећи од теорије преклапања сфере утицаја, посебан акценат ставља на операционализацију шест типова родитељског укључивања као основе за ефикасно партнерско деловање. Иако је реч о моделу који се изворно ослања на претпоставке повезивања школе са породицом и широм локалном заједницом, овај модел је, такође, примењив и на предшколском нивоу васпитања и образовања. При томе је важно нагласити да наведене типове укључивања родитеља треба посматрати као смернице, тј. као водич за праксу, јер свака васпитно-образовна установа треба да изабере онај модел праксе који ће на најбољи начин омогућити задовољавање потреба, пре свега деце, а самим тим и потреба њихових породица. Реч је о следећим видовима васпитно-образовне праксе које подржавају активно укључивање родитеља:

1. *Родитељство* – помоћ породицама да креирају породично окружење које би било подршка деци (нпр: сугестије за породичне услове који подржавају учење; образовање родитеља - едукација о родитељству и породичном васпитању; сервиси за пружање помоћи родитељима, посете породицама итд.).

2. *Комуникација* – креирање ефикасних облика комуникације између породице и васпитно-образовне установе (двосмерна комуникација - информисање о развоју И напредовању деце, о васпитно-образовној политици, програмима, активностима и сл.).

3. *Волонтирање* – ангажовање родитеља у различитим васпитно-образовним активностима, тј. обезбеђивање њихове помоћи и подршке.

4. *Учење код куће* – обезбеђивање информација и идеја о томе како да родитељи потпомогну учење код куће - активности везане за васпитно-образовни програм, одлуке, планирање.

5. *Одлучивање* – укључивање родитеља у доношење одлука везаних за живот и рад васпитно-образовне установе, оснаживање родитеља као лидера и представника у стручним и саветодавним телима и одборима.

6. *Сарадња са заједницом* – идентификовање и интегрисање ресурса локалне заједнице који би могли бити у служби оснаживања васпитно-образовне и породице, развоја и напредовања ученика.

Овакви видови васпитно-образовне праксе које подржавају активно укључивање родитеља треба да обезбеде бенефите и за децу и за родитеље и за васпитаче (према: Zuković, 2013).

Потенцијални бенефити за децу су: развој позитивних особина, вредности, навика које су научене у породици; боље комуницирање са одраслима; повећано учење вештина које настају као резултат рада са родитељима волонтерима; свест о бројним вештинама и талентима родитеља; позитиван став према вртићу и породици; развој способности и талената итд.

Бенефити за родитеље огледају се у следећем: боље разумевање родитељства и дечјег развоја; свест о изазовима родитељства; осећај подршке од стране васпитача и других родитеља; праћење и свест о напредовању детета; ефикасније реаговање на проблем детета; ефикаснија интеракција и комуникација са васпитачима и стручним сарадницима; разумевање улоге васпитача; самопоуздање у сопствене способности и развијање свести о потреби побољшања сопственог образовања; свест да су добродошли и цењени у школи; добит у специфичним вештинама волонтерског рада итд.

Бенефите за васпитаче могуће је посматрати кроз следеће аспекте: разумевање породице – културне позадине, потреба и начина на који родитељи виде своју децу; поштовање снага породице и труда које родитељи улажу; разумевање различитости деце; свест о сопственим вештинама за размену информација о развоју детета; боља комуникација са породицама и свест о сопственој способности комуницирања; отвореност за укључивање родитеља у живот и рад установе; свест о значају родитељске перспективе у развоју васпитно-образовне политике и доношењу одлука итд.

Укратко речено, реализацијом активности везаних за шест наведених типова родитељског укључивања, омогућава, пре свега, задовољавање дечјих потреба, али и оснаживање породичног и предшкоског система у целини, као и развој ефикасније интеракције између родитеља и васпитача. При том је важно имати у виду да укључивање родитеља није догађај већ динамичан процес и стално мењајућа интеракција која зависи од услова општег друштвеног и васпитно-образовног контекста, породичних специфичности и ресурса, а посебно од потреба деце (Xu & Filer, 2008).

Да би се све наведено остварило, веома је битно да активности везане за укључивање родитеља буду интегрални део предшколског програма. Такође, предшколска установа треба негује атмосферу добродошлице за све породице, при чему је посебно важан начин на који установа информише родитеље, као и уважавање могућности активног укључивања родитеља с обзиром на специфичне породичне карактеристике (ниво образовања родитеља, структура породице, социо-економски статус породице) (Pavlović Breneselović, 2014). Овакав приступ подразумева и преиспитивање васпитача и других чланова стручног тима установе о

сопственој пракси: Да ли начин организовања и реализације активности укључивања родитеља заиста емитује родитељима да су добродошли? Да ли организација простора и времена установе емитује добродошлицу? Колико су разрађене процедуре учешћа родитеља? Да ли се начин и садржај сарадње са родитељима базира и на потребама предшколске установе и на потребама породице? Да ли родитељима шаљемо поруку да су нам потребни и да их посматрамо као "експерте" за своју децу? Шта се још може урадити како би родитељи осетили да су заиста добродошли и позвани да се активно укључе у живот и рад установе?

Закључак

На основу свега реченог, могуће је синтетизовати следеће препоруке које су темељ за партенерско деловање породице и предшколске установе:

а) *На дете усмерена филозофија партнерског приступа* – подразумева кооперацију, координацију и колаборацију породице и предшколске установе у циљу академског, социјалног, емоционалног и бихејвиоралног развоја детета.

б) *Подељена одговорност за образовање и социјализацију деце* – од суштинског је значаја да породица и предшколска установа заједно обезбеде услове и средства за учење и напредак деце. Овакав приступ не значи прописивање посебних улога и активности предшколске установе и породице, већ стварање могућности за њихово заједничко учешће и деловање.

г) *Стављање нагласка на квалитет повезаности породице и вртића* – стварање конструктивног односа који би омогућио да родитељи и васпитачи заједно и на смислен начин допринесу академском и социјалном развоју деце.

д) *Стављање нагласка на превентивни и на решење усмерени приступ* – тежња ка креирању таквих услова који би олакшавали и подржавали учење, напредак и развој детета (према: Zuković, 2012).

Поменуте препоруке за грађење партнерског односа подразумевају креирање таквих услова у којима родитељи и васпитачи заједно раде, уче једни од других, обједињују своја знања и умења у циљу развоја сваког детета. У том смислу, филозофију партнерског односа између породице и предшколске установе треба да карактерише приступ у којем се и родитељи посматрају као „експерти" који могу да пруже веома важан допринос за напредовање и развој деце. Прихватање овакве филозофије подразумева додељивање родитељима једнаког статуса у реализацији кључних активности и доношењу одлука у вези са васпитањем и образовањем њихове деце (Cowan et al., 2004). Да би се то остварило потребно је створити атмосферу поверења између родитеља и васпитача, те радити на развијању програма који ће подизати ниво компетентности и ефикасности родитеља у процесу укључивања у живот и рад предшколске установе.

Литература

Bronfenbrener, J. (1997): *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Christenson, S. L. (2004). The Family–School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students, *School Psychology Review*, Vol. 33, No. 1, 83-104.

Cowan, R. J., Napolitano, S., Sheridan, S. M. (2004). Home-School Collaboration, *Educational Psychology Papers and Publications.* Paper 18. Retrieved August 11, 2012 from the World Wide Web:
http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/18Freeman, 2000.

Epstein, J. L. (1995). School/ Family/Community Partnerships. Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.

Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (1997). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Freeman, J. (2000). Families, the essential context for gifts and talents. In: K.A. Heller, F.J. Monks, R. Sternberg & R. Subotnik (eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 573–585). Oxford: Pergamon Press.

Kimberly S. A. & Christenson, S. L. (2000). Trust and the Family–School Relationship Examination of Parent–Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477–497.

Pavlović Breneselović, D. (2014). Partnerstvo sa porodicom: tri paradigme, dva modela, jedna ili više stvarnosti. U: *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju*, Zbornik radova (111- 116). Beograd: Filozofski fakultet

Polovina, N. (2011). *Porodica u sistemskom okruženju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Popović, D., Zuković, S. (2014). Partnerstvo porodice i škole u uslovima tranzicije, *Zbornik radova filozofskog fakulteta u Prištini*, Vol. 44, Br. 1, 219-235.

Price-Mitchell, M. (2009). Boundary Dynamics: Implications for Building Parent-School Partnerships. *The School Community Journal*, 19 (2), 9- 26.

Xu, J. & Filer, J. (2008). Facilitating Family Involvement and Support for Inclusive Education. *The School Community Journal*, 18(2), 53-71.

Zuković, S. (2012). Odnos između porodice i škole: od saradnje ka partnerstvu. U: O. Gajić (ur.) *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi*, Zbornik radova/knjiga 2, (219-230). Novi Sad: Filozofski fakultet.

Zuković, S. (2013). Partnerstvo porodice, škole i zajednice – teorijski i praktični aspekti. *Godišnjak filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, Vol. XXXVIII, No. 2, 55-68.

Slađana Zuković

PRECONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PARTNERSHIP BETWEEN FAMILY AND PRESCHOOL

Abstract: Starting from the ecosystem approach in analyzing the interdependence of family and the educational system, the paper emphasizes the key assumptions for the development of effective partnership between family and preschool on the mesosystemic level. Special attention is paid to the analysis of the contemporary model of cooperation between family and preschool that attempts to shift the focus from the "separate responsibilities" approach to the "shared responsibilities" approach. In this regard, special attention is paid to the significance of recognizing and overcoming the structural and psychological barriers that obstruct a constructive partnership between family and educational institutions. Also, the paper points out that one of the most important preconditions for the development of partnership between family and preschool is active participation of parents in different areas of life and work of preschool institutions. Therefore, special emphasis is placed on the exploration of relevant theoretical models and practical implications of the concept of "parental involvement" as a significant determinant of progression and general development of the child, but also as a determinant of the quality of teachers' work and the functioning of preschool institutions as a whole.

Keywords: family, preschool, partnership, parental involvement, child development.

УДК 371.38:342.7-053.2

Ирена Голубовић-Илић
Александра Михајловић, Наташа Вукићевић
Факултет педагошких наука
Јагодина

МЕТОДА ПРАКТИЧНИХ РАДОВА У ФУНКЦИЈИ ОСТВАРИВАЊА ПАРТИЦИПАТИВНИХ ПРАВА ДЕЦЕ

Резиме: Један од начина уважавања и остваривања партиципативних права деце предшколског узраста јесте примена методе практичних радова. Поред појмовног одређења, у раду ће бити размотрене различите могућности и варијанте примене ове методе у зависности од узрасних и развојних карактеристика деце, њен значај и предности у функцији давања простора и могућности деци да изразе своје мишљење, ставове, креативне и стваралачке потенцијале, интересовања, потребе и способности. Партиципација се анализира двојако – као потреба деце, али и механизам којим се подстиче њихов развој. Нагласак је на подстицању дечијег изражавања, испољавања слободе мишљења, развоју иницијативности, стваралаштва, маште, упорности, самопоуздања и самосталности коришћењем различитих материјала, прибора и алата при реализацији разноврсних практичних радова.

Кључне речи: метода практичних радова, партиципација, усмерене активности, рад са децом предшколског узраста.

Увод

Методе су начини заједничког рада васпитача и деце у остваривању планираних образовно-васпитних задатака, при чему деца стичу знања и развијају своје способности. Њихова јединствена класификација у теорији васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста не постоји, а избор метода зависи од конкретних задатака, врсте и типа активности, узраста и развојних карактеристика деце, васпитног подручја, материјалних услова вртића, стручне оспособљености васпитача.

Све методе које васпитачи користе у васпитно-образовном раду требало би да буду у функцији остваривања дечијих права која су саставни део Конвенције о правима детета. Под појмом *права детета* сматрамо права која су општеважећа за све људе и која има свако дете, без обзира на то у којој држави живи, у ком политичком, културном и економском окружењу, и у складу са каквим традицијама, обичајима и веровањима се

развија. У свим државама које су потписнице Конвенције о правима детета, права деце су заштићена законима и другим правним актима, а остварују се у породици, школи, државним установама, на радним местима, на улици и другим местима и околностима. Конвенција штити права деце на тај начин што поставља стандарде здравствених услуга, образовања, правних, грађанских и социјалних сервиса. Усвојена је 20. новембра 1989. године и представља први међународноправни документ који је обухватио целокупан опсег људских права – грађанска, културна, економска, поличка и социјална права. Конвенција је заснована на четири основна принципа, а то су недискриминација (1) посвећеност најбољим интересима детета (2), право на живот, преживљавање и развој (3) и поштовање ставова детета (4). Конвенцијом је установљен каталог права у чијој је суштини „захтев да дете буде у центру свих збивања која се њега тичу и у њима учествује активно, изражавајући своје мишљење.“ (Вучковић-Шаховић, 2001: 16). Дужност и професионална обавеза васпитача је да, у планирању, креирању и реализацији васпитно-образовних активности деце поштује, уважава и омогућава остваривање свих њихових права.

Партиципативна права деце

У тежњи да на одређен начин групишу или класификују дечија права установљена Конвенцијом о правима детета, неки аутори наводе класичну поделу на грађанска, политичка, економска, социјална и културна права. Међутим, у бројним класификацијама издвајају се, поред права на преживљавање (протективних), права на заштиту (превентивних) и права на развој, права на учешће у животу заједнице или тзв. партиципативна права деце.

Партиципација (латински *participare*) значи делити нешто, учествовати, суделовати, заједнички доносити одлуке и радити. Партиципација свих грађана у друштвеном животу значи да су сви активно укључени у доношење одлука о питањима која се њих тичу и могу учествовати у активностима демократског друштва. Учешће деце и младих подразумева право деце да се чује њихов глас и да се укључе у доношење одлука, било код куће или у општем животу заједнице. Када је реч о деци предшколског узраста партиципација се односи на „слушање и уважавање онога што деца имају да кажу, давање простора деци да изразе своје мишљење и, узимајући у обзир њихов узраст и развојне могућности, омогућавање да учествују у процесу доношења одлука о стварима које их се тичу“ (Врањешевић, 2006: 474).

Признавање деци права која су традиционално признавана само одраслима и проглашавање партиципације „једним од четири основна принципа на којима се Конвенција заснива, значи признавање идеје да је детињство друштвени феномен, да су деца активни учесници у јавном животу и да су способна да учествују у остваривању својих права и одређивању свог најбољег интереса“ (Врањешевић, 2011: 97). Партиципација је, дакле, поред права на опстанак и развој,

недискриминације и најбољег интереса детета, један од централних појмова у Конвенцији о правима детета и један од основних принципа на којима се Конвенција заснива.

Када је реч о деци предшколског узраста разумљиво је да се поменута права неће односити на њихово политичко деловање и деловање у широј друштвеној заједници, али би већ на том узрасту децу требало навикавати на живот у демократском друштву и омогућити њихову социјализацију уважавањем сваког појединца на начин који је Конвенцијом утврђен. Партиципативна права деце установљена су одређеним члановима Конвенције у којима се наводи да дете има право на изражавање сопственог мишљења, право на учествовање у одлучивању о стварима које га се непосредно тичу, слободу удруживања, право на приватност и право на информисаност (приступ одређеним информацијама које су у његовом интересу и које се на њега односе). Да би деца могла да, у складу са својим годинама и степеном зрелости, узму учешће у појединим друштвеним активностима потребно је да располажу довољним бројем релевантних информација које ће им омогућити да граде и развијају сопствено мишљење, ставове, судове, да доносе одређене одлуке, преузимају иницијативу и сл. У партиципативна права спада и слобода мисли, савести и вероисповести детета, као и слобода удруживања са другима, све док то не повређује права других особа. Недостатак правовремених и потпуних информација онемогућава партиципацију, па је из тих разлога једна од обавеза васпитача да децу о свему што би за њих било значајно обавештавају, да им понуде различите могућности удруживања, испољавања својих ставова, потреба, жеља што се, између осталог, може остварити применом методе практичних радова. Том приликом ниједно дете не сме бити изложено мешању других у његову приватност, породицу, дом, имовинско стање, верску опредељеност, бити изложено подсмеху, ругању, нити дискриминисано на било који начин.

Деца од најранијег узраста имају потребу да исказују своје мишљење и ставове, да буду уважена и саслушана, да се организују и удружују на начин који је у складу са њиховим интересовањима, да доносе одлуке и бивају поштована од стране одраслих (родитеља, рођака, васпитача). Да би се успешно интегрисали у савремене друштвене токове и постали активни чланови одређених друштвених група, деци је, на другој страни, потребно омогућити остваривање поменутих дечијих права, односно креирати ситуације и догађаје у којима ће моћи да испоље своју индивидуалност и у оквиру њиховог социо-емоционалног развоја неговати особине као што су самопоуздање, сигурност, самосталност, независност, самопоштовање, одговорност, иницијативност и њима сличне. Пружање могућности деци да буду активни учесници свог развоја доводи до развоја компетенција, које онда омогућују сложеније облике партиципације и доводе до развоја, нових, сложенијих компетенција. Деца узраста од 4 до 7 година могу да учествују и одлучују у активностима које су веома

конкретне и код којих се резултати виде тренутно. Из тог разлога се на партиципативна права деце гледа двојако – као на „основну потребу детета која се задовољава различитим облицима социјалне интеракције“ (Врањешевић, 2011: 100), али у исто време и на механизам којим се развој деце подстиче.

Значај и предности методе практичних радова

Традиционално се на васпитно-образовни рад гледа као на систем поступака васпитача којима се утиче на дечије учење и развој, што значи да се у први план ставља делатност васпитача. Према савременијем приступу, међутим, централно место је намењено активностима деце, док се делатност васпитача процењује првенствено по томе колико је у стању да обезбеди услове за њихово неометано одвијање.

За разлику од традиционалних метода поучавања којима су се деци преносила готова знања, методе активног учења (међу којима метода практичног рада заузима значајно место – напомена аутора) стављају децу у средиште васпитно-образовног процеса и активно га укључују у процес стицања знања. «Деца се посматрају као личности, субјекти, учесници у друштвеним процесима, а не као пасивна својина одраслих, објекти друштвене контроле и друштвени проблеми. (Freeman, 1998, према Врањешевић, 2011: 97). Она имају урођену, природну потребу да активно учествују у истраживању и проучавању свог непосредног окружења, да богате своја сазнања, па би им на све могуће начине требало омогућити да активно партиципирају у свим друштвеним и културним догађајима. Од васпитача се очекује да користе сваку прилику како би иницирали и подстицали дечије активно откривање света који их окружује, подржали и стимулисали развој дечијих способности и вештина, али и испољавање њихових тежњи, жеља и потреба. Уколико деци на раном узрасту омогућимо да експериментишу, истражују и проучавају свет око себе, код њих ће се истовремено интензивније развијати научни концепти и вештине посматрања, класификовања, предвиђања, а дечији физички, емоционални, когнитивни и друштвени развој биће интензивнији и квалитетнији (Johnston, 2005). Истраживањем околине и манипулацијом различитим материјалима деца проширују и богате своје искуство, развијају самосталност, почињу апстрактно и логички да мисле. Што је искуствени материјал богатији, процес формирања појмова биће бржи, дубљи и темељнији. Посматрање и извођење операција на конкретном материјалу и кроз непосредну активност веома је битна почетна етапа у процесу формирања математичких појмова (Егерић, 2006).

Први контакти детета са предметима у окружењу, са сопственим телом и средином, подстичу развој математичког мишљења тако да дете рано уочава и изражава квантитативне и просторне односе. Оно почиње да посматра, уочава, пребројава, упоређује, разврстава, групише, описује, именује, премерава итд. Откривајући односе у свету око себе и своје односе са окружењем, дете развија мисаоне способности, способности

посматрања и закључивања, развија рационалан приступ решавању проблема. Поступним вођењем деце од предмета у непосредном окружењу, преко различитих модела, апликација, слика и цртежа до симбола, деца ће се постепено ослобађати реалних предмета и објеката и долазити до математичких појмова првог степена апстракције (Дејић, Егерић, 2005).

Метода практичних радова подразумева директан рад деце са одређеним средствима и прибором на одређеном материјалу (Лазаревић и Банђур, 2001:136). То је такав начин реализације васпитно-образовног процеса у коме се знања стичу практичним радом. Остварује се коришћењем различитих материјала: папира, картона, тканине, жице, пластелина, глинамола, природних материјала (плодова, делова биљака, каменчића, шкољки), одређеног прибора и алата (маказа, лепка). Углавном, не користи се самостално, већ у комбинацији са осталим васпитно-образовним методама (усменог излагања, методом разговора и методом демонстрације). Може се користити у свим деловима активности - уводном, главном и завршном. У уводном делу активности се користи за мотивацију деце, у главном да се што ефикасније усваја знање, док се у завршном делу користи за утврђивање и увежбавање наученог. Деца могу радити индивидуално, у паровима или у групама, с тим да се у млађим групама примењују једноставнији практични радови, док са порастом узраста расте и сложеност практичних радова. Практични радови се могу користити у свим фазама активности и бити повезани са одређеним догађањима (празницима, прославама – 8. март, Нова година, годишњим добима, догађајима у локалној заједници и сл). Не морају се увек извршавати само у вртићу, већ и у радионицама, културним установама, предузећима, за време посета, на излетима. Није довољно да деца знају само да је нешто потребно радити и начин на који се то ради, већ да то и практично примене, ураде. Практични радови служе за стицање умења и навика, тј. они се у васпитно-образовном раду "користе за трансформисање знања у умења и навике“ (Баковљев, М. 2005: 92).

Методе засноване на практичним активностима омогућавају деци непосредно упознавање са стварношћу и приближавање животу. Самосталан и активан рад, различита вежбања, експерименти и огледи, руковање различитим предметима и инструментима утичу на дубље схватање одређених односа, повезаности и законитости које владају у стварности (Hodson, 1996). Деца на тај начин развијају пажњу, памћење и мишљење, али и концентрацију, упорност, истрајност и испољавају своје стваралачке способности. Метода практичних радова стимулише и подстиче заједнички рад, групне активности и колективно васпитање, а размена искустава међу вршњацима и различити облици интеракције међу њима доприносе социјализацији и развоју бројних друштвено прихватљивих особина.

Практичан рад је извор, пут, критеријум, резултат и циљ сазнања (Цвјетићанин, 2013). Повезан је са мишљењем и обухвата све сазнајне

функције. Позитивно утиче на сва три домена дететовог развоја - когнитивни, афективни и психомоторни, па би требало да буде заступљен у свим активностима деце (слободним, усмереним, комбинованим) и у свим етапама процеса сазнавања детета о себи и свету који га окружује. Делујући на околину, баратајући предметима дете проверава своје мисли и идеје, посматра промене, уочава узроке и последице, утврђује неке законитости и организује своја сазнања. У предшколском периоду започиње развој бројних вештина и способности – посматрања, опажања, класификовања, предвиђања и других, које ће бити од великог значаја у каснијем научном развоју деце (Johnston, 2005: 2). Унутрашњи мисаони свет изграђује се или конструише на темељу искустава стечених директним додиром и манипулацијом предметима у спољашњем свету.

Практичан рад је користан, јер се укида вербализам, механичко памћење појмова, садржаја, а развијају комуникативне вештине и учење повезује са свакидашњим животом. Резултати рада су конкретни, материјални, па дете може бити испуњено, задовољно начином на који је остварило задатак, поносно, што позитивно утиче на стицање самопоуздања, али и развој мотивације за нове, будуће радове. Коришћењем различитих механичких, магнетних, музичких, конструкторских предмета и материјала у практичном раду деца стичу своја прва научна искуства и развијају прве научне концепте. Метода практичних радова стимулише дечију активност и машту, развија самосталност и води дете до остварења одређених идеја, циљева и задатака. Оно учи у интеракцији са одраслима, другом децом и материјалима, учи кроз искуство.

Учестала, континуирана примена методе практичних радова временом код деце може допринети и развоју својеврсне техничке, »радне културе« која, између осталог, подразумева одређен ниво радне дисциплине, придржавање правила употребе и руковања одређеним прибором, алатима, доследно поштовање инструкција и савета васпитача, одговорности, навике одржавања реда и чистоће простора, столова у соби и распремања опреме, материјала, по завршетку рада, на одговарајуће место.

Улога васпитача у остваривању партиципативних права деце

О избору метода и начинима реализације активности у предшколским установама одлучују васпитачи. Имајући у виду потребу предшколског детета да ствара, комбинује разне материјале, плодове, картон, папире и сл., васпитачи би требало да прате и подржавају дечија интересовања, да окружење и средину организују тако да деца нова знања усвајају деловањем, да обезбеде различита средства и материјале и да подстичу децу на разноврсне практичне активности како би испробавали и градили нова искуства. У том контексту улога васпитача је веома важна приликом конципирања и осмишљавања усмерених активности и конкретних задатака за појединце, као и приликом одабира практичних

радова које ће појединци, парови или групе током активности изводити. То није нимало лако учинити, јер „индивидуална различитост васпитаника, њихови различити карактери, темперамент, интересовања, искуства, услови живота, могућности, вредности и идеали захтевају неопходност примене различитих усмерења, форми, метода и средстава васпитног рада.“ (Јовановић, 2004: 270). Уколико су задаци и захтеви за децу претешки довешће до неуспеха, губљења самопоуздања и мотивације, а уколико су прелаки „нису инспиративни, нити доприносе развоју способности васпитаника.“ (Исто, 275). Да би успешно остварио постављене циљеве и задатке, истовремено уважавајући и права деце, васпитач би требало да посматра и прати децу, да свакодневно упознаје њихове склоности и интересовања, „открива шта је то што привлачи њихову пажњу и одабира садржаје и поступке који ће их ангажовати на начин који је најкориснији за њихов развој.“ (Миленовић, 2010: 279). Предшколско дете је истраживач своје околине, па околина мора бити таква да својом опремом и изгледом стимулише практичне и мисаоне активности детета, док васпитач има улогу да те активности води и усмерава у жељеном правцу.

Метода практичног рада се у вртићу може реализовати по датом задатку или по слободном избору деце. Када је у питању унапред одређен, недиференциран задатак за сву децу, остваривање њихових партиципативних права је добрим делом онемогућено. Они могу да сарађују са вршњацима са којима желе, да задатак решавају својим темпом у складу са својим могућностима и способностима, да исказују своја мишљења, али уколико васпитач унапред утврди исходе неког практичног рада, покаже изглед нпр. рама за фотографију и тачно одреди материјал и средства која деца могу да користе, њихова креативност и стваралаштво биће великим делом ограничени. С тим у вези требало би водити рачуна да се готови модели практичних радова унапред не показују деци и да се при њиховој изради што мање инсистира на опонашању, унифицирању, устаљеним начинима употребе одређених материјала, шаблонској изради одређених предмета. Суштина је омогућити деци максималну слободу у испољавању креативности и стваралаштва, препустити им избор и одлуку (у оној мери колико то дозвољавају њихове узрасне карактеристике) о реализацији целокупног процеса - од избора материјала и средстава до коначног изгледа одређеног предмета, односно финалног производа практичног рада.

Закључак

Метода практичних радова има велики значај у формирању научних појмова, у подстицању и развијању мисаоних способности деце, способности расуђивања, закључивања, као и критичког мишљења у свим областима учења и развоја. Осим што омогућава да се деци обезбеди одговарајуће практично и непосредно искуство веома значајно за њихов когнитивни развој, ова метода пружа читав спектар могућности

остваривања партиципативних права деце. Истовременим комбиновањем практичних, вербалних и мисаоних активности деца се стављају у позицију да самостално одлучују, креирају, врше избор, износе своје мишљење, ставове, испољавају своје потребе, жеље, интересовања. Разноврсним активностима као што су рад са конкретним материјалним објектима, манипулација дидактичким и конструкторским материјалом, коришћење пластелина, теста, различитих алата, склапање слагалица, прављење ритмичких инструмената, модела и макета одређених објеката, облика рељефа, уређаја и слично, метода практичних радова налази примену у свим областима рада од развоја говора, преко почетних математичких појмова и упознавања околине до музичког и ликовног васпитања. „Будући да се унапређењу и остваривању права детета мора да посвети свака појединачна друштвена сфера, како би њихова имплементација била што адекватнија, то је потребно до максимума наћи релевантне аспекте и форме којима ће се заступати права детета према сазнању да предшколско дете има потребу и право да буде оно што јесте, да расте и да се развија.“ (Живковић, 2011: 69).

Поред усвајања одређених знања, децу би требало оспособљавати да међусобно комуницирају, навикавати да питају, развијати и неговати њихову знатижељу, оспособљавати их да аргументују и бране своја мишљења и ставове. Васпитач је дужан да сваком детету омогући да самостално изабере тренутак, активности и материјале помоћу којих ће реализовати постављени практични задатак, али и да уважи жељу деце да се удружују, да бирају вршњаке са којима желе да сарађују, заједнички реализују постављене циљеве. У том контексту метода практичних радова омогућава деци, у складу са њиховим годинама и степеном зрелости, да активно учествују у доношењу одређених одлука, давању коментара, предлога, сугестија чиме се временом оспособљавају да касније, у годинама које долазе, узимају учешће у појединим друштвеним активностима и буду активни учесници у јавном животу.

Литература

Баковљев, М. (2005). *Дидактика*, Сомбор: Учитељски факултет.

Врањешевић, Ј. (2006). Развојно-психолошки аспект Конвенције о правима детета, *Педагогија,* бр.4, стр. 469 – 478.

Врањешевић, Ј. (2011). Право детета на партиципацију: развојно-психолошки аспекти, *Иновације у настави,* XXIV/3, стр. 96 – 105.

Дејић, М., Егерић, М. (2005). *Методика наставе математике*. Учитељски факултет у Јагодини.

Егерић, М. (2006). *Методика развијања почетних математичких појмова*, Учитељски факултет у Јагодини.

Живковић, Ј. (2011). Промена примордијалне свести кроз принципе заштите права детета, *Наше стварање*, зборник радова са шестог симпозијума са

међународним учешћем „Васпитач у 21. веку“, ур. Милутин Ђуричковић, Висока школа за васпитаче струковних студија, Алексинац, стр. 62 – 71.
Јовановић, Б. (2004). Педагошко комуницирање, *Комуникација и медији у савременој настави* - зборник радова, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини и Институт за педагошка истраживања у Београду, стр. 266-279.
Johnston, J. (2005): Early explorations in science (Exploring primary science and Technology education), Open University Press, Department of educational studies, University of Oxford, England.
Лазаревић, Ж., Банђур, В. (2001). *Методика наставе природе и друштва,* Учитељски факултет у Јагодини и Учитељски факултет у Београду, Јагодина- Београд.
Миленовић, Ж. (2010). Мотивисаност васпитача предшколских установа за обављање васпитачке професије, *Наше стварање*, зборник радова са петог симпозијума са међународним учешћем „Васпитач у 21. веку“, ур. Милутин Ђуричковић, Висока школа за васпитаче струковних студија, Алексинац, стр. 279 – 289.
Права детета и конвенција о правима детета (2001), ур. Невена Вучковић-Шаховић, Београд: Југословенски центар за права детета.
Станић-Бојковић, Д. (1990). *Упознавање предшколске деце са околином*, методички приручник, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Hodson, D. (1996) Practical work in school science: Exploring some directions for change, *International Journal of Science Education*, 18 (7): 755.
Цвјетићанин, С. (2013): *Методика упознавања околине 1*, Сомбор: Педагошки факултет Универзитета у Новом Саду.
http://www.unicef.org/serbia/Konvencija_o_pravima_deteta_sa_fakultativnim_protokolima%281%29.pdf сајт посећен 09.02. 2015.

Irena Golubović Ilić, Aleksandra Mihajlović
Nataša Vukićević

ACHIEVING CHILDREN PARTICIPATIVE RIGHTS THROUGH METHOD OF PRACTICAL WORK

Summary: One of the ways to achieve participative rights of preschool age children is to use method of practical work. In this paper we will give brief overview of the concept of practical work method. Various possibilities and ways of applying this method will be discussed depending on the age and developmental characteristics of children. Furthermore, we will stress the importance and advantages of the method of practical work such as: giving space and possibilities to children to express their opinion, attitudes, creative potentials, interests, needs and abilities. Participation will be analyzed from the two aspects: as need, and as mechanism to stimulate children development. The emphasis of the paper will be on encouraging children's expression, freedom of thought, initiative, creativity, imagination, persistence, self-confidence and independence by using a variety of materials, equipment and tools in the realization of various practical works.

Key words: a method of practical work, participation, directed activities, preschool children.

УДК 341.231.14-053.2:316.65

Марина Ивановић
Филозофски факултет, Ниш
Наташа Ћирић
ОШ „Чегар“, Ниш

УЛОГА ДЕЦЕ У ОСТВАРИВАЊУ ПАРТИЦИПАТИВНИХ ПРАВА

Резиме: Усвајањем Конвенције о правима детета и других међународних докумената о људским правима, уобличена су и универзално прихваћена партиципативна права детета. Деца имају право да доприносе доношењу одлука које су релевантне за њихов живот и које на њих непосредно утичу. Овим правима препозната је вредност перспективе детета у процесу одлучивања и његов потенцијал као активног грађанина и актера друштвених промена. Разноврсна пракса дечје партиципације указује на различита значења која се придају овом појму. Деца узимају учешће у складу са својим окружењем, узрастом и околностима у којима се налазе. Дечја партиципација не може се одвојити од социјалног, културног и политичког контекста у коме се одвија. Овим радом желимо да укажемо на значај партиципације као једног од основних дечјих права али и средства за остваривање многих других права.

Кључне речи: дете, партиципација, друштво, Конвенција о правима детета.

Увод

Усвајањем *Конвенције о правима детета* и других међународних докумената о људским правима, уобличена су и универзално прихваћена партиципативна права детета. Протеклих двадесет година од усвајања Конвенције биле су период како заговарања и промовисања концепта дечје партиципације, тако и тражења могућности за спровођење у пракси. За многе, права детета постала су синоним за партиципацију. Иако представља једно од основних људских права, партиципација је и средство за остваривање многих других права (Percy-Smith & Thomas, 2010). Да би се појам партиципације, њена улога и значај разумео и објаснио, важно је да се она сагледа са становишта промена које уноси у друштвене улоге и односе.

Овим правом се деци обезбеђује статус грађана, иако се партиципација деце не може поистоветити са партиципацијом одраслих и захтева другачији приступ (Jans, 2004). Постоје различити примери дечје

партиципације у друштвеној и локалној заједници. Партиципацију деце можемо одредити као учешће деце у заједници, њихово суделовање у процесима који се тичу саме деце и њиховог окружења. Деца учествују у низу активности у свакодневном животу. Говорећи о начину партиципирања деце у заједници, деца могу да учествују у доношењу одлука на више начина (Lansdown, 2004):

- као појединци, у погледу одлука које утичу на њихов свакодневни живот у породици и локалној заједници;
- у виду повремених консултовања или у виду континуираних процеса ангажовања деце у појединим питањима на нивоу заједнице;
- у развоју услуга које надлежне институције пружају, преко заједничког доношења одлука у свакодневним аспектима њиховог живота и кроз истраживања и евалуацију процене квалитета услуга које се односе на децу;
- у различитим облицима ангажовања, укључујући ангажовање у омладинским већима, одборима или организацијама, саветодавним групама; користећи уметност и медије, користећи драму, музику, поезију, играње улога, сликарство, радио, часописе и интернет; путем иницијатива као што су дечји клубови; као активни учесници у свакодневном животу у породицама, школама, вртићима и предшколским групама.

Разноврсна пракса дечје партиципације указује на различита значења која се придају овом појму. Деца узимају учешће у складу са својим окружењем, узрастом и околностима у којима се налазе. Дечја партиципација не може се одвојити од социјалног, културног и политичког контекста у коме се одвија. Постоје значајни докази који указују на то да информације, искуства, социјална и културна очекивања као и ниво подршке доприносе развоју дечјих капацитета (Lansdown, 2005). Децу није довољно само слушати већ је неопходно њихове ставове озбиљно размотрити приликом доношења одлука. Она имају право да доприносе доношењу одлука које су релевантне за њихов живот и које на њих непосредно утичу. Њихове бриге, становишта и идеје требају бити уважене. Овим правом препозната је вредност перспективе детета у процесу одлучивања и његов потенцијал као активног грађанина и актера друштвених промена. Зато, свака иницијатива за промовисање дечје партиципације треба бити укорењена у јасном разумевању концепта Конвенције о правима детета (Percy-Smith & Thomas, 2010).

Концепт права детета на партиципацију

Општеприхваћено значење партиципације подразумева учешће деце у игри, спортским сктивностима, разговору, уметности итд. Међутим, у контексту људских права, партиципација има сложеније значење и подразумева обавезу да се деци омогући да учествују у доношењу одлука о, на пример, одабиру места за игру, правилима, расподели улога (Lansdown, 2005). Право на партиципацију подразумева, поред слободног изражавања мишљења, утицај детета на доношење одлука. Дете треба да

представља активног чиниоца доношења одлука, у самом процесу (начин на који се дете третира) и исходу (утицај на крајњи резултат одлуке). Овако схваћена, партиципација представља право детета да учествује, буде активни чинилац у свом развоју и активно доприноси свом окружењу.

Термин *партиципација*, иако се експлицитно не појављује тексту Конвенције о правима детета, утемељен је последњих година и користи се да опише размену информација и дијалог између деце и одраслих који укључује узајамно поштовање и уважавање ставова деце у одлукама које их се непосредно тичу (Davey, 2010). Дефинисано чланом 12, право детета на изражавање мишљења обухвата следеће:

- *Право детета на слободно изражавање мишљења у складу са узрастом и развојним могућностима*. Не треба да постоји развојна граница за изражавање мишљења, будући да су чак и сасвим мала деца у стању да изразе своје мишљење, ако не вербално, онда путем невербалних облика комуникације, као што су: игре, говор тела, изрази лица, цртање и сликање, путем којих врло мала деца праве изборе, изражавају своје жеље и показују разумевање средине у којој живе.

- *Право детета на слободно изражавање мишљења о свим стварима које га се непосредно тичу*. Ово захтева од одраслих да прихвате да постоје бројне области од непосредног интереса за децу (осим избора игара и забаве, како се то обично мисли) о којима она могу и треба да кажу своје мишљење. Деца могу учествовати у доношењу одлука, у породици али и на глобалном плану, у питањима која имају утицаја на њихова животе (питања школовања, транспорта, буџетске потрошње, урбаног планирања, смањења сиромаштва или социјалне заштите).

- *Право детета да слободно изрази своје погледе.* Ово право подразумева креирање сигурне и подстицајне средине за дечје изражавање мишљења. На овај начин деца се охрабрују и стичу могућност да се развијају и износе своје ставове.

- *Право на уважавање дететовог мишљења*. Ово не значи да се нужно излази у сусрет свим захтевима деце, али значи да се дечје мишљење узима у обзир као релевантно приликом доношења одлука које их се непосредно тичу.

- *Право детета да искаже своје мишљење у правном и административном поступку, директно, путем заступника или одговарајућих тела*. Деца имају право да буду саслушана непосредно или преко заступника, на пример, у поступцима као што су усвајање или развод, када је дете жртва насиља или злостављања, у поступцима који се тичу здравствене или социјалне заштите.

Чланом 12 омогућено је активно учешће детета у остваривању својих права. Тиме што имају право да слободно изнесу своје мишљење о свим питањима која их се тичу и право да се њихово мишљење уважи, деца имају право и да учествују у свим поступцима и процесима који утичу на њихове животе.

Иако се право на партиципацију најчешће изједначава са чланом 12, правом детета на изражавање мишљења, право детета да активно учествује обухвата и остала права која експлицитно или имплицитно подразумевају партиципацију: право на информисање (члан 17), слободу окупљања (члан 15), слободу изражавања (члан 13), право на приватност (члан 16), образовање које ће промовисати вредности људских права и демократије (члан 29), право на слободу мишљења и вероисповести (члан 14). Термин право на партиципацију користи се да утемељи концепт дечје пратиципације у Конвенцији о правима детета и неопходно је обухватити све чланове који су релевантни за активно учешће детета у свом окружењу (Видовић и сар., 2005).

Иако је усвајањем Конвенције право детета универзално прихваћено и често у употреби, не постоји јединствено одређење овог појма. Термин партиципација (eng. *participation*) у широкој је употреби на енглеском говорном подручју и користи се да означи различите облике социјалног ангажовања. Деца партиципирају у разговору, културним активностима, економској сигурности породице. Социјално ангажовање деце (енг. *social engagement*) подразумева припадност заједници, породичној и друштвеној (Percy-Smith & Thomas, 2010). У нашем језику се најчешће користе термини „учешће“ и „сарадња“. Из разлога што превод речи не говори о самом значењу појма, све више се аутора користи термин партиципација (Видовић и сар., 2005).

Роџер Харт (Hart, 1992), партиципацију дефинише као процес размене приликом доношења одлука које утичу на живот појединца и живот заједнице у којој појединац живи. Улазећи дубље у значење ове речи, одмах на почетку сусрећемо се са имплицитном претпоставком да је партиципација двосмеран или вишесмеран процес, односно процес који укључује присуство две или више страна које комуницирају с одређеним циљем. Као основна одлика партиципације наводи се комуникација, односно споразумевање страна које су у контакту. Одлике сваке добре комуникације су: бити у стању изразити своје мишљење, бити у стању саслушати мишљење саговорника и уважити га. Може се закључити да је партиципација комуникација с циљем учешћа у доношењу одлуке у чијој основи лежи како изражавање свога мишљења, тако и слушање и уважавање мишљења другог учесника (Видовић и сар., 2005). У складу са наведеним, дечја партиципација представља „процес у коме носиоци (деца и одрасли) износе своја мишљења, међусобно слушају и уважавају мишљења ради доношења одлуке која их се тиче, било да је реч о садржају који их се тиче лично, или о садржају који се односи на окружење, то јест заједницу у којој живе“ (Пешић, Бранковић, Томановић-Михајловић и Дејановић, 1999: 31). Овај процес захтева размену информација и дијалог између деце и одраслих који је заснован на међусобном уважавању и расподели моћи (Lansdown, 2004). Деца имају могућност да утичу на сам процес и резултате процеса доношења одлука (O Kane, 2006).

Ако сада овакво схватање партиципације ставимо у контекст Конвенције о правима детета, оно се може најсажетије могуће изразити на следећи начин: дете има право да прима и добија информације, предузима активности, односно да изрази своје мишљење, да његово мишљење буде уважено и да учествује у доношењу свих одлука у стварима које га се непосредно тичу, односно које су за њега важне, као и могућност удруживања са другима.

Конвенција о правима детета, као први међународни документ који има обавезујућу снагу и који се посебно и свеобухватно бави правима детета, уводи појам детета као *субјекта права*, по којем су права детета неотуђива, нису израз добре воље добронамерних одраслих, не поклањају се и не ускраћују, као награда и казна, односно дете није више схваћено само као пасивни прималац помоћи и заштите одраслих. Значи, оног тренутка када се роди, дете је уживалац права која нико током живота не може да одузме. Као субјекту права, детету је Конвенцијом призната могућност да буде саслушано и консултовано у вези са свим стварима и одлукама које га се непосредно тичу.

Остваривање дечјих партиципативних права

У фокусу дефинисања партиципације јесте учешће деце у процесу доношења одлука и сарадња између актера тог процеса. Да би била смислена и ефикасна, партиципација деце захтева четири кључна елемента:

1. Континуирани процес изражавања и активног учешћа деце у доношењу одлука на различитим нивоима у питањима која их се тичу.

2. Размена информација и дијалог између деце и одраслих заснована на узајамном поверењу и размени.

3. Оснаживање деце да обликују процес и исход.

4. Увиђање да дечји развојни капацитети, искуство и интерес играју кључну улогу у одређивању природе њиховог учешћа (O'Kane, 2003).

У одређењу дечје партиципације акценат је на изражавању и уважавању мишљења деце. Наглашавањем изражавања мишљења као вида учествовања не сме се занемарити чињеница да појам партиципације треба да укључује и компоненту акције, односно чињења. Поједини аутори (Lansdown, 2001; Sinclair, 2004) сматрају да треба направити разлику између партиципације и консултовања деце, термина који се често користе као синоними. Приликом консултовања, одрасли слушају и уважавају дечје ставове, али задржавају моћ одлучивања. Партиципација сугерише директно учествовање деце у доношењу одлука и у овом случају њихово учешће има потенцијал да утиче на исходе процеса одлучивања. Према томе, партиципација се може дефинисати као процес у којем појединци учествују у одлукама које их се непосредно тичу и воде промени (Treseder, 1997).

Како у процесу доношења одлука деца сарађују са одраслима, ближе одређење појма дечја партиципација укључује објашњење нивоа ангажовања и поделе моћи између деце и одраслих. Деца могу учествовати

у питањима која их се тичу на различитим нивоима, у зависности од природе сарадње са одраслима. Што су деца укљученија у процес доношења одлука, имају више могућности да утичу на дешавања око себе али и на лични развој. Како би имали увид у нивое укључености деце, наводимо три степена учешћа који захтевају уважавање дечјег мишљења али се разликују по ангажовању деце у самим процесима одлучивања. Морамо нагласити да не постоје јасне границе између ових нивоа и да процес одлучивања може садржати више од једног нивоа (Lansdown, 2004).

Консултативни процеси представљају ниво сарадње у којем одрасли препознају потенцијал деце да изнесу своје ставове и искуства у питањима која их се тичу. Консултовањем се одрасли информишу о ставовима деце и ове податке користе у доношењу одлука и закона који утичу на дечје животе. Консултативне процесе одликује иницијатива и управљање процесом од стране одраслих и изостанак ангажовања деце у доношењу одлука. Иако на овом нивоу изостаје активност, ови процеси имају важну улогу у укључивању и уважавању ставова деце у процесима где су одрасли доминантни.

Партиципативни процеси пружају деци могућност да се активно укључе у развој, имплементацију, праћење и евалуацију пројеката, програма, истраживања и активности. Карактеристике ових процеса јесу: иницирање од стране одраслих; партнерство одраслих и деце; оснаживање деце да утичу на процес и исход одлуке; омогућују деци аутономију током доношења одлука. Овај ниво учешћа деце, кроз иницијативу одраслих, ствара могућност за децу сарађују са одраслима и имају значајну улогу у обликовању активности у којима учествују. Партиципативни процеси могу се одвијати у свим околностима, у школском амбијенту, породици и заједници а имају примену и у доношењу одлука које утичу на појединy децу, као што је медицинско лечење.

Самоиницијативни процеси су они у којима су деца оснажена да преузму иницијативу и нису само учесници у активностима које дефинишу одрасли. У овим процесима, одрасли поштују дечје капацитете да дефинишу своје проблеме и приоритете као и стратегије одговарања на њих. Самоиницијативне процесе карактерише идентификовање проблема од стране деце, контрола над процесом одлучивања од решавању проблема док је улога одраслих да помогну децу и воде их кроз сам процес одлучивања. Деца и одрасли су партнери у процесу доношења одлука и улога одраслих се огледа кроз подршку, саветовање, прикупљање средстава и слично.

Како не постоје јасне границе међу нивоима, консултативни процеси могу бити партиципативни. Деца као учесници могу бити консултована приликом реализовања различитих адекватних истраживања. Она као учесници могу да идентификују релевантна питања у истраживањима, могу помагати у изради методологије, преузети улогу истраживача али и дискутовати о резултатима истраживања.

Закључак

Правом да партиципира препозната је вредност перспективе детета у процесу одлучивања и његов потенцијал као активног грађанина и актера друштвених промена. Деца имају право да доприносе доношењу одлука које су релевантне за њихов живот и које на њих непосредно утичу. Она могу учествовати у различитим организацијама, у социјалним и економским анализама, кампањама и истраживањима, доприносити идентификовању и решавању проблема у свом окружењу и развоју заједнице, на разним програмима и пројектима, као партнери у вршњачкој едукацији, као покретачи активности и акција. Указано је на значај остваривања партиципативних права деце и отворена су питања за даља истраживања о дечјој патиципацији.

Литература

Видовић, С., Голић, М., Ћук Миланков, Д., Трикић, З., Врањешевић, Ј. и Коруга, Д. (2005).
Научи, поентирај. Београд: Немачка организација за техничку сарадњу (ГТЗ).

Davey, C. (2010). *Children's participation in decision-making: A Summary Report on progress made up to 2010*. London: Participation Works.

Jans, M. (2004). Children as citizens - Towards a contemporary notion of child participation. London, Thousand Oaks and New Delhi: *SAGE Publications, Vol 11(1*), 27–44.

Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's participation in democratic decision-making*. Florence: UNICEF.

Lansdown, G. (2004). Participation and young children. *Early Childhood Matters – Young children's participation: Rhetoric or groving reality? Vol. 103*, 4-14.

Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Florence: UNICEF.

O'Kane, C. (2003). *Children and Young People as Citizens - Partners for social change. Learning from Experience*. Save the Children Sweden.

Percy-Smith, B. & Thomas, N. (2010). *A handbook of children and young people's participation – perspectives from theory and practice*. London: Routledge.

Пешић М., Бранковић, Б., Томановић-Михајловић, С., Дејановић, В. (1999). *Партиципација младих под лупом*. Београд: Југословенски центар за права детета.

Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children & Society Vol. 18 (2),* 106-118.

Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people*. London: Save the Children.

Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF, International Child Development Centre.

*** (1989): *Конвенција о правима детета и пратећи факултативни протоколи*. Доступно на: http://www.pedagog.rs/GTZ/prava%20deteta/Konvencija.pdf [17.2.2015.]

*** (2006): *И ти се питаш!: подсетник о укључивању деце и младих у локалне акције за децу*. Београд: УНИЦЕФ.

Marina Ivanović
Nataša Ćirić

THE ROLE OF CHILDREN IN REALIZATION OF PARTICIPATION RIGHTS

Abstract: By adopting the Convention on the Rights of the Child and other international documents on human rights, the participatory rights of the child are molded and universally accepted. Children have the right to contribute to decisions that are relevant to their lives and that affect them directly. These rights recognize the value of the child's perspective in the decision-making process and its potential as an active citizen and actor of social changes. Diverse practice of child participation indicates the different meanings attributed to this concept. Children take part in accordance with their environment, age and the circumstances in which they are situated. Children's participation cannot be separated from social, cultural and political context in which it takes place. This paper aims to show the importance of participation as one of the fundamental rights of the child but the importance of funds for the realization of many other rights as well.

Keywords: child, participation, society, Convention on the Rights of the Child.

УДК 373.2.064.2:37.032.2

Кристина Крстић, Марија Лукић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац

ПОДСТИЦАЈНА КОМУНИКАЦИЈА ВАСПИТАЧА КАО ПРЕДУСЛОВ УСПЕШНОГ РАЗВОЈА САМОПОШТОВАЊА

Резиме: Човек је друштвено биће које свакодневно шаље и прима поруке у најразличитијим облицима: као речи (изговорене или написане), као покретне слике, гестове и др. А темеље развоја комуникацијских способности у раном детињству, поред породичног контекста, дете стиче и у предшколској установи. У раду ћемо се осврнути на један од најважнијих комуникационих односа, а то је свакако однос на релацији дете - васпитач. Како је у питању најранији период дечјег развоја, комуникација се посматра као израз онога што деца осећају и запажају и на тај начин упознају свет око себе. Васпитач је одговоран за креирање и квалитет комуникације, јер су похвала и конструктивна критика сигуран пут за развој дечјег самопоштовања. На основу тога, у раду су понуђене радионице за васпитаче које ће им помоћи да код деце развију и прошире сазнања потребна за доживљај самопоштовања.

Кључне речи: комуникација, дете – васпитач, развој самопоштовања, радионице**.**

УВОД

Предшколско васпитање и образовање представља значајан период у дететовом развоју и животу, а прва едукативна средина у којој се дете, ван породице, васпитава, образује, социјализује и развија је дечји вртић. Квалитет комуникације и позитивни односи који се успостављају између васпитача и детета представљају основне услове за успешан васпитно-образовни рад у вртићу. У том смислу, најзначајнији фактор стварања позитивних услова за дететов развој је васпитач. Он има кључну улогу у изграђивању способности детета да доживи и разуме свет око себе и људе који га окружују. Позитиван однос васпитача према дететовој личности огледа се у начину на који га слуша, у веровању у снаге детета, у његовој способности да препозна и задовољи емоционалне, сазнајне и друге потребе детета. Истраживања (Чалић, Шпољар, према Каменов, 1999) која су се бавила тематиком комуникације на релацији васпитач – дете у предшколској установи, потврдила су да су истински стубови комуникције

васпитачи, а од њихове стручне оспособљености и начина интерпретирања дечјих порука зависи да ли ће и како ће бити успостављена комуникација. У тесној вези са квалитетом комуникације, односно са начином на који васпитач упућује одређену похвалу и корисне примедбе стоји развој дечјег самопоштовања које представља једну од најважнијих социјалних вештина.

КОМУНИКАЦИЈА ДЕТЕ – ВАСПИТАЧ

Комуникација која се одвија у предшколској установи представља сложен процес који укључује већи број учесника – децу, родитеље, васпитаче... чији је заједнички циљ целовит развој личности детета. Имајући у виду осетљивост предшколског периода, као и емоционалну везу између свих актера васпитно-образовног процеса, посебно су важни канали вербалне и невербалне комуникације између детета и васпитача. Дететова снажна мотивација за комуникацију огледа се и у његовој жељи да се социјализује (Ивић, 1978). Уласком у вртић, мења се структура окружења детета: оно добија потпуно нову улогу, изложено је различитим изазовима, а од квалитета интеракције са васпитачем зависиће развој осећања сигурности и прихваћености, као и његово учешће у новим активностима. Васпитач, да би препознао потребе деце и са њима успоставио квалитетан међусобни однос, мора савладати вештине активног слушања, при чему се акценат ставља на пажњу, меморисање и тумачење звучних импулса који чине код поруке (Бањанин, 2003). Под кодом поруке подразумевамо заједнички систем знакова што се односи на појмове и идеје, и правила употребе тих знакова, који су познати и пошиљаоцу и примаоцу поруке. Комуникација се пак не може остварити ако се кодови не подударају (Лукић, 2003). У том смислу, Андевски вештину активног слушања посматра много шире, обухватајући стварање пријатних услова у току разговора, отклањање сметњи, које се у разговору могу појавити, остављајући довољно времена за пажљиво слушање саговорника (Андевски, 2008). Како је васпитач одговоран за креирање и квалитет комуникације, неопходна је његова улога иницијатора, односно покретача свакодневних ситуација погодних за вежбање спонтане комуникације и односа са другима. Уколико дете уме да слуша, разуме објашњења и упутства васпитача, успешније ће извршавати задатке и добро функционисати у групи (Јовичић, 1997). На тај начин успоставља се квалитетна комуникација васпитач-дете и ствара се позитивна клима у васпитној групи.

ПОДСТИЦАЈНА КОМУНИКАЦИЈА КАО ПРЕДУСЛОВ РАЗВОЈА САМОПОШТОВАЊА КОД ДЕЦЕ

Деца се понашају у зависности од тога како доживљавају себе, што се битно може одразити на њихово сналажење и успех у вртићу. Дете се са самопоштовањем не рађа, већ га стиче мишљењем о себи, што је резултат раних порука од стране родитеља, а касније се то мишљење мења под утицајем контаката са васпитачем и вршњацима. Кроз вербалну комуникацију, нпр. дете почиње да верује да је глупо јер га је отац у бесу

тако назвао. Слику о себи да је трапаво дете може усвојити кроз невербалне поруке нестрпљења одраслог када нешто неспретно учини (Јовичић, 1997).

Самопоштовање подразумева степен уверености у сопствене вредности, поверење у своје идеје и мисли, као и веру у своје поступке. То се посебно може остварити, ако је сваки дечји успех пропраћен коментаром од стране васпитача у којем се тај успех повезује са неком дечјом способношћу или личном снагом у коју дете изразито верује и до које му је посебно стало, наглашавају Canfield и Wells (према Гера, 1995). Постоје неки елементи вештине комуникације васпитача са децом који подстичу развој самопоштовања код детета, а којих се, као принципа, треба придржавати у комуникацији са децом. То су:

- Треба слушати дететове речи и прозирати његова осећања која стоје иза тих речи.
- Када хвалимо дете, треба да усмеримо своју похвалу на труд, а не на постигнуће.
- Треба контролисати тон свог гласа.
- Потребно је слушати више него причати; тиме ћемо подстицати дечју самосталност.
- Не дозволити да дете дође у ситуацију да не жели да разговара са нама, користити „конструктивну критику“ (Каменов, 2007).

Деца треба да науче да спознају и прихвате себе захваљујући откривању својих могућности, да уоче предности које имају у поређењу са другом децом, сличном себи, али и да знају границе до којих у томе могу да иду, да препознају особине по којима су слични и по којима се разликују од осталих. Ступајући у контакте са другом децом дете стиче и слику о себи, о сопственим могућностима. Децу треба уверити да је оно што раде вредно пажње и поштовања. Често се дешава да васпитачи интервенишу, помажући детету да „лепше“ нацрта или да сагради дворац, не увиђајући да су и цртеж и дворац добри кад је дете уложило максималан напор да то уради. Васпитач, као и други одрасли, морају омогућити детету да реши неки проблем, изврши неки задатак, полазећи од својих могућности. Тиме се код деце развија самосталност, осећање сигурности и самопоуздања (Каменов, 2007).

Дакле, васпитач ће, како је већ речено, похвалити труд, а не постигнуће, резултат, баш онако како је, у стиховима, говорио стари дечји пријатељ, песник Змај: „Ко уради мало, / а не може више, / много му се пише. // Ко уради доста, / а мого би више, / мало му се пише.” Дакле, похвала према труду, залагању, а не према постигнутом резултату.

ЗНАЧАЈ РАДИОНИЦА У РАЗВОЈУ САМОПОШТОВАЊА КОД ДЕЦЕ

Теорија о вишеструкој интелигенцији харвардског професора Хауарда Гарднера навела је едукаторе широм света да размишљају о начинима подучавања, који могу да задовоље потребе деце са различитим

врстама интелигенције и тако свој деци олакшају процес учења. Направљен је велики број истраживања чији резултати указују на то да деца постижу много већи успех у учењу када се садржаји који се уче обрађују на начине који ангажују различите врсте интелигенције: кроз песму, покрет, цртеж и боју, глуму, шематске приказе, логичку анализу, поезију, писање дневника итд (Тилман, Д., 2007).

Матрице игара које ће чинити сценарио радионица наглашава процес, кроз који се подстиче дететов рад на себи, стално се одвија и омогућава детету да константно додаје нове увиде, доживљаје и продукте, те да се тако уз помоћ васпитача непрекидно самоистражује.

РАДИОНИЦА 1. „У огледалу“

Циљ: Развијање позитивног односа према себи и према другима кроз неговање различитих вредности.

Уводна игра:

Ставити огледало у (за ту сврху) одвојени део собе и то тако да завеса буде око огледала, или га на неки други начин сакрити. Рећи деци да имају прилику да виде неког посебног, веома милог и драгог и да је реч о једном јединственом и веома вредном детету. Подстаћи децу на то да пожеле да се упознају са том особом. Замолити их да не кажу једно другом шта су видели иза завесе док сви не прођу кроз активност. Затим их питати кога су видели иза завесе. Слушати њихове одговоре и пратити реакције на чињеницу да су видела сопствени одраз у огледалу. Не ограничавати их у времену које им је потребно за исказивање њиховог доживљаја.

Централне игре:

1. **ТВ звезда -** Припремити материјал како би свако дете могло да направи звезду са својим именом на њој. Деца могу да исеку, обоје и украсе своју звезду, користећи сјај или шљокице – како би дочарали звездин сјај. Након тога, деца треба да телом, покретом или звуком искажу како се осећају када замисле себе као ту звезду. Треба да се прошетају по просторији и погледају какве су звезде друге деце, да „заблистају“ у пуном сјају једни пред другима. Нека покушају да замисле да су звезде у музици, спорту, сликању, рецитовању и сл. Нека свако одабере нешто у чему је најбољи.

2. **Дрво љубазности -** почети тако што ће нацртати контуре дрвета и причврстити их за већи формат папира, или једноставније нацртати га на већем формату папира и ставити на још већи пано. Следећи задатак је показати како дрво може да процвета помоћу унапред припремљених цветова у боји. У разговору са васпитачем деца треба да наведу начине на које могу бити пажљива, љубазна и брижна према другима. Анализирајмо са децом поруке цветова.

3. **Научи да помогнеш другима -** васпитач започиње активност тиме што подстиче децу на разговор о искуствима која су имала када су помагала другима. Заједно анализирамо начине на које су помагали члановима породице - родитељима, браћи, сестрама, бакама, декама и

рођацима. Васпитач треба све да запише на папир. Такође, треба да причају и о начинима на које убудуће могу помагати другима и да кажу шта све могу учинити да би се други људи осећали добро. Васпитач записује идеје и чита их наглас.

4. **Дрво пријатељства -** сваки учесник активности прави отисак свог длана тако што одређеном бојом обоји свој длан и отисне га на папиру већег формата на ком је нацртано разгранато дрво. Њихови оцртани дланови чине крошњу дрвета. Сви учесници смишљају заједничку причу о дрвету пријатељства. Причу записују поред цртежа.

Завршне игре:

5. **С пријатељем -** уз музику Мање Суботе, Бранка Коцкице или неку сличну, деца плешу са својим пријатељем. Ако неко дете, или неколико њих из групе нема пријатеља, васпитач прави већи круг са њима и настављају са плесањем, а затим се током плеса укључују у кругове са више пријатеља. На крају се сви кругови пријатеља повежу у један велики круг.

РАДИОНИЦА 2. „Звезда поштовања“

Уводна игра:

Деца изводе игру „Звезда поштовања“ кроз вођену фантазију. Васпитач започиње игру, тако што кроз разговор усмерава њихове мисли на следећи начин: *Хајде да мислимо о звездама и да замислимо себе као звезду. Помислимо како су звезде лепе на небу, како сијају и како светлуцају... Тако су тихе и мирољубиве... Будимо и ми веома мирни... Опустите стопала и ноге... Опустите стомаке... и рамена... и лице... Осећате се сигурним, меко светло мира вас окружује... У себи сте као предивне мале звезде... Допадљиви сте и способни... Ви сте оно што јесте... Звезда поштовања каже: Свака особа доноси посебне квалитете свету... Ви сте вредни... Уживате у осећању поштовања... Ви сте звезде мира, допадљиве и способне... Други вас посматрају са уживањем јер виде колико сте важни и вредни и то их испуњава задовољством... Будите тихи и мирољубиви... Кад год хоћете да се осећате веома добро, сетите се да сте ви мала звезда пуна мира, звезда пуна поштовања.*

Затим по већ устаљеном поступку деца се изводе из вођене фантазије и враћају у реалност.

Централне игре:

1. **Лепе речи -** Смислите активност у којој деца могу да покажу начине понашања поштовања према другима - направите контраст, тражећи од њих да искажу шта је то што им се допада у односима других према њима. Као пример узмите разговор у којем се једна особа према саговорнику понаша с поштовањем, а друга са непоштовањем. Обратите пажњу на тон гласа. Похвалите позитивно понашање.

2. **То сам ја -** Понудите деци да направе круне које ће окитити својим добрим особинама. Узмите комад папира, довољно широк да може да се омота око дететове главе и нацртајте круну са малим додацима на оба

краја. На другом комаду папира нацртајте дијаманте који ће послужити за украс. Нека васпитач на круни напише добре особине које наведу деца. Деца могу да обоје круну и дијаманте који представљају врлине да их изрежу, а да затим дијаманте налепе на круну. Помоћи детету да направи круне одговарајуће величинетако што ће им на крајеве круне залепити додатке.

3. **Скривено благо -** Васпитач заједно са децом кроз разговор долази до закључка да је наше највеће благо – наше срце. Деца праве срце. Прво од својих прстића, руку, како изгледа срце? Да пробамо у паровима, какво је сада? А у малим групама? (Може лежећи, клечећи). А како изгледа ако га направимо сви заједно? (Подстаћи децу да дају своје коментаре, подржавати одговоре типа: „Када смо сви у њему, што нас је више, оно је веће и сл.)“. Затим то преносе на папир, како би крајњи продукт рада био беџ у облику срца. Деца лепе беџ на себе, шетају се по соби и разгледају ко шта има у срцу... Пустити да гледају цртеже, коментаришу и упоређују и питају ако има нешто што није јасно.

4. **Златна рибица -** Деци се поделе картончићи у облику рибица, који се поделе на два дела: у једном цртају себе, а у другом делу своју жељу. Након тога, деца наглас изговарају своје жеље како би их сва деца чула, а васпитач их записује. Затим, све рибице са различитим жељама стављају се у чаробну реку. Деца „пецају“ рибе – жеље и погађају чија је то жеља.

Завршне игра:

5. **Парада емоција –** Деци треба помоћи да открију и да идетификују различита осећања, а један од начина јесте да изразом лица и покретима тела именују емоције. Заједно са децом креирамо параду осећања, у којој марширају и изражавају осећања користећи лице и тело. Подстичемо их и усмеравамо да марширају као да су љути, тужни, уплашени, срећни, поносни или као да се досађују. Параду завршавамо адекватном музиком или смешним текстом које деца воле, уз подстицање да искажу и одглуме како се осећају.

ЗАКЉУЧАК

Улога васпитача, односно његовог приступа могућим проблемима условиће дететов однос према средини. Он, како кроз вербалну, тако и кроз невербалну комуникацију утиче на дете. Истовремено, подстиче да активно учествује у раду и поштује договорена правила, а дете, с друге стране, као равноправни партнер у комуникацији, има могућност да несметано сарађује и са васпитачем и са осталом децом у групи. Резултат тако успешно успостављене комуникације доводи до развоја самопоштовања код деце. У вртићу, као новој средини за дете, подстицање развоја самопоштовања значајно је за стварање поверења у сопствено опажање, судове, изборе, одлуке и поступке; истраживање свог става; храбро разматрање нових идеја; поверење у друге, како би остварио интеракцију са другима и на тај начин склапао и одржавао пријатељства

што може допринети популарности у групи; активно учешће у групној дискусији; креативности у игри, истраживању и дружењу.

Предшколско дете успешно разликује социјалне ситуације које код других људи изазивају радост и тугу, што показује постојање емпатије за друге особе, која је један од предуслова за развој самопоштовања код детета. То је могуће постићи кроз савремени приступ васпитно-образовном процесу какав је заступљен у радионичарском начину рада. У том смислу, у току учења учествује „цело“ дете, односно оно укључује све своје потенцијале – когнитивне, емоционалне, социјалне, комуницирајући говором (кроз речи), али и изразима лица, гестовима, телом, кроз игру, глуму и слично.

Такво дете са развијеним самопоштовањем, које позитивно и реалистично мисли о себи, способно је да разликује и поштује своју јединственост, као и оно што је јединствено и позитивно код других људи.

Литература

Андевски, М. (2008). *Уметност комуницирања.* Нови Сад: CEKOM–books d.o.o.

Бањанин, М. К. (2003). *Динамика комуникације.* Београд: Мегатренд универзитет.

Гера, И. (1995). *Приручник за подстицање дечјег самопоштовања*. UNICEF.

Ивић, И. (1987). *Човек као Animalsymbolicum.* Београд: Нолит.

Игњатовић-Савић, Н. (1993). *Чувари осмеха 1: психолошке радионице за подстицање развоја деце (а и одраслих)*. Београд: Институт за психологију.

Јовичић, Ј. (2002). *Како да припремите дете за вртић*. Београд: Креативни центар.

Каменов, Е. (1999). *Предшколска педагогија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Каменов, Е. (2007). *Опште основе предшколског програма – Модел Б*. Нови Сад: Драгон.

Лукић, Ж., Марковић, М. (2006). *Култура говора*. Ваљево: Интелекта.

Тилман, Д., Хсу, Д. (2007). *Животне вредности*. Београд: Креативни центар.

Шаин, М. и сар. (2010). *Кругови пријатељства: активности за децу од три до осам година: приручник за родитеље, васпитаче и наставнике*. Београд: Креативни центар.

Kristina Krstić
Marija Lukić

TEACHER'S MOTIVATIONAL COMMUNICATION AS PRECONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF SELF-ESTEEM

Abstract: A man is a social being who daily sends and receives messages in various forms: in form of words (spoken or written), as well as moving images, gestures etc. A child acquires foundations of communication skills development in early childhood in family context as well as inpre-school institution. In this paper we will examine one of the most important communication relationships, and it is certainly a relationship between child and preschool teacher. Because it is the part of earliest period of child development, communication is observed as an expression of what children feel and perceive and thus learn about the world around them. The preschool teacher is responsible for the creating and quality of communication because the praise and constructive criticism are safe way for the development of child' sself - respect. There fore, the paper offers workshops for preschool teachers that will help them to develop and expand the knowledge in the children that are required for experience ofself-respect.

Key words: communication, child – preschool teacher, self-respectdevelopment, workshops.

УДК 341.231.14-056.26/.36 -053.4:371.315.6

Анкица Симона Ковачевић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац

ПАРТИЦИПАЦИЈА ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ: МОГУЋНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА

Резиме: Развитак концепта дечјих права представља прекретницу у разумевању детињства које ситуирано у социјални контекст ставља пред друштво нове изазове. Ти изазови тичу се одговора друштва на потребе детета и односа одраслих према задовољењу истих. Будући да се потребе сагледавају као универзалне, деца са сметњама у развоју, као и типична деца, имају исте потребе, с једном разликом да су начини задовољења тих потреба посебни. Иако је инклузивно образовање као правни механизам услов отварања пута за могућношћу партиципације, са друге стране педагошка пракса наглашава ограничења у образовно-васпитном раду у (не)прилагођености различитим способностима деце и неразвијене одговорне и ефикасне методологије рада у образовним установама. Циљ овог рада јесте да прикаже на који начин је друштвено окружење ангажовало расположиве капацитете да обезбеди учешће деце са сметњама у развоју у свакодневном животу и у доношењу одлука везаних за сопствени живот. Кроз анализу правних аката у домаћем законодавству, првенствено образовању, жеља је да се преиспитају могућности и ограничења партиципације деце са сметњама у развоју у васпитно- образовном раду.

Кључне речи: дечја права, партиципација, деца са сметњама у развоју, васпитно-образовни рад.

Увод

Схватање концепта детињства и начин на који се деца образују и васпитавају у директној је вези са карактером друштва одраслих, школе и породице, као и вредностима и приоритетима које то друштво негује и развија. Одговор друштва на потребе детета кључни је механизам демократске одговорности за социјализацију и образовање детета. Овај последично-узрочни однос друштва (одраслих и школе) с једне и деце са сметњама у развоју са друге стране приказан је у раду кроз анализу дечјих права у првом делу, док ће други део бити посвећен дечјим потребама и задовољењу тих потреба код деце са сметњама у развоју. Фокус у трећем делу рада биће на инклузивном образовању где ћемо преиспитати

могућности и ограничења у партиципацији деце са сметњама у развоју у васпитно-образовном раду.

Дечја права

Деца као друштвена група са својим особеностима и вредностима припадају друштвеној структури и у интеракцији су са осталим деловима друштвене структуре. Детињство је социолошка категорија, која се као људска конструкција различито тумачи у зависности од историјског периода и друштвених прилика. Детињство, бар у изворном и најширем смислу, представља фазу живота у којој се манифестује посебност детета. Неко друштво може да буде свесно посебне природе детета без дефиниције детињства. Поимање детињства се мења са степеном развоја друштва и формирањем модерне државе. Управо тада се и јављају први правни и шири институционални покушаји државе да се дете заштити. (Вучковић–Шаховић, 2001:7).

Разумевње и дефинисање детињства као социолошке категорије веома је битно за укупни правни статус детета. Тек у двадесетом веку, осамдесетих година утемељени су међународни правни оквири за заштиту деце. Конвенција о правима детета као први међународни уговор који се посебно бави правима детета усвојила је Генерална скупштина Уједињених нација 1989. године. Према овој Конвенцији: „Дететом се сматра свако људско биће које није навршило 18 година, уколико се законом који се примењује на то дете пунолетство не стиче раније“ (члан 1).

Деца са сметњама у развоју имају иста права као и сва друга деца. Конвенција о правима детета посебно се бави положајем и правима деце са сметњама у развоју. Државе уговорнице Конвенције признају да овој деци треба да се обезбеди пун и достојан живот у условима којима се штити њихово достојанство, подстиче самосталност и олакшава активна партиципација у заједници. Ова деца треба да “добијају образовање, обуку, услуге здравствене заштите и рехабилитације, припрему за запошљавање и могућност рекреације на начин који доприноси остваривању што потпуније друштвене интеграције и личног развоја детета, укључујући културни и духовни развој” (члан 23).

Правни аспект регулисања односа друштва према деци са сметњама у развоју је значајан из перспективе остваривања елементарних људских права. Да бисмо разумели на који начин се уважава елементарно право на образовање, неопходно је да дете учествује у доношењу одлука које се директно тичу њега. Из овог следи да је партиципативно право принцип без чијег остварења није могуће обезбедити остварење осталих елементарних права:

• слобода изражавања: дете има право да слободно изражава своје погледе, да тражи, прима и саопштава информације и идеје свих врста и на разне начине, без обзира на границе (члан 13);

• слобода мишљења, савести и вероисповести (члан 14);

• слобода удруживања: деца имају право на слободу удруживања и слободу мирног окупљања (члан 15);

• заштита приватности: деца имају право на заштиту од мешања у њихову приватност, дом, породицу и личну преписку и право на заштиту своје части и угледа (члан 16);

• приступ одговарајућим информацијама: држава ће обезбедити да деца имају приступ информацијама и материјалима из различитих извора. Држава ће подстицати средства јавног информисања да шире информације од друштвене и културне користи за дете, а предузимати мере да децу заштити од штетних информација и материјала (члан 17).

Партиципација деце са сметњама у развоју предмет је расправа како на теоријском тако и на практичном плану, тј. плану имплементације. Имплементација идеје партиципације деце/младих подразумева успостављање тзв. култура слушања деце (Ленсдаун, 2004), у којој ће деца/млади бити уважени као партнери у процесу договарања и преговарања о стварима које их се тичу и у којој ће одрасли да говоре у сарадњи са децом/младима, а не у њихово име.

О дечјим потребама

У трагању за побољшањем квалитета живота деце са сметњама у развоју, треба трагати за начинима који би помогли да се задовоље њихове потребе. Како деца са сметњама у развоју имају исте потребе као и остала деца, изложићемо један психолошки модел људских потреба - Масловљев модел (Маслов, 1982) који садржи следеће врсте потреба:

1. егзистенцијалне потребе везане за опстанак појединца и врсте,
2. потребе за сигурношћу,
3. потребе за прихватањем, признањем, самопоштовањем и љубављу,
4. сазнајне потребе,
5. естетске потребе,
6. потребе за развојем очуваних (како откривених, тако и неоткривених) способности.

Све наведене врсте потреба важе и за децу са сметњама у развоју, али су начини задовољења ових потреба значајно сложенији него код типичне деце. Код егзистенцијалних потреба сложеност се огледа у материјалној ситуираности коју родитељ (старатељ) треба да обезбеди детету где је евидентно да због неге и помоћи детету један родитељ није у могућности да буде радно ангажован. Потреба за сигурношћу посебно је угрожена код ове деце, јер се неретко дешава одсуство родитељске бриге, било да је дете остављено или нема биолошке родитеље. Потребе за прихватањем, признањем, самопоштовањем и љубављу најчешће се задовољавају у школи и интеракцији са вршњацима, мада постоје бројне баријере да дете са сметњама у развоју добије прилику да испољи своје способности, буде награђено за свој успех, а самим тим и признато од других људи. Сазнајне, естетске и потребе за развојем очуваних

способности, такође, зависе од школе као агенса социјализације, где инклузивно образовање, уколико се изводи на квалитетан начин, може задовољити код детета ове потребе.

Могућности и ограничења у партиципацији деце са сметњама у развоју у васпитно-образовном раду

Партиципација представља један од покушаја да се претпоставке које стоје у основи маргинализације деце са сметњама у развоју учине експлицитним. Постављање детета као активног учесника у процесу доношења одлука везаних за сопствени развој у школи доприности изградњи самопоуздања и преузимања одговорности.

Ограничење које је евидентно у партиципацији деце са сметњама у развоју у васпитно-образовном раду јесте смањена *социјална компетенција* ове деце. Према аутору Гашић-Павишић (2002), социјална компетенција и успешна партиципација су у узајамној вези. Од социјалне компетенције детета зависи успешно остваривање социјалних односа, док, с друге стране, успешни социјални односи са вршњацима значајно доприносе развоју дететове социјалне компетенције. Степен социјалне интеграције деце са посебним потребама не зависи само од социјалне компетенције већ и од степена ометености. Теже ометена деца имају више проблема у интеракцији са вршњацима и неуравнотеженије односе (Guralnick, 1986), што се, такође, може одразити негативно и на социјалну компетенцију и партиципацију.

Поред социјалне (не)компетенције, деца са сметњама у развоју срећу се са проблемом *смањене мотивације* за образовање. Како су родитељи детета са сметњама у развоју суочени са бројним изазовима у васпитавању које овакво родитељство намеће, често реагују попустљивошћу што за последицу има да су ова деца мање осетљива на потребе других, брже се замарају и теже прихватају обавезе.

Још један ограничавајући фактор који би ваљало поменути јесте и *несамосталност* деце са сметњама у развоју као узрок недовољне партиципације. Утицај родитеља деце са сметњама у развоју, као и помоћ педагошког/персоналног асистента доприносе зависности деце од одраслих у решавању свих битних проблема (образовних, здравствених и социјалних) у развоју. Будући да инклузија у процесу образовања у Србији уноси промене у тумачењу потреба деце, поставља се захтев да се школа прилагоди потребама сваког детета појединачно. Према дефиницији коју даје УНЕСКО[2]: „Инклузија је процес решавања и реаговања на разноврсност потреба свих ученика кроз све веће учествовање у учењу, културама и заједницама и све мању искљученост у оквиру образовања и из њега. Он обухвата промене и измене садржаја, приступа, структура и стратегија, са заједничком визијом која обухвата сву децу одговарајуће

[2] Конференција у Саламанки 1994. године

старосне доби и убеђењем да је редовни образовни систем одговоран за образовање све деце.“

Могућности да деца са сметњама у развоју партиципирају у васпитно-образовном раду чине нам се битно ограничене, али оне ипак зависе од функционалне процене психофизичког стања детета и секундарних последица ометености. Како деца са сметњама чине врло хетерогени скуп, *функционална процена психофизичког* статуса детета којим се утврђују очувани потенцијали и оштећене способности детета олакшава учешће детета у инклузивном програму. Напор да се избегне маргинализација и поспеши партиципација детета исказује се преко адекватног одређења дечјих могућности. Како би дете могло да задовољи своје потребе у границама својих способности, неопходна је креативност у проналаску посебних путева да дођу до изражаја очувани потенцијали којима свако дете располаже.

Дати шансу детету са сметњама у развоју да се развија и живи са својим вршњацима, организовањем посебних услова и поступака (креирањем индивидуалног образовног плана) ублажавају се *секундарне последице ометености*. Пружањем додатне подршке детету, као што су психосоцијална, асистивна технологија, прилагођеност програма и др. подстиче се развој комуникацијских способности, емпатије, осећај сигурности, емоционалне контроле што све доводи до успеха у школи. Успешна социјализација услов је партиципације детета са сметњама у васпитно-образовном раду.

Закључак

Увођењем детета као субјекта, који је активни учесник у процесу сопственог развоја, ствара се слика о детету као некоме ко може много да понуди у садашњем, конкретном тренутку, а не као особи у настајању (незрела и непотпуна особа). Поред потреба које су, углавном, универзалне (потребе за заштитом, сигурношћу, развојем и сл.), партиципација уводи и појам компетенција које детету омогућавају да буде активни учесник у свом развоју.

Партиципацијом се обезбеђује „видљивост“ деце, која је у директној вези са њиховим најбољим интересом, још једним од основних принципа Конвенције. Да бисмо деци са сметњама у развоју обезбедили да активно учествују у доношењу одлука везаних за сопствени живот, неминовно је адекватно проценити њихово стање и одговорно им пружити додатну подршку.

Литература

Вучковић–Шаховић, Н. (2001). *Права детета и Конвенција о правима детета.* Београд: Југословенски центар за права детета.

Гашић-Павишић, С. (2002). Вршњачко социјално понашање деце са сметњама у развоју, Настава и васпитање, бр. 5, 452–469.

Guralnick, M. (1986): The peer relations of young handicapped children; in: P. Strain, M.Guralnick & H. Walker*: Children' social behavior* (93–140). Orlando: Academic Press.

Ленсдаун, Г. (2004). Дечја права. У: Томановић, С. (Ед.), *Социологија детињства*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Маслов, А., Х. (1982). *Мотивација и личност*. Београд: Нолит.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education.* Paris: UNESCO.

Ujedinjene nacije (1989). *Konvencija o pravima deteta*. New York: UN.

Ankica Simona Kovačević

PARTICIPATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES
The educational work: Possibilities and Limitations

Summary: The development of the concept of children's rights is a milestone in our understanding of childhood that stands about the social context puts before society new challenges. These challenges concern the response of society to the needs of child and adult relationships in order to satisfy them. Since the needs seen as universal, children with disabilities, as well as typical children have the same needs, with a difference that the means of satisfying these needs special. Although inclusive education as a legal mechanism requirement to pave the way for the possibility of participation, on the other hand teaching practice highlights the limitations in educational work in the (non) adaptability to different abilities of children and developing responsible and effective work methodology in educational institutions. The aim of this paper is to show how the social environment hired the available capacity to ensure the participation of children with disabilities in everyday life and in decision-making related to their own lives. Through the analysis of legal acts in domestic legislation, primarily education, the desire is to examine the possibilities and limits of participation of children with disabilities in the educational work.

Keywords: children's rights, participation of children with disabilities, educational work.

УДК 342.7-053.5:37.062

Зденка Миливојевић, Тања Динић
ОШ "Митрополит Михаило"
Сокобања

ПАРТИЦИПАТИВНА ПРАВА КАО ПРИНЦИП У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ

Апстракт: Конвенција о правима детета најзначајнији је документ који се бави правима деце, којим су се све земље света обавезале да примењују права која су загарантована. Конвенција признаје право на партиципацију, односно да се његове развојне могућности уважавају и да се у односу на степен њиховог развоја дете постепено оснажује да доноси одлуке које га се тичу. Партиципација деце доприноси њиховом личном развоју (подизању самопоуздања, сазнајних способности, друштвених вештина, поштовања других), па самим тим партиципација деце доприноси развоју грађанског друштва, толеранцији и поштовању других. Полазећи од права на партиципацију као предуслова за остваривање циљева образовања, основни циљ овог рада је да покаже како остваривање принципа партицпције у васпитно-образовном процесу може допринети побољшању климе у школи. Аутори полазе од претпоставке да партиципација сама по себи није стање или крајњи исход. То је процес учења чији су ефекти видљиви и краткорочно и дугорочно и коју могу допринети побољшању климе у школи.

Кључне речи: партиципација, принцип, клима у школи.

1. УВОД

Конвенција о правима детета најзначајнији је документ који се бави правима деце, којим су се све земље света обавезале да прихватајући међународну одговорност примењују права која су загарантована. Иако не постоји право које је важније од других, четири права из Конвенције о правима детета уздижу се на ниво принципа, без чијег остварења није могуће остварити ни поштовање других права, а један од тих принципа је и партиципација. Ако дете посматрамо као субјект сопственог развоја, Конвенција признаје право на партиципацију, односно да се његове развојне могућности уважавају и да се у односу на степен њиховог развоја, дете постепено оснажује да доноси одлуке које га се тичу (Врањешевић, 2006: 473). Ученичка партиципација је један од инструмената који доприноси унапређивању и остваривању ученичких права (Лаловић, 2009).

2. ПРАВО НА ПАРТИЦИПАЦИЈУ КАО УСЛОВ ЗА ОСТВАРИВАЊЕ ЦИЉЕВА ОБРАЗОВАЊА

Значајне претпоставке за развој ученичке партиципације поставио је недавно усклађен системски Закон о основама система образовања и васпитања („Сл. гласник РС", бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013), којим су дефинисани циљеви, општи исходи и стандарди образовања. Право ученика на партиципацију се у Закону о основама система образовања и васпитања препознаје кроз дефинисање:

1. општих приципа који се односе на квалитетно образовање и једнаке могућности за образовање и васпитање на свим нивоима и врстама образовања и васпитања, у складу са потребама и интересовањима деце и ученика;

2. циљева образовања и васпитања који се односе и на оно што је и циљ ученичке партиципације, односно развијање способности за улогу одговорног грађанина, за живот у демократски уређеном и хуманом друштву заснованом на поштовању људских и грађанских права, права на различитост и бризи за друге, као и основних вредности правде, истине, слободе, поштења и личне одговорности;

3. исхода образовања који се односе на оспособљеност за коришћење критичког мишљења, културу дијалога, прихватање промена, управљањем собом и својим активностима, као и управљање процесима доношења одлука.

Дакле, постоји правни оквир образовног система у Србији подржава ученичку партиципацију, али се промовисање партиципативних права као приципа у васпитно-образовном процесу и даље не препознаје као механизам који може допринети унапређивању климе у школи. Како је наша образовна политика усмерена на повећање квалитета и праведности образовања, могућност коришћења принципа партиципације је веома велика, због могућности које она пружа у реализацији наставе усмерене на ученика.

3. ИЗАЗОВИ ПАРТИЦИПАЦИЈЕ

Партиципација је процес комуникације, чији је циљ учешће у доношењу одлука. У основи партиципације је изражавање сопственог мишљења, али и слушање и уважавање мишљења других. У члану 12. Конвенције је прописано право на партиципацију кроз исказ: "Дете има право на слободно изражавање свога мишљења и право да се његово мишљење узме у обзир у свим стварима и поступцима који га се непосредно тичу, у зависности од узраста детета, когнитивних, емоционалних, социјалних способности" (Конвенција о правима детета, 1989).

Ипак, налази истраживања која се баве ученичком партиципацијом, а односе се директно на учешће ученика у школи и образовању, које је повезано са осталим сегментима рада у школи указују на недостатак

механизма коришћења партиципативних права као принципа који би требали поштовати у образовању.

Резултати истраживања о партиципацији ученика у европским земљама указују да је партиципација предвиђена кроз различите инструменте, кроз законе, националним наставним програмима или оквирима, као и кроз друге службене документе, смернице и препоруке у образовању (Durr, 2005). Ипак, у „Европској студији о партиципацији ученика у школи“ Дур наводи да резултати указују на недостатак партиципативне наставе и учења. Највећи проблеми огледају се у и даље присутним традиционалним методама наставе и учења, јер постоји одређени отпор демократизацији и променама у школи од стране политике развоја, наставних планова и програма развоја. Ставови наставника о праву учешћа ученика и партиципативној настави и учењу варирају у зависности од сопственог животног искуства и социјализације, што указује на недостатак демократске културе у образовном систему, посебно у раније ауторитарним системима. (Durr, 2005). Такође, Дур наводи да у неким земљама, недостаје системска подршка.

Сличне податке дају истраживања у Србији, која показују да постоји правни оквир образовног система који подржава ученичку партиципацију, па ипак у нашим школама је и даље присутна предавачка настава (Radó, 2009; Radó, Lazetic, 2010), која не посвећује довољно пажње усвајању вештина и ставова потребних за успешну комуникацију. Настава није довољно интелектуално стимулативна, у њој недостаје учење да се учи, креативно и критичко мишљење и самостално решавање проблема, а школа као организација у којој се учење дешава није довољно усмерена на подизање критичке свести и остваривање пуних потенцијала сваког детета. Наставни програми су конципирани као градиво које треба усвојити, преобимних садржаја, а традиционалне наставне методе воде меморисању односно усвајању готових знања и нису усмерене на подстицање личног става и мишљења, креативног или критичког размишљања или на развијање животних вештина. То доводи и до тога да се занемарује васпитна функција школе, учења социјалних вештина, тимског рада и принципа партиципације која може унапредити климу у школи и довести до већих постигнућа ученика.

4. ПАРТИЦИПАТИВНИ МОДЕЛ

Унапређивањем различитих облика ученичке партиципације у школама, они добијају смисао и дају ефекте који се рефлектују на додату вредност образовно-васпитног процеса, па самим тим доприносе побољшању климе у школи.

Школска клима се заснива на обрасцима који се односе на искуства из школског живота и одражава норме, циљеве, вредности, међусобне односе наставе, учења и организационе структуре руководства (National School Climate Center, 2008). Ако имамо у виду да се васпитна функција школе остварује и посредно путем средине (Djui, 1966), неопходно је

сврсисходно и структурисано осмислити школу као средину, унапредити школску климу, односно квалитет и карактер школског живота.

Резултати проучавања школске климе у оквиру ТИМСС 2007. пробног истраживања (Вујачић, Станишић, 2007) указују да позитивна клима у школи представља једну од битних претпоставки високог постигнућа ученика. Она је сталан процес који води подељеној одговорности и заједничким активностима. То је процес учења чији су ефекти видљиви и краткорочно и дугорочно. Полазећи од тога да школска клима подразумева широк контекст у коме се процес образовања и васпитања одвија, креирање позитивне климе у школи за крајњи циљ има унапређивање рада школе током континуираног процеса.

Један од начина креирања позитивне климе у школи је унапређивање партиципативног модела како би се остварио развој демократских друштвених вештина, развој грађанског друштва, толеранције и поштовања других. Партиципативни модел би морао бити усмерен на оснаживање ученика демократском и социјалном учењу и понашању. Критични елементи за такво учење су оснивање од одговарајуће друштвене структуре у школи, стварање вредности учења оријентисане заједнице.

Због тога није довољно само преносити основно знање о демократским вредностима, већ да треба користити демократске методе рада и развијати способности ученика и спремност да преузму личну одговорност и активно учествују у друштвеном животу.

Партиципативни модел можемо посматрати из угла наставе и учења у смислу методског приступа до повезаности са школском климом, којим се успоставља или мења култура школе. Промена културе школе као институције (Павловић, 2006) подразумевала би промену целокупне климе у школи и свих актера образовања.

5. ЗНАЧАЈ ПАРТИЦИПАЦИЈЕ

Партиципација деце доприноси њиховом личном развоју, развоју самопоуздања, сазнајних способности, друштвених вештина, поштовања других. Може се рећи да партиципација деце доприноси развоју грађанског друштва, толеранцији и поштовању других.

Дете које има искуство изражавања свог мишљења, његовог уважавања и предузимања активности, развија висок степен самопоуздања и самовредновања. Оно је спремно да прихвати да мишљења других такође имају вредност и на такав начин учи да делује у духу поштовања и сарадње. Дете које учествује у доношењу одлука које се њега тичу, спремније прихвата одговорност за њихово спровођење, јер у потпуности разуме разлоге њиховог доношења и последице њиховог спровођења.

Одрасли који подстиче модел сарадње и учешћа, слушања и уважавања, открива нове квалитете комуникације с децом. Слушајући и уважавајући дечја мишљења шири своја сазнања и спремнији је да

адекватније одговори на дечје потребе. Такав модел неминовно губи негативне елементе ауторитарности и ствара предуслове за деловање из позиције одраслог с позитивним ауторитетом.

Деца која имају искуство партиципације, односно развијен систем самовредновања, одговорности, уважавања мишљења других и сарадње, израшће у одрасле особе који ће такав модел преносити и на своју децу, уграђивати га у све социјалне релације и на такав начин чинити основу цивилног, демократског друштва. Иако ова област пружа могућности даљих истраживања и проучавања практичних аспеката примене модела партиципативних права као принципа у васпитно-образовном процесу, несумљиво је да он може допринети мењању праксе и културе школе што у крајњем ефекту доводи до активног учешћа грађана у друштвеном животу.

Литература

Djui, Dž. (1966). *Vaspitanje i demokratija*. Cetinje: Obod.

Dürr, K. (2005). *The school: A democratic learning community (The All-European Study on Pupils' Participation in School)*. Strasbourg: Council of Europe.

Konvencija o pravima deteta. Beograd: UNICEF, Beograd. Preuzeto sa sajta: http://www.unicef.org/serbia/Konvencija_o_pravima_deteta_sa_fakultativnim_protokolima(1).pdf (27.4.2015)

Lalović, Z. (2009). *Naša škola: metode učenja/nastave u školi*. Podgorica: Zavod za školstvo.

National School Climate Center, (2008), Center for Social and Emotional Education, and National Center for Learning and Citizenship at Education Commission of the States, p.5.

Павловић, Б. (2006). Чиниоци и изазови успешног образовања за грађанско друштво. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 38/1, стр. 205-224.

Radó, P., Improving the inclusive capacity of schools in Serbia, Expert study for the DILS Program, Serbia, 2009.

Radó, P., Lazetic, P. (2010). *Rapid assessment of the implementation of inclusive education in Serbia*, UNICEF.

Vranješević, J. (2006). Razvojno-psihološki aspekt Konvencije o pravima deteta. *Pedagogija*, br. 4, str. 469 – 478.

Vujačić, M. Stanišić, J. (2007). Kreiranje pozitivne klime u školi, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

ZOSOV - *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. (2013). Službeni glasnik RS, br. 55/2013.

Zdenka Milivojević
Tanja Dinić

PARTICIPATION RIGHTS AS A PRINCIPLE IN EDUCATION PROCESS

Abstract: The Convention on the Rights of the Child is the most important document that deals with the rights of children, that's why all countries of the world have committed to implement the rights guaranteed. The Convention recognizes the right to participation, that is, its development opportunities and to take into account in relation to their level of development, the child gradually empowered to make decisions affecting them. Participation of children contributes to their personal development (raising self-esteem, cognitive abilities, social skills, respect for others), and therefore participation of children contributes to the development of civil society, tolerance and respect for others. Starting from the right to participate as a prerequisite for achieving the goals of education, the main goal of this paper is to show that the realization of the principle participation in the educational process can contribute to improving the climate in the school. The authors assume that participation by itself is not a state or outcome. It is a learning process whose effects are visible in both the short and long term, and that can contribute to improving the climate in the school.

Keywords: participation, the principle, climate in the school.

2.

УЛОГА ВАСПИТАЧА У РАЗВИЈАЊУ ХУМАНИСТИЧКИХ И ДЕМОКРАТСКИХ ВРЕДНОСТИ КОД ДЕЦЕ И УЧЕНИКА

UDK 159.922.7:373.2]:316.627

Ljubiša Zlatanović
Filozofski fakultet
Niš

RAZVOJ ALTRUIZMA I PROSOCIJALNOG PONAŠANJA U RANOM DETINJSTVU: NEKA PITANJA I TEME

Rezime: Opšti okvir ovog rada čine sledeća ključna polazišta: (1) holistička ideja da je optimalni socioemocionalni razvoj i sveukupni razvoj ličnosti i individualnih potencijala, uključujući moralnu stranu ličnosti, ideal i glavna svrha dečjeg vaspitanja; (2) uverenje da je u tom vaspitnom nastojanju predškolski uzrast posebno važan period individualnog razvoja; (3) Langefeld-Šmitova predstava o detetu kao animal educandum i njihova ideja o uzajamnoj povezanosti između dečjeg razvoja i vaspitanja; i (4) uverenje, podržano brojnim istraživačkim nalazima, da se rani razvoj altruizma i prosocijalnog ponašanja, kao i moralnog ponašanja uopšte, može podsticati kroz proces podesnog vaspitanja. Na tim temeljima, u radu se sažeto razmatraju neka važna pitanja i teme koji su u fokusu pažnje teoretičara i istraživača u oblasti altruizma i prosocijalnog ponašanja. Glavni cilj je da se doprinese boljem razumevanju ovih pozitivnih i poželjnih motiva, vrednosti i oblika ljudskog ponašanja, i da se tako pruži korisna osnova za praksu predškolskog vaspitanja.

Ključne reči: altruizam, prosocijalno ponašanje, rano detinjstvo, socijalni i ličnosni razvoj, predškolsko vaspitanje.

Uvod

Ovaj prilog razmatranju jedne od predloženih tema ovogodišnjeg Simpozijuma „Vaspitač u 21. veku“ – teme „Uloga vaspitača u razvijanju humanističkih i demokratskih vrednosti kod dece i učenika“, tiče se fenomena suštinski povezanih sa socijalnom prirodam čoveka i onim važnim sponama koje oblikuju i održavaju društveni život. Specifičnije, imajući na umu prvenstveno implikacije za vaspitnu praksu, u središtu pažnje ovde su neka ključna pitanja jednog od osnovnih, najpozitivnijih motiva i oblika ljudskog socijalnog ponašanja i jedne od ličnih vrednosti pojedinca: altruizma i prosocijalnog ponašanja. S obzirom na to da je tema rada široko određena, predstojeće izlaganje nužno će biti sažeto i ograničeno na pružanje opšteg okvira razmatranja ovih socijalno poželjnih i visoko cenjenih oblika ponašanja.

Kao i u prethodnim radovima, u kojima sam razmatrao različita pitanja od važnosti za psihologiju vaspitanja, i ovde najšire polazište predstavlja

holistička ideja da optimalan sveukupni (kognitivni, emocionalni i socijalni) razvoj ličnosti i individualnih potencijala, uključujući i *moralnu* stranu ličnosti, predstavlja ideal i glavnu svrhu vaspitanja i obrazovanja kao suštinski svrhovitog procesa odrastanja i osamostaljenja ličnosti. Posmatran iz perspektive teorija ličnosti, ovako dalekosežno određen vaspitno-obrazovani cilj umnogome je saglasan s osnovnim postavkama *humanističke* orijentacije u psihologiji – psihološkog pravca utemeljenog na *proaktivističkom* shvatanju čoveka kao bića u stalnom procesu nastajanja, bića koje je usmereno budućnosti i vođeno ciljevima i svrhama, bića koje poseduje samoodređujuće snage i težnje samoizrastanju i samoostvarivanju (samoaktualizaciji) (Zlatanović, 2015).

Isto tako, polazište ovog rada saglasno je s pristupom procesima razvoja i vaspitanja deteta kao specifičnog oblika interaktivnog odnosa koji se u okviru svake vaspitane aktivnosti ostvaruje između vaspitača i vaspitanika, čije osnove je postavio holandski razvojni i pedagoški psiholog M. J. Langefeld – utemeljitelj „antropologije deteta“, odnosno „antropologije vaspitanja“ – a dalje elaborirao njegov saradnik i sledbenik V. H. O Šmit (Šmit, 1999), profesor pedagogije i dečje psihologije na Univerzitetu Alberta. Posredi je teorijski pristup koji se zasniva na predstavi o detetu kao *animal educandum* – to jest, o detetu kao biću koje, zahvaljujući svojstvu plastičnosti, može i mora da se vaspitava i podučava kako bi izgradilo i ostvarilo svoje potencijale ljudskog bića. Uz to, reč je o pristupu zasnovanom na ideji o suštinskoj uzajamnoj povezanosti i zavisnosti psihosocijalog razvoja i vaspitanja dece, a to dalje znači između razvojne psihologije i psihologije vaspitanja. „Antropologija deteta“ razmatra dva povezana formativna procesa individualnog razvoja koja implicira predloženi koncept *animal educandum.* Prvi se odnosi na *humanizaciju* deteta - na njegov sveukupan razvoj u ljudsko biće sa svim karakteristikama čoveka, a drugi proces se odnosi na *individualno-psihološki* razvoj deteta, kojem je potrebna vaspitna *pomoć* u okviru matrice specifičnog društva i kulture u kojoj je rođeno da bi u procesu nastajanja postalo individualna ličnost sposobna da sopstveni život ispuni egzistencijalnim smislom (više o tome videti Šmit, 1999).

Altruizam i prosocijalno ponašanje: pitanje pojmovnog određenja

U različiti kontekstima upotrebe, u različitim teorijsko-istraživačkim pristupima i nivoima analize, pojam altruizma se uglavnom slično određuje. Izvesne razlike svode se na isticanje jednog ili drugog kvaliteta ovog motiva i oblika ponašanja. Međutim, vremenom je u savremenoj psihološkoj literaturi pitanje značenja ovog pojma u velikoj meri dodatno usloženjeno uvođenjem i razradom bliskog pojma označenog terminom „*prosocijalno ponašanje*“, kao i razvojem pojma koji se u literaturi paralelno i često zamenljivo koristi - pojma i izraza „*pomažuće ponašanje*“ (ili „pomagačko ponašanje“; engl. „*helping behavior*“). Iako se označavaju posebnim terminima, njihova značenja često se ili preklapaju ili nedovoljno specifikuju. Tako, na primer, uobičajeno se ističe da je altruizam postao tema u eksperimentalnoj socijalnoj psihologiji *pod nazivom* „prosocijalno ponašanje“. S tim u vezi, istraživačko interesovanje u ovoj oblasti

poraslo je posle konceptualizacije i ispitivanja „asocijalnog“, „antisocijalnog“ i drugih nepoželjnih oblika ponašanja, posebno agresivnog ponašanja kao jedne od najnegativnijih formi ponašanja. Naime, među istraživačima je postepeno izgrađeno uverenje da, kao *primenjen* problem, redukovanje agresivnog oblika ponašanja predstavlja važno pitanje, ali da je isto tako od velike važnosti promovisanje i ohrrabrivanje prosocijalnog ponašanja (npr., Corsini, 1987).

U sve opsesežnijoj literaturi posvećenoj ovoj problematici uobičajeno se naglašava da altruizam podrazumeva *nesebičnu* brigu za dobrobit drugih i spremnost da se postupa skladu s tom brigom (npr., Shafer, 2009). A kad je reč o prosocijalnom ponašanju, ono se često definiše kao voljno i intencionalno ponašanje koje na neki način dovodi do pozitivnih posledica za druge ili za društvo kao celinu. Međutim, nije retko da se pojam altruizma upotrebljava u širokom značenju, kad se gotovo izjenačava s pojmom prosocijalnog ponašanja. Na primer, to je slučaj kad se za altruizam kaže da implicira želju da se maksimalizuje korist ili dobitak drugog (npr., Petranovska, 2007). Opet, često se altruizam određuje kao svako ponašanje koje uključuje spremnost da se *pomaže* drugima (ljudima, ali i životinjama) i da se s njima *deli*, kad se teško može razlikovati od novijeg psihološkog pojma označenog izrazom „pomažuće ponašanje“. Tako, čini se da se katkad ta dva pojma izjednačavaju, pa se kaže da je pomažuće ponašanje, u svom biološkom značenju, ekvivalentno altruističnom ponašanju u najširem smislu (npr., Hewstone & Stroebe, 2002).

S tim u vezi, u cilju bližeg pojmovno-terminološkog razlikovanja, treba reći da izraz *„pomažuće ponašanje“* označava pružanje neposredne pomoći onome kome je pomoć potrebna i implicira situacije koje *ne* uključuju rizik ili žrtvovanje od strane pomagača. S druge strane, *altruizam* podrazumeva postupanje kojim se obezbeđuju ili uvećavaju sigurnost i interesi drugih, uz istovremeno mogućno ugrožavanje sopstvenih interesa. Tako, iako se altruizam odnosi na pomaganje drugima, pojam i izraz „altruizam“ može da obuhvati širok opseg ponašanja u čijoj osnovi je nesebično interesovanje da se pomogne drugome. A izraz *„prosocijalan“* prvenstveno označava svojstvo onih društvenih ponašanja koja su *kooperativna* po svojoj prirodi - *uključujući* altruizam, prijateljstvo, empatiju, dobročinstvo, itd. (Reber i Reber, 2010). Kao pojam *srednjeg* obima, prosocijalno ponašanje obuhvata „egoistički“ i „altruistički“ motivisano ponašanje. Ono, dakle, može da potiče bilo iz krajnjeg cilja da se time ostvari sopstvena korist (egoistički motivisano ponašanje) ili iz krajnjeg cilja da korist ima druga osoba (altruistički motivisano ponašanje). U mnogim slučajevima, opet, prosocijalno ponašanje može biti zasnovano na *mešavini* egoistički motivisanog i altruistički motivisanog izvora ponašanja. S druge strane, izraz „altruistično ponašanje“ koristi se (posebno u socijalnoj psihologiji) da bi se naglasila činjenica da je neko posebno ponašanje altruistički motivisano, uz uključivanje empatije. Otuda se altruistički motivisano ponašanje izjednačava sa takozvanom „situacionom empatijom“ - osnovom brige za blagostanje druge osobe (npr., Hewstone & Stroebe, 2002).

Prema svemu, između pojmova altruizma (kao starijeg i češće korišćenog pojma) i prosocijalnog ponašanja (kao relativno novijeg pojma u psihološkoj upotrebi), kao i novijeg pojma pomažućeg ponašanja, postoje određene finije razlike u *sadržini* (ili u njihovom definišućim karakteristikama), ali se korisna razlika može takođe napraviti u pogledu njihovog *obima*. Tako, u pogledu obuhvatnosti, altruizam je jedan oblik, vid ili jedna kategorija prosocijalnog ponašanja (dakle, uži je pojam), pa tako postoje razne forme prosocijalnog ponašanja (pojam srednjeg obima), dok je pojam pomažućeg ponašanja najširi po obimu (videti takođe Glassman & Hadad, 2004). Međutim, u krajnjem, sva tri pojma i izraza opisuju složene interakcije između pružaoca i primaoca pomoći.

Neka ključna teorijsko-istraživačka pitanja

Altruizam i prosocijalno ponašanje uopšte privukli su pažnju velikog broja teoretičara i istraživača iz raznih disciplina psihologije, a donekle i iz nekih bliskih disciplina kao što su biologija, pedagogija i antropologija. Njihovo bavljenje ovim problemom usredsređeno je na nekoliko temeljnih, često teških, pitanja kao što su sledeća: Da li je altruizam deo ljudske prirode? Da li postoji altruistična ličnost i u kojim kontekstima se prepoznaje? Da li tokom idividualnog razvoja ljudi postaju više altruistični i prosocijalni? Zašto pomažemo drugima - kada to činimo? Koje su glavne determinante prosocijalnog ponašanja? Da li je prosocijalno ponašanje motivisano altruističnim ili egoističnim motivima? Da li postoje načini da se podstakne razvoj takvog ponašanja? Itd. Ključnim pitanjem smatra se pitanje *motiva* („*Zašto* ljudi pomažu jedni drugima?“), jer je u njegovoj pozadini temeljnije pitanje *ljudske prirode*: koliko smo kao ljudi zaista uzajamno povezani i spremni da pomognemo, koliko smo socijanla i moralna bića - ili smo sposobni da to postanemo (npr., Batson et al., 2007).

Odgovor na potencijalno pitanje o tome zašto ljudi pomažu jedni drugima zavisi od *nivoa analize*: biološkog, individualističkog, interpersonalnog i nivoa socijalnih sistema. U tom nastojanju, svaki od navedena četiri glavna nivoa analize u ovom području istraživanja – a to, drugim rečima, znači svaki od ovih *pristupa* ovoj temi proučavanja – razmatra i empirijski istražuje neko *specifičnije* pitanje povezano s pitanjem glavnih determinanti altruizma i prosocijalnog ponašanja. Tako, biološki pristup objašnjava ovakvo ponašanje postojanjem urođenih ili genetskih tendencija, usredsređujući se na ključno pitanje uslova pod kojima *evolucionistička* psihologija može da objasni ove oblike ponašanja. Slično biološko-evolucionističkom pristupu (koji privlači sve veće interesovanje), individualistički pristup objašnjava takvo ponašanje individualnim tendencijama pružanja pomoći, za koje se ne pretpostavlja nužno da su genetski determinisane (iako mogu biti), nego da se stiču socijalnim učenjem. Ovaj pristup uključuje dve glavne teorije. Jedna teorija objašnjava altruizam i prosocijalno ponašanje *stanjem raspoloženja* (pozitivnim ili negativnim, pri čemu je utvrđeno da pozitivno raspoloženje uvećava verovatnoću prosocijalnog ponašanja), dok druga pretpostavlja da je ono

determinisano trajnim karakteristikama ličnosti – *„prosocijalne ličnosti“*, koja obuhvata elemente ličnosti kao što su empatija, socijalna odgovornost i unutrašnji lokus kontrole. Interpersonalni pristup ovim oblicima ponašanja fokusiran je na uzajamnu zavisnost ljudi i na uticaje interpersonalnih odnosa (bliskih ili površnih) na prosocijalno ponašanje, dok se pristup zasnovan na proučavanju socijalnih sistema temelji na istraživanju uticaja socijalnih sistema ili specifičnih socijalnih okolnosti (u kojima su uspostavljene određene socijalne norme, kao i rituali svakodnevne socijalne interakcije) na javljanje altruizma i prosocijalnog ponašanja.

Posmatrano u celini, svi navedeni teorijsko-istraživački pristupi (nivoi analize, modeli, gledišta i empirijske studije) doprinose razumevanju altruizma i prosocijalnog ponašanja. Teorijska objašnjenja razvijena u njima mogu se posmatrati kao uzajamno *komplementarni* okviri razumevanja determinanti nekog specifičnog primera pružanja pomoći ili pasivnog držanja u određenoj situaciji (više o tome, videti Hewstone & Stroebe, 2002).

Razvoj i podsticanje altruizma i prosocijalnog ponašanja dece predškolskog uzrasta

Prolazeći kroz predškolski uzrast, ličnost deteta se postepeno razvija, postajući psihološki sve određenija. U tom složenom procesu ranog psihosocijalnog razvoja, dete vremenom stiče razumevanje socijalno-moralnog sveta i izrasta u socijalno biće sposobno da u interakcijama s činiocima socijalnog konteksta njegovog razvoja (roditeljima, vaspitačima i vršnjacima) upravlja emocionalnim reakcijama i socijalnim ponašanjem. Ovakav socioemocionalni razvoj u ranom detinjstvu snažno je podržan paralelnim, uzajamno povezanim napredovanjem dečje kognicije – posebno, značajnim postignućima u mentalnoj reprezentaciji, u naglom razvoju govora i bogaćenju rečnika i jezičkih kombinacija, koje postaju sve složenije. A s tim u vezi su važna napredovanja u razumevanju sebe (samorazumevanju) ili svesti o sebi (samosvest) – odnosno, postignuća u razvoju pojma o sebi i samopoštovanja kao njegovog važnog, evaluativnog aspekta.

Između druge i treće godine, deca postaju samosvesnija, efikasnija u komunikaciji i naprednija u razumevanju misli i osećanja drugih, a njihove veštine interakcije s vršnjacima naglo se poboljšavaju (Santrock, 2007). Roditeljima i vaspitačima poznato je da razgovor i interpersonalno ponašanje dece otkrivaju njihove početne ideje o moralnosti. Povezujući ono što su, u tom pogledu, čuli od odraslih, u svakodnevnim vršnjačkim interakcijama deca ovog uzrasta često govore o tome šta je dobro (ispravno) a šta loše (rđavo) ponašanje. Ona razvijaju misli, osećanja i ponašanja koja čine njihov *moralni razvoj*. Poznato je takođe da su druženje i saradnja u zajedničkim aktivnostima češći među decom nego svadljivo i agresivno ponašanje, što je potvrđeno brojnim empirijskim istraživanjima. U celini, deca u ovom ranom uzrastu psihosocijalnog razvoja čine krupne korake u formiranju sebe samih kao socijalnih bića.

Pored porodice (kao najvažnijeg) i vaspitača (kao izuzetno važnog), druželjubivi i prijateljski odnosi s decom istog ili približnog uzrasta i nivoa zrelosti čine posebno važan sastavni deo socijalnog konteksta dečjeg pozitivnog socioemocionalnog razvoja. Na razne načine, vršnjaci omogućuju predškolskoj deci jedinstveno iskustvo učenja u svakodnevnom životu. Ako ovde ostavimo po strani negativne uticaje vršnjaka, kroz različite socijalne interakcije u vršnjačkim grupama deca uče da preuzimaju odgovornost za održavanje saradnje i verbalne komunikacije, kao i za poštovanje pravila i ciljeva u zajedničkoj (kooperativnoj) igri, i pri tome stvaraju svoja prva prijateljstva s vršnjacima – posebne odnose druženja i saradnje koje odlikuju privrženost i zajednički interesi.

Zahvaljujući kognitivnim postignućima u predstavljanju, govoru i samopoimanju, deca u ovom uzrastu sve bolje razumeju sopstvena i tuđa osećanja, potrebe i interese drugih, a sve uobičajenija postaje emocionalna sposobnost *empatije* (koja se doživljava kao emocionalno stanje, ali često ima i kognitivnu komponentu) kao važan *motivator* altruističnog i prosocijalnog ponašanja. S tim u vezi, u savremenoj razvojnoj psihologiji često se napominje da sâma empatija, ili emocionalno proživljavanje s drugom osobom i emocionalno reagovanje na sličan način, iako je važan afektivni doprinosilac altruizmu i prosocijalnom ponašanju, a ujedno i detetovom moralnom razvoju (Eisenberg, 2004), ipak ne dovodi uvek do ljubaznih i pomažućih oblika ponašanja. Naime, kod neke dece, empatisanje s uznemirenom odraslom osobom ili vršnjakom dovodi do njihove sopstvene uznemirenosti; u nastojanju da *redukuje* takva uznemirujuća osećanja, dete se otuda usmerava na sebe, a ne na drugog. Pored toga, u literaturi se, takođe, naglašava da je to povezano s *temperamentom.* Tako, deca koja su društvena, asertivna i dobro regulišu emocije pokazuju veću sklonost da pruže pomoć i utehu, dok ona koja su loša u emocionalnoj regulaciji ređe ispoljavaju saosećajnu brigu i prosocijalno ponašanje (Berk, 2008).

Ako su altruizam i prosocijalno ponašanje svojstva koja se *mogu* razvijati i koja *treba* podsticati kod dece već u njihovom ranom uzrastu, onda se sa stanovišta *vaspitanja* središnje pitanje tiče načina kako odrasli (roditelji i profesionalni vaspitači) kroz interakciju i komunikaciju mogu delotvorno uticati na decu predškolskog uzrasta da usvoje (internalizuju) ovu važnu ličnu i socijalnu vrednost. A to dalje znači: da postaju osetljivija ili brižnija za dobrobit drugih i spremnija da u svakodnevnom životu postupaju u skladu s tom brigom i zainteresovanošću da se s njima deli i da im se pomaže.

Prema sugestijama teoretičara *socijalnog učenja*, koji prvenstveno ističu značaj učenja socijalnog ponašanja posredstvom opservacije i podražavanja ili imitacije ponašanja opaženih kod drugih (obično izabranih za modele ili uzore), odrasli koji verbalno *potkrepljuju* detetove ljubazne i pomažuće postupke i, još važnije, pri tome se u svakodnevnom životu *i sami* tako ponašaju, utiču na formiranje takvog pozitivnog interpersonalnog ponašanja na dva načina. Najpre, sopstvenim altruizmom i prosocijalnim ponašanjem, odrasli „model“ svojim praktičnim primerom ohrabruje dete na slično ponašanje. Pored toga, izloženost

podsticajima altruističnog „modela“ (roditelja, vaspitača, neke druge odrasle osobe) pruža mogućnost detetu ne samo da *uči* takve oblike ponašanja jednostavnim oponašanjem modela ili „ugledanjem na uzor“, nego i da, štaviše, *internalizuje* prosocijalne norme i principe. Takvu jednu *normu* i *princip* altruizma i prosocijalnog ponašanja predstavlja *norma socijalne odgovornosti*: pravilo da ljudi treba da pomažu drugima kojima je pomoć potrebna i da doprinose njihovoj dobrobiti – tj. princip koji treba da vodi uvećanju altruističnog ponašanja i razvoju prosocijalne orijentacije uopšte.

A, kao što bi naglasili zastupnici *psihoanalitičkog* pristupa – koji se uopšteno slažu s teoretičarima socijalnog učenja da dečje prosocijalne težnje ne potiču iz genetske osnove ili evolucione istorije (kako tvrde biološko-evolucionističke teorije), nego se *stiču* iz socijalnih iskustava s drugima, posebno ranim iskustvenim učenjem u porodici – ovakvo učenje altruizma i prosocijalnog ponašanja odvija se u posebno važnom periodu detetovog psihosocijalnog razvoja. Ono se dešava u uzrastu kad se složenim psihološkim mehanizmima poistovećenja (identifikacije) i unošenja (introjekcije) razvija *nad-ja* (*super-ego)* instanca kao jedna od tri glavne strukture ličnosti, pored sistema *ono(id)* i *ja (ego)* – sistem ličnosti koji uključuje *savest* i *ja-ideal* kao dva podsistema. Ovaj sistem ličnosti poslednji se razvija i opisuje se kao „unutrašnji predstavnik tradicionalnih vrednosti i ideala društva protumačenih detetu od strane njegovih roditelja i sprovedenih pomoću sistema nagrađivanja i kažnjavanja deteta. *Nad-ja* je moralno oružje ličnosti; ono više zastupa idealno nego realno i više teži savršenstvu nego zadovoljstvu. Njegova glavna briga je da odluči da li je nešto dobro ili rđavo da bi moglo delovati u saglasnosti sa moralnim strandardima odobrenim od društva“ (Hol i Lindzi, 1983:57-58).

U vezi s prethodnim treba naglasiti da se s gledištima psihoanalitičkih teoretičara i teoretičara sociološkog učenja generalno mogu složiti *kognitivno-razvojni* teoretičari. Međutim, u skladu sa svojim *kognitivističkim* pristupom, koji primarno ističe kognitivne aspekte prosocijalnog i moralnog razvoja, oni bi svemu dodali da oblik i učestalost dečjeg altruističnog, prosocijalnog i moralnog ponašanja, kao i način njihovog razvoja, zavise značajnim delom od detetovog *nivoa* kognitivno-socijalnog razvoja. Uopšteno, takvi oblici ponašanja postaju sve prisutniji i očigledniji s *odrastanjem* tokom detinjstva. Osnovu za takvo predviđanje zastupnici ovog pristupa vide u sledećem: sa razvojem kognicije, deca stiču razne kognitivne veštine koje ujedno utiču na njihovo rasuđivanje o prosocijalnim i moralnim pitanjima i na njihovu motivaciju da postupaju u skladu s interesima i potrebama drugih pojedinaca (više o tome, videti npr. Shaffer, 2009).

U pogledu vaspitanja, kognitivističko objašnjenje podrazumeva sledeću praktičnu preporuku: treba uvek imati na umu *nivo* postignutog kognitivnog razvoja i *prilagođavati* vaspitne postupke detetovim razvojnim promenama – uključujući zamenu fizičke manipulacije prikladnim uveravanjem, argumentacijom i obrazloženjem (npr., Klarin, 2006). Uz prethodno rečeno u ovom odeljku, takva razvojno primerena vaspitna praksa ima pozitivne posledice

za model ponašanja koji se formira u ranom detinjstvu; specifičnije, za razvoj altruizma i prosocijalnog ponašanja, a to ujedno znači i za razvoj moralnog ponašanja (vladanja) u ranom detinjstvu. Celovito posmatrano, za socioemocionalni i ličnosni razvoj deteta.

U zaključku

Široko posmatrano, brojna su pitanja i teme koje karakterišu vaspitanje u ranom detinjstvu i čine deo vaspitno-obrazovne prakse koja pomaže detetu u njegovom sveukupnom psihosocijalnom razvoju. Kao suštinska svojstva onih oblika socijalnog ponašanja koja su kooperativna, solidarna, saosećajna i pomažuća – dakle, humana i moralna po svojoj prirodi – altruizam i prosocijalno ponašanje uopšte spadaju u izuzetno poželjne i visokovrednovane ljudske atribute, lične i socijalne vrednosti, kao i pozitivne aspekte moralnog ponašanja ili vladanja.

U postojećem svetu – opterećenom čestim prirodnim nepogodama i katastrofama, sve većim jazom između manjine ekstremno bogatih i ogromne većine siromašnih ili na ivici siromaštva, prinudnim migracijama ljudi, kao i međunarodnim, međuetničkim i međuljudskim konfliktima – pitanje razvoja i podsticanja altruizma i prosocijalnog ponašanja u ranom detinjstvu (ponašanja koja su suprotna hostilnosti, sebičnosti i nebrizi za potrebe i patnje drugih ljudi) postaje još istaknutije, još važnije teorijsko-istraživačko pitanje u savremenoj psihologiji. A, u neraskidivoj vezi s tim, iako je neizostavni deo edukativne aktivnosti vaspitanja dece o temeljnim ljudskim vrednostima, ovo pitanje se ujedno nameće i kao posebno važno pitanje za *današnju* praksu vaspitanja dece predškolskog uzrasta.

U ovom sažetom radu izložena su samo *neka* pitanja i teme, kao i sugestije za vaspitnu praksu u vezi s pozitivnim osećanjima koja u ranim godinama sazrevanja deteta na razne načine doprinose njegovom moralnom i ličnosnom razvoju, a potrebna su mu u svakodnevnom životu.

Literatura

Batson, D. C., van Lange, P. A. M., Ahmad, N., & Lishner, D. A. (2007). Altruism and helping behaviour (pp. 241-259). In M. A. Hogg & J. Cooper (Eds.), *The SAGE handbook of social psychology.* London: Sage Publications.

Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja.* Jastrebarko: Naklada Slap.

Corsini, R. J. (Ed.) (1987). *Concise encyclopedia of psychology.* New York: John Wiley & Sons.

Eisenberg, N. (2004). Prosocial and moral development in the family. In T. A. Thorkildsen & H. J. Walberg (Eds.), *Nurturing morality: Issues in children's and families' lives.* New York: Klumer Academic / Plenum Press.

Glassman, W. E, & Hadad, M. (2004). *Approaches to psychology* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press.

Hewstone, M. & Stroebe, W. (2002). *Introduction to social psychology: a European*

perspective (3rd ed.) Oxford: Blackwell Publishers.
Hal, K. S. i Lindzi, G. (1983). *Teorije ličnosti.* Beograd: Nolit.
Klarin, M. (2006). *Razvoj dece u socijalnom kontekstu: roditelji, vršnjaci, učitelji − kontekst razvoja djeteta.* Jastrebarsko: Haklada Slap; Sveučilište u Zadru.
Reber, A. S. i Reber, E.S. (2010). *Rečnik psihologije.* Beograd: Službeni glasnik.
Santrock, J. W. (2007). *Children* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
Shaffer, D. R. (2009). *Social and personality development* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Lengage Learning.
Šmit, V. H. O. (1999). *Razvoj deteta: biološki, kulturološki i vaspitni okvir proučavanja.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
Zlatanović, Lj. (2015). Priroda i psihološki značaj kreativnosti predškolske dece – implikacije za vaspitnu praksu. *Naše stvaranje; 14*: Zbornik radova sa Desetog simpozijuma sa međunarodnim učenjem „Vaspitač u 21.veku“ (str. 183-194). Aleksinac: Visoka škola za vaspitače strukovnih studija.

Ljubiša Zlatanović

DEVELOPMENT OF ALTRUISM AND PROSOCIAL BEHAVIOR IN EARLY CHILDHOOD: SOME ISSUES AND TOPICS

Abstract: The general frame of this article make the following key starting points: (1) the holistic idea that an optimal socioemotional development and an overall development of personality and individual potentials, including a moral side of personality, is the ideal and the main purpose of child education; (2) the belief that in this educational endeavor the preschool age is particularly important period of individual development; (3) the Langeveld-Schmidt's image of child as an animal educandum and their idea on mutual relationship between child development and education; and (4) the belief, supported by numerous research findings, that the early development of altruism and prosocial behavior, as well as of moral behavior in general, can be encouraged through the process of proper education. On these bases, in the article it is considered in a concise way some important issues and topics that are in the focus of attention of theorists and researchers in the area of altruism and prosocial behavior. The main aim is to contribute to better understanding of these positive and desirable motives, values, and forms of human behavior, and thus to provide the useful basis for the practice of preschool education.

Key words: altruism, prosocial behavior, early childhood, social and personality development, preschool education.

УДК 371.135:373.211.24]:37.034

Часлав Стоиљковић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Гњилане-Бујановац

ВАСПИТАЧ КАО ФАКТОР МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА ДЕЦЕ

Резиме: Специфичност и значај моралног васпитања деце на губи на актуелности и представља природно нужну потребу за бављење овом проблематиком. Проучавање дечијих способности за развој моралности било је предмет интересовања многих стручњака, чија су поједина схватања приказана. У раду се истиче улога васпитача, који се заједно са дететом налази у епицентру васпитно-образовног процеса. Рано детињстно је кључан период за стварање темеља моралног понашања деце и васпитни пропусти могу имплицирати нежељене ефекте. Могућност васпитног деловања васпитача се посматра и из контекста могуће константне трансформације моралних вредности, анализирају се савремени проблеми које васпитачу као личности и професионалцу намеће савремено доба.

Кључне речи: морал, морално васпитање, васпитач, дете.

Увод

Морал као "скуп (неписаних) правила и обичаја који одређују међусобне односе људи, облик понашања и одређени облик живота у некој заједници" (Педагошки лексикон, 1996, 298) садржан је у васпитању као фундаменталном појму педагогије. Изграђивање моралне личности моралним васпитањем представља једну од основа за формирање свестрано развијене личности.

Доба када се веома брзо повећава осетљивост апарата на наш додир доноси нам смањење наше осетљивости за истинске моралне вредности. Вечита борба између добра и зла, шта је морално а шта не, моралне дилеме које се појављују по питању еутаназије, абортуса, генетских истраживања и сл. стављају нас у улогу вечитих питача који имају за циљ утврђивање границе морално прихватљивог деловања људи. Моралне конфузије доживљавају и деца као најосетљивији припадници друштва, што може оставити „трага у развоју њихове личности у погледу на живот и свет, што утиче на њихово понашање и уважавање моралних вредности.“ (Грандић 1991:136). Континуиране промене и континуирани развој човека, тежња за

целовитим развојем личности, усмерен на усвајање моралних вредности, све више у центар интересовања доводе значај моралног васпитања деце.

Процес хуманизације друштва захтева потребу за бављењем моралним васпитањем са пуно ентузијазма. Једна питања стварају друга: Какву будућност желимо? → Какво друштво желимо? → Какву децу желимо? → Какве васпитаче и родитеље имају та деца? Рано детињстно је кључан период за стварање темеља моралног понашања деце и васпитни пропусти могу имплицирати нежељене ефекте. Корекцију неприхватљивих резултата неадекватног васпитања треба вршити кроз преваспитање, што и васпитаника и васпитача ставља у дуготрајан и тежак процес, у коме се прво морају елиминисати нежељени ефекти код васпитаника а затим стварати нове навике, умења, и облике понашања. У овом случају важи изрека да је лоша навика једна мука, а одвика две.

У епицентар васпитно-образовног процеса налазе се родитељи, дете и васпитач као поуздан и драгоцен савезник тог процеса.

Развој морала код деце

Педагогија и психологија све више пажње посвећују моралном васпитању деце и развоју морала код деце.

Аристотел је добро одређивао као „оно чему све тежи“ (Аристотел, 1988:1), истичући да ми по природи имамо диспозицију да стекнемо морална својства која усавршавамо развијањем навика. Каква дела чини човек такав и постаје, чиме се показује кохерентност јединства етичке теорије и етичке праксе. Песталоци као темеље моралног васпитања и моралног развоја истиче осећај емпатије и милосрђе, активну љубав према људима и добре воље према другима.

Идеје Јана Коменског везане са моралним васпитањем исказане су у делу *Велика дидактик*а и нису изгубиле на значају и релевантности. Сматрао је да образовање врлина треба почети веома рано. „Ако њиву не засадимо ваљаним семеном, она ће донети принос, али какав? Кукољ и коров. Али, ако хоћеш да је присилиш, лакше ћеш је присилити и поузданије ћеш очекивати жетву ако је с пролеће узореш, засејеш и издрљаш. Укратко, навикавање у сасвим раном детињству много вреди..." (Коменски,1997:201), чиме се у процесу моралног васпитања указује на велики значај развоја позитивних навика деце. Џон Лок у свом делу *Мисли о васпитању* истиче да деца чим проговоре требају да имају поред себе каквог разумног, трезвеног, мудрог човека, васпитача, чије је главни задатак „да дете научи добром владању и да образује његов дух, да у њега усади добре навике и начела доброте и мудрости, да га постепено научи да познаје људе и да код њега пробуди љубав и вољу да подражава све што је изванредно и достојно похвале, да му за постизање свега тога улије снагу, одлучности и вољу. " (Лок Џ., 1967: 86). На овај начин се детету постепено отвиа позорница живота.

Несумњив допринос схватању о развоју морала дала су многобројна психолошка истраживања заснована на психоаналитичкој

теорији, теоријама социјалног учења и когнитивног развоја. Изразити представници теорије когнитивног развоја Пијаже (Piaget, 1932) и Колберг (Kohlebg, 1884) истичу когнитивну базу као основу за целокупни људски развој и да се моралне норме код деце усвајају тако што их формирају кроз социјалну конструкцију. Према Пијажеу, активности деце у којима су у међусобној интеракцији, у ситуацијама у којима могу да искусе сарадњу, узајамно поштовање, принцип демократичности, представља најефикаснији метод за подстицање и развој моралног васпитања. Родитељи путем наметнутих правила негативно утичу на децу стварањем хетеромне моралности, коју путем социјалне интеракције између деце треба заменити аутономна моралност.

Васпитање деце на предшколском узрасту треба да створи здраве основе за касније финално формирање моралних вредности. Пијажеов наследник, Колберг, морално васпитање схвата као развојни прецес и треба се формирати поштовањем природних стадијума развоја. Он разликује три нивоа развоја од којих сваки садржи по два стадијума: предконвенционална моралност у којој се дете понаша на основу избегавања казни и послушности, и може се понашати у зависности од својих интереса; конвенционална моралност усмерена на понашање по правилима групе којој припада; и постконвенционални ниво у коме се понашање заснива у циљу општег добра и оријентацији ка аутономним одукама на основу моралних принципа. Од пресудног значаја за напредак у развијању морала, по Колбергу, дете треба да излажемо информацијама које су на вишем ступњу развоја од тренутног, али које ће бити у оквиру његовог когнитивног разумевања. Процес развоја морала креће се увек према вишим ступњевима по непроменљивом реду и не враћа се на нижи ступањ, тако да ,,ако два детета на различитим моралним нивоима ступе у интеракцију, дете на нижем ступњу ће напредовати, али дете на вишем ступњу неће назадовати". (Хофман, 2003: 126). Потврду оваквог схватања дала су и савремена истраживања (Page, 1981; Walker, 1989, prema Vasta et al., 2005).

Хофман (Хофман 2003) кроз теорију социјално-моралног понашања и развоја која у основи развоја моралног васпитања има емпатију као посредовану емотивну реакцију на другу особу. Сузић емпатију схвата као ,,разумевање позиције, мишљења, емоционалног стања и акције друге особе" (Сузић, 2005:421). Период појава истинске емпатије по Хофману (Хофман, 2013) се везује за двогодишње дете. Са две и по године деца по први пут препознају себе у огледалу. У другој половини друге године деца почињу да развијају свесност да и други имају унутрашња стања (мисли, осећања, жеље), као и да се та стања могу разликовати од сопствених. Овакав напредак у развоју деце омогућава им истинску емпатијску узнемиреност, могућност да тачније емпатишу са осећањима других особа као и да на ефикаснији начин помогну другима. Истинска емпатија која се јавља на овом периоду наставља да расте и да се

развија током живота. Код деце се око четврте или пете године јавља схватање социјалног репроцитета, дете разуме туђу перспективу где се, такође, јавља осећај кривице који може да их мотивише да туђе потребе уважавају и узимају у обзир.

На пример, Мила прилази до љуљашке на којој се љуља њена другарица и пита је да се замене како би се она љуљала. Другарица пристаје на то. Али, када после одређеног времена другарица пита Милу да се сада она љуља и да се замене, Мила не пристаје и изазива плач код другарице. Мила схвата да је њено одбијање да другарици дозволи да се љуља узрок њеног плача, због чега осећа кривицу. Касније „у периоду предшколског узраста „деца почињу да схватају да исти догађај може да изазове различита осећања код различитих људи." (Хофман, 2003:75). Деца су често умешана у конфликте и расправе. По неким истраживањима трогодишњаци и четворогодишњаци се често укључују у расправе на тему поседовања предмета, а предшколци имају од осам до десет препирки на сат (Hay,1984; Shantc,1987, према Хофман, 2003: 234). Одрасли у таквим ситуцијама, васпитачи, родитељи, користе индукције за интервенцију решавања конфликата узимајући у обзир туђе жеље и гледишта чиме се код детета развија принцип једнакости и правде. Сви ови процеси у својој основи садрже доминантну улогу емпатије.

Васпитач као морални модел

Пут формирања дечијих схватања о моралу је истовремео под утицајем породице, васпитача и окружења. Утицај васпитача се огледа кроз активности које се организују са одређеним педагошким циљем и које су усклађене са методичким захтевима. Рад са децом представља комплексну активност која од васпитача захтева да планира и организује, примењује различите методе, принципе, облике, утиче на стварање интерперсоналних односа са децом и њиховим родитељима, утврђује границе моралног понашања, дисциплину, прати и отклаља евентуалне нежељене резултате. Васпитачи деци „преносе моралне вредности у облику представа о добру, поштењу, истинољубивости, пријатељству, предусретљивости, узајамној помоћи, стрпљењу, праштању, несебичности, скромности, поштовању старијих, уважавању људског рада и његових резултата, као и потреби да се чува природа и све живо у њој" (Каменов, 2006: 97). Све ово захтева висок ниво осетљивости васпитача на дечије потребе и емоције, чиме се интерперсонални однос уздиже на виши ниви. Резултат његових способности се огледа у способностима оних које васпитава. Млади учесници на животној позорници желе да што пре одрасту, док одрасли желе да буду млади. У детињству насушну потребу дететове личности представља приврженост особама. Деца су склона подражавању одласлих особа од малена, желе да се угледају на њих и њихов начин понашања и то играње угола почиње веома рано. Лични пример васпитача је васпитно средство које утиче на морално васпитање деце.

Према Локу и Коменском, пример васпитача је битан фактор васпитаног процеса. Лок истиче да „васпитачев пример мора да доведе дете до оних дела која се од њега очекују, његова дела никако не смеју да противрече његовим поукама, осим ако хоће да га наопако васпитава" (Лок, 1967:76). Васпитач као особа за коју је дете везано осећањима и која заједно са децом корача на путу њиховог моралног развоја предтавља узор који дете интензивно подражава, чиме изграђује своје навике. Истраживање (Клеменовић, 2014) показује да су васпитачи као најважнију карактеристику детета за полазак у школу издвојили емоционалну стабилност детета. Емоционална стабилност се не може остварити без деловања на дечије емоције и успостављања емоционалног контакта изнеђу васпитача и детета. Сталним, континуираним и систематским утицањем на дете, стварањем ситуација за подражавањем одговарајућих примера, његове навике временом постају унутрашња потреба.

Процес формирања навика може бити дуг и од васпитача захтева пуно стрпљења, компетентности, упорности, марљиве истрајности и да се том процесу преда са свим својим снагама. Како позитивни тако и негативни примери имају своје педагошко дејство, јер и негативни примери могу код деце изазвати презир према лошим вредностима, али постоји и опасност да се лоши примери допадну деци и да их као такве подражавају. Да би се васпитач на адекватан педагошки начин остварио своју мисију бављења васпитањем деце мора и сам да буде добро васпитан, и да се уз принципе љубави, алтруизма, емпатије, поверења, постара да код васпитаника развија и подстиче позитивне навике и врлине. Каменов (2006: 97) наводи следеће моралне ставове које требамо неговати код деце предшколског узраста: љубав и слогу, разумевање, веру и наду, учтивост, попустљивост, лепо понашање, поштење, вредноћу, позитивну слику о себи, скромност, искреност, милосрђе и пријатељство. Колика је вредност и значај примера осликава и Коменски тврдњом да се „нарочито детињско доба много боље води и управља примерима неголи прописима. Ако наређујеш, то слабо приања за децу, али ако показујеш како други раде, и сами ће почети тако да раде без заповедања“ (Коменски, 1997: 81).

Русо је сматрао да су деца урођено добра бића подложна на позитивне и негативне утицаје. Данас постоје схватања да се деца не рађају ни морална ни неморална, већ иморална. „Пре него што почне да се понаша на моралан начин дете мора да упозна морал групе којој припада подражавајући особе из своје околине и прихватајући поуке одраслих" (Hurloch, 1970: 414).

Теорије моралног развоја разматрају утицај мимикрије која чини суштину емпатије. „Једна особа опажа експресивност друге особе, имитира је, и тада мозак преузима и доводи до тога да прва особа осећа оно што и друга" (Хофман, 2003:44). Васпитач као морални модел у свом раду ствара, такође, пуно модела којима су деца изложена и који се понашају на моралан начин или су претрпели казну због неморалног понашања.

Бандурина (Bandura, 1969) теорија социјалног развоја објашњава овакав утицај на следећи начин: „Дете учи да буде морално имитирајући њихово понашање у сличним ситуацијама, чак и када су модели одсутни. Када дете примети модел који одступа од моралне норме и због тога бива кажњено, оно осећа да је индиректно кажњено или антиципира да ће оно бити кажњено ако се понаша на незадовољавајући начин, у сваком случају покушаће да избегне судбину модела, избегавајући девијантно понашање" (Bandura, 1969, према Хофман, 2003:123).

Васпитач мора да заузме и критички став према властитој улози коју има, личном васпитном концепту и систему вредности, да својим понашањем и односима према правилима понашања која одређује у сарадњи са децом, и односу који има са децом, оствари позитивни утицај на њихов морални развој чиме себе треба да изгради као модел пожељног понашања.

Проблеми савременог васпитача у моралном васпитању деце

У доба економске кризе стиче се утисак да што је мање материјалних средстава то је већа борба за њих, да су материјалне вредности узрупирале место моралних вредности.

Истраживања нам показују пораст популарности утилитарног стила живота међу адолесцентима (Јоксимовић, Максић, 2006). Резултати „указују на тенденцију пораста популарности начина живота који доприносе личној добити. Изразита и постојана популарност утилитарног стила донекле је последица одрастања у материјалној оскудици, али и одраз усмерености целокупног друштва ка материјалним вредностима" (Јоксимовић, Максић, 2006: 427). На таком трусном терену моралне вредности су доста истрошене, а многи сматрају да поједина од њих нису ни потреба деци. Академик Јован Ђорђевић сматра да је „у нашем друштву највећи број вредности промењен или напуштен. Оцењује се да је наше данашње друштво кризно друштво, болесно друштво и да то исувише дуго траје. У кризном времену један део наших интелектуалаца и значајан број просветних радника, и не само они, изгубио је свој морални лик“ (Ђорђевић, 2006:12). Узроци за овакву појаву су бројни. Васпитач као саставни део друштва, као личност и професионалац не остаје имун на овакво стање у друштву.

Морално васпитање остварујемо у условима који нису лаки, што захтева већу напор и веће способности васпитача. Методе моралног васпитања које васпитачи могу користити су: уверавање, навикавање, подстицање спречавање, казне. Васпитач као креатор, реализатор и инспиратор користи одређени опсег метода које треба посматрати као „систем поступака, активности и операција које се структуришу као група активности, у зависности од разних фактора.“ (Стојановић 2003: 191).

Стојановић (Стојановић, 2012) се у свом истраживању бави ставовимама васпитача везаним за рад са децом у циљу развијања

моралних и демократских вредности. Проблеми које васпитачи имају при реализацији тих циљева поређани према значајности су следећи: неадекватно породично васпитање, незрелост деце, недовољна мотивисаност деце за рад, недостатак литературе за васпитаче и недостатак литературе за децу. Највећи утицај на развој особина личности код деце имају: породични односи и личност родитеља, личност васпитача и односи васпитача према деци, утицај медија, група вршњака, програм васпитаног рада.

Највећи утицај на развој особина личности имају родитељи, а затим васпитачи. Истовремено васпитачи као највећи проблем формирања личности код деце истичу неадекватно породично васпитање. Недостатак морала код родитеља или васпитача представља велику опасност за правилан развој моралне личности. Најефикасније решење овог проблема огледа се у повећаном нивоу и квалитету сарадње између васпитача и родитеља, јер „поступак васпитача се не може усмерити само на дете и водити рачуна искључиво о њему, он мора бити окренут и породици из које дете потиче" (Каменов, 1999: 141). Родитељи и васпитачи као узори остављају дубок траг на душевни живот деце, зато ти модели морају тежити ка што већем усаглашавању и јединству васпитних утицаја. Прокламовано партнерство треба прерасти у истинско, јер васпитачи и родитељи једни другима могу бити од велике вредности. Прве моралне лекције деца примају од својих првих васпитача, родитеља. У вртићу главну улогу има васпитач. Савременим родитељима је потребна помоћ. Недостатак знања из педагогије, психологије доводи до грешака. Улога васпитача треба бити окренута ка побољшању педагошке културе родитеља. Родитељи требају бити упознати са циљевима, задацима, методама васпитања, планом и програмом који васпитач спроводи.

Сукоб моралних принципа и моралних вредности, такође, може стварати пробем, јер је за прави васпитни утицај потребно што веће јединство у том погледу. Сукоб моралних вредности може се јавити у самој личности васпитача, између моралних вредности које васпитач поседује и моралних вредности које треба подстицати код деце. Сукоб моралних вредности између породице и васпитача, сукоб моралних вредности између васпитача и осталих васпитача и практичара који учествују у васпитном процесу. Васпитач треба да успостави јединство онога што мисли и осећа, онога што говори и онога што ради и пракси. Ово доказује колико је морално васпитање комплексан процес који захтева конзистентност у његовој примени.

Проблеми са којима се васпитачи суочавају везани за незрелост и недовољну мотивисаност деце истичу потребу за сталним усавршавањем васпитача и прилажењу сваком детету као индивидуи. Специјализовани програми стручног усавршавања могу допринети бољем разумевању когнитивног и конативног развоја деце.

Басне, бајке, кратке приче у којима се описује борба позитивних и негативних ликова, где добро побеђује зло, у којима су позитивни јунаци наспрам негативних, у великој мери имају васпитни ефекат, и требају служити као допуна свакодневне праксе. Позитиван утицај на морлно васпитање деце имају и заједничке игре у којима се дете развија разумевањем и поштовањем правила, чиме учвршћују своју вољу, развијају бригу о другима, узајамно се помажу итд.

Поштење, правда, храброст другарство и још много сложених осећања васпитавају се као одговор на утицаје које врши васпитач. Васпитачи не требају пуно пажње придавати етичким разговорима. Ако детету стално говорио да нешто није у реду са његовим понашањем, а не чинимо никакве практичне потезе за поправљање девијантног понашања, онда оно вероватно неће бити боље. Јавља се моралисање које може створити суког између детета и васпитача. Овде се ради о „доцирању моралних норми, сталном „поповању" и придиковању" (Сузић, 2005: 339). Васпитач сервира моралне принципе без икаквог практичног деловања. Јавља се раскорак између речи и дела што ствара неадекватну педагошку комуникацију. Ако дете не верује у добре намере васпитача према њему, неће веровати ни када добија похвале, ни у критике од стране васпитача.

Оно што васпитачи имају као предност у односу на друга занимања то су деца, којима је дат дар да васпитачу избришу бриге које га притискају.

Закључак

Услови живљења у 21. веку све више стварају окружење у којем се негирају највише вредности у међуљудским односима. Последице моралне кризе која је захватила и васпитање и образовање огледају се у све присутнијој неефикасности у развијању моралне свести код васпитаника и одраслих. Морално васпитање је најдиректнија потреба стварања хуманог друштва. У том процесу васпитач има битну улогу. Не треба сумњати да друштво може бити биље него што јесте. Сви заједно, васпитачи, професори који стварају васпитаче, родитељи, требамо тежити ка том циљу. Није довољно хтети, већ и постићи оно што хоћемо.

Много је путева у реализацији оваквих тежњи, са препрекама које нам показују колико смо моћни или не, колико смо способни или неспособни, компетентни или некомпетентни, васпитани или неваспитани, да бисмо васпитавали. Ово захтева енергичног, иницијативног, хуманог, васпитача, коме је на тај начин дата улога стварања боље будућности, улога у којој свакако није статиста, већ активни учесник у раду са најбитнијим особама у нашем друштву, а то су деца.

Литература

Vasta, Marshall & Miller (2005). *Дјечја психологија.* Јастребарско: Наклада Слап.

Грандић (1991). Грандић, Радован: *Проблеми осавремењивања метода моралног васпитања младих*, Педагогија, бр.1-2. Београд.

Ђорђевић, Ј. (2007). *Циљеви васпитања и образовања и моралне вредности*, Београд: Педагошка стварност ЛШ 1-2.

Јоксимовић С., Максић С. (2006). *Вредносне оријентације адолесцената: усмереност према сопственој добробити и добробити других,* Београд: Институт за педагошка истраживања, број 2 , 415-429.

Каменов, Емил (2006). *Васпитно-образовни рад у припремној групи дечјег вртића: теорија и пракса*, Нови Сад: Драгон.

Каменов, Е. (1999). *Предшколска предагогија, књига прва*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Клеменовић, Ј. *Спремност за школу из перспективе родитеља, васпитача и учитеља*, Настава и васпитање 1-2014, Београд, 5-18.

Коменски, Ј. А. (1997). *Велика дидактика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Лок, Џ. (1967). *Мисли о вапситању*, Београд: Завод за издавање уџбеника социјалистичке Републике Србије.

Стојановић (2003). Стојановић, Александар, *Метода увјеравања у моралном васпитању*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Сузић, Н. (2005). *Педагогија за XXI вијек*, Бањалука: ТТ-центар

Хофман, Л. М. (2003). *Емпатија и морални развој*, Београд: Дерета.

Hurlock, E. B. (1970). *Развој детета*, Београд: Завод за издавање уџбеника.

Časlav Stojiljković

TEACHER AS A FACTOR OF MORAL EDUCATION OF CHILDREN

Summary: The specificity and importance of moral education of children is always fresh and represents a natural necessity for dealing with this issue. A study of children's ability to develop morality was of concern to many experts, whose individual concepts are presented. The paper emphasizes the role of teachers who, along with the child at the epicenter of the educational process. Early childhood is a critical period for the creation of the basis of an ethical behavior of children and educational failures can imply side effects. Possibility of teacher’s educational influence is viewed out of context and possible constant transformation of moral values; contemporary problems are being analyzed that are imposed to the educator as a person and a professional by modern times.

Keywords: moral, moral education, educator, child.

УДК 37.018.1::[373.23:316.622(047.31)

Радмила Ђурић
ПУ „Пчелица“
Апатин

УТИЦАЈ ВАСПИТНИХ СТИЛОВА РОДИТЕЉА НА ПОНАШАЊЕ ДЕЦЕ У ГРУПИ

Резиме: Учење угледањем на узор је типичан облик учења социјалног понашања,те се и назива обликом социјалног учења. Родитељи су обично први и најзначајнији узори, а касније то постају особе изван породичног круга. У раду се разматра утицај васпитних стилова родитеља на понашање деце у васпитној групи. У истраживању се пошло од претпоставке да карактеристични васпитни стилови родитеља значајно корелирају са социјалним учењем деце и наученим понашањем. Циљ микроистраживања је био да се утврде објективне везе у васпитним стиловима родитеља и понашању њихове деце. Метода истраживања је била дескриптивна, технике посматрање и анкетирање, а инструменти чек-листе и упитници које смо конструисали с питањима отвореног и затвореног типа. Узорак у истраживању је био осамдесет и петоро родитеља и деце. Резултати истраживања су представљени табеларно, графички и текстуално. Дакле, добијени резултати указују да васпитни стилови имају велики утицај на научено понашање деце у васпитној групи. Како савремено предшколско васпитање и образовање мења односе између васпитача и родитеља кроз нове улоге и облике сарадње, указује се неопходност јачања компетенција васпитача које почивају на научним сазнањима на подручју педагошких и психолошких наука.

Кључне речи: дете, родитељ, васпитни стил, васпитач, компетенције васпитача.

1. Увод

Детињство има изузетно велики значај за развој личности детета, као и за каснији развој јединке уопште. У контакту са другим људима дете задовољава своје биолошке, али и психолошке и социјалне потребе. Социјално окружење у којима се дете развија условљене су утицајима ширих социокултурних и историјских услова. Ови услови одређују садржаје и облике интеракције, опште материјалне услове, као и циљеве и вредносни систем друштва, укључујући систем васпитања и образовања и однос друштва према деци. Из свега овога лако је закључити да се општи услови одржавају на процесе социјализације и развој личности детета.

„Највећи значај, при томе, придаје се раном развоју детета у породици који је, по мишљењу великог броја психолога, пресудан за каснији развој детета“ (Ђурић, 1997:13).

Васпитање предшколске деце је условљено његовим узрасним карактеристикама, које одређују значај васпитања у раном детињству и могуће последице различитих утицаја, значајне за читав даљи развој личности. У социјалном развоју дете проширује односе на друге особе изван породице, а нарочито на групе вршњака, успоставља односе сарадње и такмичења са њима, усваја и развија групне норме, развија моралне норме и понашања, као и лични и социјални идентитет.

2. Социјални развој детета

Учење је суштински социјална активност појединца, без обзира да ли он учи сам или то чини у породици или у групи, он је увек у социјалном окружењу које на њега утиче.

У предшколској установи деца имају прилику да сама бирају са ким ће ступити у интеракцију, док су у породици често особе које (понекад) не одговарају деци. Из тих интеракција дете стиче искуства која ће му бити потребна за изграђивање довољног броја улога неопходних за учествовање, сналажење и адекватно реаговање у социјалном окружењу. Да би могло да игра друштвену улогу у породици, вртићу и друштву, дете мора бити у стању да схвати улоге других према себи и другима у групи. Ова способност да се играју различите улоге чини основу свих друштвених институција (Рот, 2008).

Формирање личности остварује се увек под утицајем социјалних фактора. Социјализација се остварује социјалним учењем. То је учење при коме је важна улога социјалних фактора, а то значи особа, група и друштвених институција. „У групи вршњака дете учи основне вештине и социјалног понашања, као што је свест о сопственим и туђим осећањима, схватање и поштовање разлика, способност дељења, предузимање одговорности, помагања другима и преговарање као начин решавања проблема“. (Ђурић, 2014: 180). Васпитач подржава дете у социјалном контакту са другом децом.

Наиме, развој позитивног социјалног понашања резултат је развоја позитивне слике о себи, као и високог степена самоповерења.

Одавно се зна да су узори обликовали понашање и особине деце, младих, па и одраслих људи. Почетком 20. века Фројд је истакао огроман значај идентификације (поистовећивања) деце са родитељима, па идентификација одређује карактер и супер-его (савест) једне особе.

3. Породична васпитна функција

У стручној литератури се највећи значај за формирање личности приписује породици, а за формирање личности приписује породици, посебно односима родитеља према детету. За развој личности је, пре свега, важно да дете има осећај сигурности, да осећа да се родитељи о њему брину и да га воле.

Утицај породице и родитеља на развој личности детета значајан је и због тога што друштво преко родитеља преноси прихваћена схватања о пожељним особинама и жељеном понашању. „Родитељи, надаље, представљају узор за децу са којима се она идентификују и који подржавају“. (Рот & Радоњић,1992: 220). Ово потврђује велики број истраживања, која показују да је огромна подударност између ставова родитеља и деце према разним појавама у друштву.

Социјални развој је у великој мери, повезан са васпитном климом у породици и са васпитним стилом родитеља. Заправо, најзначајнији чинилац васпитног утицаја у породици је феномен емоционалне компоненте односа родитељ - дете. Од тог односа зависи целокупна породична васпитна клима. Однос родитељ - дете је најнепосреднији одраз третмана дечје личности у породици и као такав је најрелевантнији васпитно-образовни чинилац у свеукупној породичној васпитној клими.

У стручној литератури је научно постављена класификација и терминологија којом се одређује васпитни стил родитеља и то су: *попустљив, незаинтересован, ауторитаран* и *ауторитативан.*

Дете које потиче из породице која негује ауторитаран или пак незаинтересован васпитни стил, па се деца обично развијају у две крајности: агресивно или инфериорно. Ова деца су или наметљива, без иницијативе, нетолерантна или претерано толерантна. Сличних последица и “ризичног“ понашања можемо срести код деце, чији су родитељи у односу према детету попустљиви, односно високо емоционална блискост и ниско постављање граница.

За разумевање позитивне корелације између васпитног стила родитеља и понашања деце од великог је значаја еколошка теорија Бронфенбренера. Ова теорија указује на то да породични односи представљају развојни реципроцитет међусобних интерактивних односа и значења поштовања детета у комуникацији са њим.

У овом раду васпитни стил родитеља смо категоризовали као *демократски, аутократски* и *анархични*, а одлучили смо се за ову класификацију, јер је на нашем подручју најфреквентнија.

4. Истраживање

Циљ микроистраживања је био да се утврде објективне везе у васпитним стиловима родитеља и понашању њихове деце.

Задаци истраживања:

- испитати и утврдити васпитни стил родитеља,
- утврдити социјално понашање деце,
- утврдити критеријум за категоризовање испитаника,

Желели смо да утврдимо корелацију и утицај васпитних стилова родитеља на понашање деце у васпитној групи. Подаци за микроистраживање добијени су анкетирањима, систематским посматрањем, анегдотским белешкама и чек-листама.

Узорак истраживања одабран је у једном објекту ПУ „Пчелица“ у Апатину. Основни примерак је 304 субјекта,од тога 152 породице и 152 детета узраста од 5,5 до 6,10 година које смо посматрали у 6 васпитних група.

Метода микроистраживања је била дескриптивна, технике посматрање и анкетирање, а инструменти су чек листе и упитници које смо конструисали питањима отвореног и затвореног типа. Резултати истраживања су представљени табеларно, графички и текстуално. Из техничких и ограничености простора, процес и резултате микроистраживања представићемо текстуално и нумеролошки.

Васпитни стил родитеља утврдили смо помоћу анкетног листа-скалера, израђеног за потребе овог истраживања, на основу самопројекције личног односа према детету у врстама забрана и кажњавања. Критеријум за утврђивање васпитног стила и њихово поклапање са врстама забрана и кажњавању третирано је преко следећих категорија: иницијативност, кооперативност, толерантност и социјална неприхваћеност. Социјална неприхваћеност у групи откривена је помоћу социометријског упитника са матрицом, који је урађен на основу „Одреди ко“- скале са питањима позитивног и негативног изборе.

Како смо и очекивали, предњачили су родитељи који у свом васпитању припадају демократском (ауторитативном) стилу васпитања, њих 78%. Најмање родитеља припада аутократском васпитном стилу: 10%. Из ових резултата видимо да има 12% родитеља који припадају анархичном васпитном стилу. И овај проценат је велик и изазов ауторима и истраживачима за нека нова истраживања са социолошког аспекта.

Анализом добијених резултата социјалног понашања деце дошли смо до интересантних података о несумњиво високој корелативности између васпитних стилова родитеља и понашању деце. Наиме, како смо и очекивали предњачима су деца демократског стила васпитања, њих 74%. Ова деца су често бирана за позитивни избор у социометријском упитнику, она су кооперативнија, иницијативнија, толерантнија, социјално прихваћенија без агресивног елемента понашања и показују емпатичност. Самостално су предлагала активности, не намећући при том своје идеје безусловно. Најмање резултата показала су деца аутократског васпитног стила 11% и деца анархичног стила 15%. И овде видимо да је статистичка подударност невероватно јасно уочљива.

Деца аутократског васпитног стила су често небирана деца, јер не показују социјалне компетенције и склони су вербалној или физичкој агресији. Висока је корелативност родитеља који кажњавају своју децу са агресивним понашањем деце у групи. Током истраживања дошли смо до интересантних података да деца коју смо сврстали у категорију нетолерантних и социјално неприхваћених, а која долазе из аутократских породица у значајној мери су и повучена или „сервилна“. У вези са тим и

последицама аристократског васпитног стила Данијел Големан указује на две крајности, тј. агресиван или интровертни (Големан, 2002).

Деца чији су родитељи из групе аутократсдог васпитног стила су чешће у социјалним сукобима са вршњацима и немају развијене способности решавања конфликтних ситуација. У бољем положају су деца чији родитељи припадају групи попустљивог васпитног стила, јер имају боље развијене социјалне компетенције, кооперативнија су са више иницијативе и толеранције. Ипак, ова деца нису у групи биране деце, јер својом „наметљивошћу“ често су у неком сукобу.

Ауторитативан (демократски) васпитни стил, сходно нашим очекивањима, има убедљиво највише позитивних ефеката на понашање деце у васпитној групи. Потврдили смо да родитељи који долазе из групе демократски васпитни стил, својим понашањем позитивно утичу и на дечја позитивна понашања. Деца из породица демократског васпитног стила у којима постоји међусобно поверење, љубав, другарски однос и толеранција, сигурнија су у себе, независни су, уравнотежени и показују наклоност и другарски однос према свима. Стога можемо констатовати да су ова деца кооперативнија, толерантнија, социјално прихваћена и показују иницијативу у играма и активностима.

Резултати истрживања су указали и на то да на „одређивање“ васпитног стила утиче и културни и образовни ниво родитеља. Овај проблем је занимљив за нека нова истраживања.

5. Закључак

„Деца имају способност да регулишу и контролишу своје емоције“. (Ђурић, 2013:181). Деца треба да уче да своје циљеве усаглашавају са циљевима друге деце. Учећи од родитеља деца ће креирати своје социјално понашање на прихватљив начин, а што ће се умногоме одразити на дечје понашање у групи. „Један од основних циљева у васпитању мале деце је развијање самоконтроле, што се постиже организовањем последица неприхватљивог понашања и помагањем да разумеју и пронађу решење за проблематично понашање“. (Тутић, 2013:344).

Наравно, родитељи највише утичу на понашање своје деце, али и њихов васпитни стил може се мењати у позитивном смислу што ће неминовно имати позитивних последица код њихове деце. „Ово, де факто, отвара потребу за раном и благовременом интервенцијом у односу родитељ-дете, у коју треба укључити, поред осталог, и све васпитно-образовне институције свих степена образовања“ (Котева-Мојсовска, 2006:236).

Утицај васпитних стилова родитеља на развој личности детета значајан је и због тога што друштво преко родитеља преноси прихваћена схватања о пожељним особинама и жељеном понашању. Родитељи, надаље, представљају узор за децу са којим се она идентификују.

Литература

Брајша-Жганец, А. (2003): *Дијете и обитељ*: Емоционални и социјални развој. Јастребарско: Наклада Слап.

Брајша, П. (1990): *Друкчији поглед на брак и обитељ*, Загреб: Глобус.

Бронфенбренер, У. (1997): *Екологија људског развоја*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Витас, Н. (1983): *Васпитање предшколског детета у породици*, Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Големан, Д. (2002): *Емоционална интелигенција*, Београд: Геопоетика.

Гордон, Т. (1998): *Умеће родитељства(како подизати одговорну децу),* Београд: Креативни центар.

Ђурић, Р. (2012): *Комуникациона компетентност васпитача у интеракцији са децом*, Тематски зборник, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, 153-159.

Ђурић, Р. (2013): *Подстицање развоја социјалних компетенција код деце и васпитача*, Тематски зборник, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, 179-183.

Котева-Мојсовска, Т. (2006): *Породично васпитање и комуникацијске компетенције*, Зборник радова, Развијање комуникационих компетенција наставника и ученика, Учитељски факултет у Јагодини.

Миловановић, Р. (2010): *Интеракција и комуникација у васпитном раду*, Педагошки факултет у Јагодини.

Рот, Н. (2008): *Основи социјалне психологије*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Radmila Đurić

INFLUENCE OF PARENTAL BEHAVIOR STYLES ON THE CHILDREN BEHAVIOR IN THE GROUP

Summary: Learning by the model is a typical form of social behavior, and is referred to as aform of social learning. Parents are the first and most important role models, and later that become a person outside the family circle. This research examines the impact of parental styles on the children behavior in the group. The research started from the assumption that the characteristic parental style significantly correlated with social learning of their children and learned behavior. The aim of research was to establish an objective relationship in educational styles of parents and the behavior of their children. The study was a descriptive, using observation and interviewing techniques, and instruments were checklists and questionnaires. The sample consisted of eighty-five parents and children. Results were presented graphically, in tables and text. The results indicate that parental style have a huge impact on the learned behavior of children in an educational group. Development of relations between educators and parents through various forms of cooperation, indicating the need to strengthen the competencies of educators in the field of pedagogical and psychological sciences.

Keywords: child, parent, educational style, teacher, educator competencies.

УДК 371.135:[373.2.035:37.017.92

Љиљана Станков, Мира Јовановић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац

СПЕЦИФИЧНОСТИ УЛОГЕ ВАСПИТАЧА У РАЗВИЈАЊУ ХУМАНИСТИЧКИХ И ДЕМОКРАТСКИХ ВРЕДНОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Рад се бави питањем значаја улоге васпитача у развијању хуманистичких и демократских вредности код деце у предшколској установи. Неговање демократских и хуманих вредности код деце се изражава кроз социјалне односе и начин деловања учесника образовног процеса, али може бити и део сазнајног процеса. Полазећи од схватања демократије као облика живота и самим тим поставке да би деца већ од предшколског узраста требала да схвате вредност и универзалност људских права, те да је улога васпитача у развијању хуманистичких и демократских вредности код деце посебно значајна, поставља се питање у којој мери они поседују демократске компетенције. Из тог разлога, намера аутора је да у раду укажу на опште карактеристике и специфичности улоге васпитача у развијању хуманистичких и демократских вредности код деце предшколског узраста, у којој мери могу компетентно одговорити на могућа дечја питања.

Кључне речи: васпитач, хуманистичке и демократске вредности.

Увод

Систем предшколског васпитања и образовања у Републици Србији регулисан је важећим законским и подзаконским актима и програмским документом Правилник о Општим основама предшколског програма.[3] Предшколски програми у најопштијем смислу могу бити циљно оријентисани на друштво, као општу категорију или на дете као појединца у друштву, што указује на хуманистичко одређење природе детета и његовог духовног и физичког развоја.

Друштвено оријентисани предшколски програми поред истакнутих васпитно-образовних циљева, који се директно односе на дете и његова развојна постигнућа, подразумевају нешто шире постављене друштвене циљеве. Програми оријентисани на дете, полазе од детета и

[3] Правилник о Општим основама предшколског програма, 2006.

истичу дете као најважнију одредницу. Од предшколског узраста, деца би већ требало да схвате вредност и универзалност људских права, те да је улога васпитача у развијању хуманистичких и демократских вредности код деце посебно значајна.

Васпитач и разумевање хуманистичко-развојне концепције рада са децом

Најважнији део стручне компетенције васпитача је разумевање и прихватање вредности хуманистичко-развојне концепције рада са децом, као и стицање знања и вештина за њихову примену у пракси.

„Свако ко васпитава чини то најупечатљивије и најодсудније својом сопственом личношћу... У ствари, васпитач има само једно аутентично васпитно средство, а то је његова властита личност“ (Марјановић, 1982: 411).

Hargreves и Fink (2006) указују на значај снаге реалног ауторитета васпитача у оснаживању деце, стварању услова у којима је различитост свакодневна – демократскаа појава. По мишљењу ових аутора, осим креирања услова, како материјалних тако и оснаживања потенцијала деце, васпитач мора имати високо развијену способност преговарања. Ова вештина му помаже у договарању са стварним потенцијалима унутар групе како би одговорио на свакодневне ситуације и потребе свих учесника. У самом одређивању циљева, садржаја, начела рада, исхода, постоје вредности које су главни покретачи активности васпитача и зависе од вредности које васпитач препознаје као своје. Ово имплицира закључак да васпитач није само особа која се брине за остварење одређених циљева васпитања и образовања, већ особа која је свесна тог процеса (Hargreves, Fink, 2006).

Да би на најбољи начин искористио своју позицију креатора програмског модела, васпитач приликом програмирања васпитно-образовних садржаја и активности деце путем којих ће се садржаји остваривати, треба да полази од:

- хуманистичког и еманципаторског концепта васпитања и образовања, којим се одређују циљеви васпитања, његова функција, као и начела организације активности, садржаја, времена и простора и међусобног односа свих чинилаца који учествују у унапређивању дечјег развоја и учења,
- узрасних особености и захтева да се целокупни рад мора прилагодити психофизичким карактеристикама деце у конкретној васпитној групи, њиховим индивидуалним развојним потребама и могућностима, као и доминантним интересовањима (односно, ономе што је актуелно у животу групе),
- Општих основа предшколског програма васпитно-образовног рада, посебно његових циљева (формулисаних на основу психолошких и других сазнања о развојним могућностима и потребама деце и друштвених захтева у односу на то шта се васпитањем и образовањем жели постићи) уз давање

предности оним садржајима активности, ситуацијама, поступцима, облицима и др. који имају веће развојне потенцијале,

- конкретних материјалних, кадровских и других могућности и услова који постоје у самој установи, који представљају контекст у коме се одвија васпитно-образовни рад,

- карактеристика региона у којем се налази предшколска установа, с обзиром на захтев да планирање у области предшколског васпитања и образовања треба да буде локално обојено и излази у сусрет локалној друштвеној заједници, и

- сагледавања могућности за договарање са дечјим родитељима и њихово укључивање у васпитно-образовни процес и живот у вртићу.[4]

Основе циљних оријентација у програму предшколског васпитања и образовања засноване су на:

1. хуманистичком схватању природе детета и његовог духовног и физичког развоја;
2. суштинској одредници програма да је дете вредност само по себи;
3. педагошко-психолошким сазнањима о развоју детета као полазној основи за креирање програма;
4. заједничким начелима рада два понуђена модела;
5. оријентацији на сарадњу са окружењем;
6. холизму.

Марјановић (1987) указује да су деца у време општег продора хуманистичке осећајности у друштву заштићена, али нису уважавана као равноправни чланови друштвене заједнице. Ова ауторка закључује: „Једино темељна промена односа између одраслих и деце, преображавање и уздизање овог односа до нивоа партнерства може да доведе до еманципације васпитања“. Васпитач је, управо, то стручно и професионално лице које не посредује између програма и групе, већ се усредсређује на дете које је у улози васпитаника.

Трнавац (1996) указује да се „клацкалици“ између друштва - појединца, васпитање се мора персонализовати, ослободити „педагогије просека“ и обратити појединцу. Васпитање путем саветовања, личног обраћања има такву перспективу. За ново друштво нису потребни само знање и способности, већ и способности за схватање људских односа (Трнавац, 1996).

Компетенције васпитача за демократију

Услови савременог васпитно-образовног рада у предшколској установи намећу потребу за компетентним васпитачима, јер од компетенција васпитача за демократију зависи да ли ће и у којој мери деца развијати своје компетенције неопходне за живот у савременом друштву.

Да би данашње предшколске установе биле успешне морају да негују образовање деце за демократију, људска права и толеранцију.

[4] Правилник о Општим основама предшколског програма, 2006.

Потреба за пружањем образовања на основама вредносних оријентација, дечјих права, развојним потребама нашег друштва и међународним стандардима представља изазов за професију васпитача.

Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника (2005) прописује стандарде које васпитач треба да задовољи како би успешно могао да ради предшколској установи. У делу који се односи на Програм увођења у посао наведени су захтеви увези са планирањем, програмирањем, остваривањем и вредновањем васпитно-образовног рада, праћењем развоја ипостигнућа деце и сарадњом са колегама, породицом и локалном заједницом.

Приликом разматрања питања потребних компетенција оних који ће васпитавати друге, мора се водити рачуна о томе да су полазне основе нових педагошких приступа конструктивистичка мета теорија и развојно-хуманистичка оријентација која почива на узајамном, интерактивном односу појединац – заједница (Гојков, 2002).

Хуманистичке и демократске вредности деце у вртићу се могу развијати у различитим ситуацијама. Васпитачи у дечјим вртићима који у фокус свога рада стављају демократске вредности, при планирању активности са децом уважавају њихове потребе и интересовања, а права деце увек повезују са њиховом одговорношћу.

У току васпитног рада са децом, неопходно је да васпитачи подстичу интеракције између деце у којима се могу изразити властита осећања и прихватити осећања других, развијати јачање солидарности, научити децу да живе заједно, са разликама и сличностима.

По мишљењу Будић и Андевски (2010) општа тежња обликовања демократски оријентисаног грађанина, путем васпитања и образовања за демократију, не полази само од исправних моралних становишта него и од премисе, да кренути путем демократије значи закорачити у модел васпитања и образовања које ће читаво школовање учинити лепшим и продуктивнијим. Наиме, без обзира на све тешкоће и проблеме са којима се суочавамо у плуралистичком, глобалниом окружењу морамо признати и све позитивне стране глобализације на наше свакодневне животе, посматрати разноликост и промене као нове могућности и деци дати право васпитање и образовање за такав свет.

Закључак

Значај улоге и професије васпитача се огледа у подршци усмереној на целовити развој деце, кроз развој физичког, интелектуалног, социјално-емоционалног аспекта личности, комуникације и стваралаштва. Једно од важних начела професије васпитача је начело демократичности и хуманости. Ови значајни принципи подразумевају поседовање компетенција за демократију, као и демократски профил васпитача.

Васпитачи поучавају децу како да задовоље своје потребе, а да не угрозе потребе друге особе, поучавају га одговорном односу према себи и другима, односно основним хуманистичким и демократским вредностима.

Квалитетно професионално деловање васпитача треба да буде засновано на поштовању потреба и права сваког детета и неговању дијалога између вртића и родитеља.

Литература

Будић, С., Андевски, М. (2010). Образовање за плуралистичко друштво, Нови Сад: Филозофски факултет.

Гојков, Г., Стојановић, А. (2011). *Партиципативна епистемологија у дидактици*, Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче ”Михаило Палов”.

Конвенција о правима детета (1989). Генерална скупштина УН. Преузето 5.05.2015. са http://www.pedagog.rs/GTZ/prava%20deteta/Konvencija.pdf

Марјановић, А. (1987). *Предшколско дете*, бр. 4 (одабране расправе), Педагошко друштво Србије , бр. 1–4.

Права детета у међународним документима (2011). Уредник Невена Вучковић Шаховић. Београд.

Правилник о општим основама предшколског програма (2006). Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд: Просветни преглед.

Трнавац, Н. (1996). *Педагог у школи - прилог методици рада школског педагога*. Београд: Учитељски факултет.

Hargreaves, A. Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ljiljana Stankov, Mira Jovanović

SPECIFICS OF EDUCATOR’S ROLE IN DEVELOPING HUMANISTIC AND DEMOCRATIC VALUES IN PRECHOOL CHILDREN

Abstract: The paper deals with the issue of importance of the educator’s role in developing humanistic and democratic values in children attending preschool institutions. Nurturing democratic and humane values in children is expressed through social relations and mode of participants’ action in educational process, but can also be a part of the cognitive process. Starting from the comprehension of democracy as a form of life and the concept that children from the preschool age should realize the value and universality of human rights, taking into account that the role of educators in developing humanistic and democratic values in children is especially important, it is questionable to what extent they possess democratic competence. For this reason, the intention of the authors in this paper is to indicate general characteristics and peculiarities of the role of educators in developing humanistic and democratic values in preschool children and to what extent they can competently answer any possible questions asked by children.

Keywords: educator, humanistic and democratic values.

УДК 371.135:[373.2.034/.035: 37.017.92

Ана Вукобрат
Маријана Силашки, Јован Јовановић
Техничка школа
Кикинда

УЛОГА ВАСПИТАЧА У РАЗВИЈАЊУ ДЕМОКРАТСКИХ И ХУМАНИСТИЧКИХ ВРЕДНОСТИ КОД ДЕЦЕ

Резиме: Полазећи од васпитно-образовних циљева програма предшколског васпитања и образовања, видећемо да је улога васпитача од непроцењивог значаја у њиховом реализовању и остваривању. Међу најважнијим васпитно-образовним циљевима спадају: подстицање самосталности, стицање позитивне слике о себи, развој интелектуалних способности, култивисање дечјих емоција, подстицање на различите облике ненасилне комуникације, развој креативности и стваралаштва, развој моторних способности као и развој социјалних, моралних, демократских и хуманистичких вредности. Тежећи развијању поменутих вредности, васпитач децу припрема за успешну социјализацију и укључење у друштвену заједницу. Кроз различите облике активности у васпитно-образовној групи, васпитач може да делује на развијање демократских и хуманистичких вредности и да на тај начин утиче на развијање друштвено пожељних карактеристика личности деце. Један од видова активности које васпитач користи у раду са децом је и рад са адекватно изабраним књижевним, драмским, ликовним и музичким делима која, између осталог, утичу на развијање већ поменутих вредности. На основу свега претходног написаног, циљ овог рада је да се размотрити каква је улога васпитача у развијању демократских и хуманистичких вредности код деце, као и на који начин васпитачи то остварују.

Кључне речи: васпитач, демократске вредности, хуманистичке вредности, васпитно-образовне активности, деца.

Увод

Опште основе предшколског програма оријентисане су на хуманистичко схватање детета и дететове природе, његовог физичког и духовног развоја, и као такве за циљ имају развијање хуманистичких и демократских вредности личности.

За развој одређених демократских и хуманистичких вредности код деце предшколског узраста битан услов је шири контакт са друштвеном средином и социјалном заједницом. Такође, за развој наведених особина

детета веома је важан пример људи око њега, нарочито оних на које тежи да се угледа због емоционалне блискости са њим. Ипак, пример није довољан да би се позитивне вредности које дете препозна усвојиле као сопствено понашање, да се усвоје као ставови у личности и да делује у складу са њима када је дете само, тачније да делује у складу са унутрашњим мотивима. У већини случајева је потребно њихово опонашање, увежбавање и примењивање у свакодневним практичним ситуацијама, какве пружа свакодневни живот и рад у вртићу и посебно игра у васпитној групи. Нудећи детету друштвени оквир шири од оног који је до тада познавало, вртић и васпитна група омогућава да се његово социјално искуство шири и сазрева и да се код њега развијају друштвено пожељне вредности.

Каменов (2008а) излажући циљеве сваког аспекта развоја који васпитачи треба да реализују и остваре у Предшколским установама, наводи у оквиру друштвених активности циљеве који се у великој мери могу повезати са демократским и хуманистичким вредностима:

- Објективније постављање у социјалним односима што подразумева да дете постане осетљивије и увиђајније за ставове других људи, као и да схвати да се њихова мишљења, понашања и интереси разликују од његових, да они живе по својим мерилима и имају своја права која треба поштовати (Каменов, 2008а :84).

- Схватање смисла усклађивања својих жеља и потреба са жељама и потребама других људи и спремност на примање и давање, као и на стварање компромиса прихватљивих за обе стране (Каменов, 2008а :84).

- Успостављање блиских односа са људима око себе, које карактерише топлина, отвореност и узајамно разумевање и поштовање. Човекољубље, солидарност и пажљив однос према другим људима, осетљивост на стање у којем се налазе и спремност да им се стрпљиво и несебично помогне ако су у невољи (Каменов, 2008а :85).

Један од највиших хуманистичких циљева који тежимо да остваримо код детета и чије основе постављамо још док је дете на предшколском нивоу јесте развијање просоцијалног понашања, који се наводи као најлепша особина хуманистичке личности. Просоцијално понашање се дефинише као понашање које није одличне користи појединцу који га испољава, него доноси корист особама према којима је усмерено.

Сакач (2005) наводи да је алтруизам понашање које почива на емпатији са другом особом. Оно нам омогућава да разумемо шта други доживљава и осећа. Алтруистичко понашње би било оно које предузимамо из задовољства што другима чинимо задовољство, те садржи три карактеристике:

- Уживљавање у психичко стање оног коме намеравамо помоћи.
- Антиципацију пријатних последица наших поступака за другог.

- Властито задовољство својим поступком и учињеним (Сакач, 2005: 473).

У вртићу дете плански, систематски и професионално бива усмеравано и воденокроз велики број ситуација и односа који ће му омогућити да боље схвати и разуме, како себе тако и друге. У том смислу, организовани васпитно-образовни рад у предшколској установи треба да обухвати својим планом и програмом образовање за демократско грађанство. При томе, треба имати у виду специфичност и сложеност предшколског узраста, тј. дететове когнитивне способности, емоционалне особености, као и социјалне активности и потребе детета. Поред адекватних просторних, техничких и других услова рада са дететом, у предшколској установи, неопходно је нагласити и улогу васпитача у оспособљавању детета за усвајање почетних елемената грађанског васпитања (Сакач, Марић, 2013б).

Предшколски узраст пружа изузетно велике могућности и шансе за усвајање бројних садржаја и навика. Критични или сензитивни период за социјализацију и усмеравање детета ка пожељним вредносним оријентацијама је најизразитији у предшколском добу. Осим тога, познато је да садржаји који се усвајају и памте на раном узрасту остају најдуже запамћени. Оно што постане стил понашања и навика у раном детињству, најчешће поприма трајни карактер.

С обзиром на савремене трендове у оквиру друштвених миграција и (су)живот више култура на заједничком простору или мултикултуралност, неопходно је деци у од раног узраста припремати и прилагодавати за мултикултуралне потребе и захтеве, а то је изводљиво у оквиру предшколског васпитања иобразовања.

Улога васпитача као битан фактор развоја демократских и хуманистичких вредности

Предшколско васпитање и образовање представља значајан период у дететовом животу, а вртић је за њега једнако важна средина као што је породица. Дететов социјални, емотивни и интелектуални развој зависе од утицаја које добија у предшколској установи. Васпитач је најделотворнији фактор у вртићу који ствара позитивне услове за дететов развој, а позитивни односи и квалитет комуникације која се успоставља између васпитача и детета су један од основних услова за успешан васпитно-образовни рад у вртићу.

Личност васпитача, његова компетентност и мотивисаност за рад, његов васпитни стил, његова психолошка и педагошка умешност, као и његова слобода од предрасуда и стереотипија, представљају кључне факторе у процесу социјализације и припреме детета за суживот у мултикултуралном друштву. Истовремено, добар васпитач значајно може да допринесе, не само развоју и напредовању детета, већ и обликовању његове личности и његовог пожељног стила живота и вредносне

оријентације које ће бити полазна основа за интеркултурално образовање (Сакач, Марић, 2013б).

Васпитач својим залагањем треба да допринесе реализацији развојних потенцијала детета и да поред свог професионалног доприноса, угради и свој лични допринос уобликовању хуманих карактеристика личности детета, које су предуслов за развој његових мултикултуралних димензија. Његово настојање да обезбеди широк спектар софистициране компетентности, чини га значајним генератором промена у правцу повећања квалитета васпитно-образовног процеса (Сакач, Марић, 2013а).

Васпитавајући и образујући дете у духу поштовања различитости, дете постаје отворено и пријемчиво за нове садржаје и нове облике комуникација и развоја социјалних вештина. У детету се буде интересовања за нешто ново и нешто другачије, али и нешто што треба да постане део ширег психолошког простора сваког детета, припадника вишекултуралне заједнице и да обогати и хуманизује његову личност. Стога је све очигледније да су отворено васпитање и нови стилови васпитања предуслов изграђивања истинских људских потреба. При томе је неопходно нагласити да прихватање различитости не нарушава лични идентитет, тј. индивидуалност и слободу воље. Напротив, на тај начин се проширују видици, рађају идеје и богати друштвени идентитет, који обавезно укључује колективну димензију.

А заједнички идентитет се може организовати око једног или више заједничких циљева, вредности и искустава и постати заједничка снага и кључни елемент друштвених промена и синоним напретка (Сакач, Марић, 2013б).

Области језичких садржаја, књижевне уметности и развоја говора у циљу развијања демократских и хуманистичких вредности код деце предшколског узраста

Области језичких садржаја, књижевне уметности и развоја говора, како би опслужиле развијању демократских, хуманистичких и естетских вредности, а уједно и да би се постигли васпитни и образовни циљеви у предшколском образовању, почивају на интердисциплинарном приступу. Наведена три научна поља интегришу се и помажу у реализацији садржаја и повезивању различитих проблематика у функцији теме која се истражује (Дабетић, 2009). Додало би се да говор предшколског детета почиње од раних јутарњих сати, те би васпитач требало да узме у обзир све оне компоненте које би подстицале развој говорне културе у детета. Да би се остварила функционална писменост и дете било оспособљено да правилно говори, начини дистинкцију између гласовних феномена у језику, усвоји прве књижевне текстове, а спонтано да ствара естетску, социјалну и психолошку интелигенцију, требало би повести рачуна о неколико критерија и фактора[5].

[5] О овој теми комплексније је истраживано и писано поводом Међународне стручне конференције у организацији Високе школе струковних студија за

Јасно је, према томе, да говор васпитача мора бити правилно устројен, узоран и у складу са правилима и начелима свих језичких система. Низом активности васпитач може да обезбеди подстицајан утицај на развијање дечјег говора, подстицање развоја позитивних моралних особина и креирању естетске интелигенције детета[6]. При одабиру конкретних активности које би подстицале развој говора, правилан израз и богаћење речника детета, важно је испоштовати поступност одређених радњи које су у вези са узрастом детета, али и психомоторних особености, од чијег ће учешћа и зависити квалитет успешности развоја дечјег говора. Вежбе би требало конципирати у виду игре будући да се цео живот детета и заснива на игри и тако би требало да га и доживљава. Игром оно учи и одраста, а у сегмент игре васпитач би спонтано могао да инкорпорира одређене текстове којима би код детета пробудио мотивацијски сегмент за размишљање, али и отворио простор за стварање позитивних животних начела. Није чест случај да ће се васпитач прихватити тешког задатка и обрађивати са децом текстове који су дубоко моралног карактера, какви су, примерице, текстови о Светом Сави. Легенде, скаске и приче које негују породичне, традиционалне вредности, оштро кажњавају лењост, неистину углавном се обрађују једном годишње и то уочи овога празника. Активности би, односно методичке приручнике и наставне планове и програме, требало модификовати и тиме, у ствари, донети одређене иновативне сегменте у образовању будући да се, углавном, данас прибегава се текстовима који су свежијег времена са не толико јасном поруком. Тиме би дете богатило свој речник, у смислу архаизације, али и иновације у речничком фонду, али и било васпитано у духу позитивних моралних врлина и начела.

образовање васпитача у Кикинди, Методичким данима 2014. године. У раду *Компетенције васпитача у циљу унапређивања дечјег говора* у коауторству Јовановић, Силашки, Митровић, публикованог у Зборнику конференције прецизно се одређује које би то инстанце требало поштовати када је у питању усвајање првих језичких појмова, развоја говора и књижевне уметности. Куриозитет је да компетентан васпитач, пре свега, мора веома добро да познаје устројства свога матерњега језика, да има правилну дикцију, изговор, акцентуацију и да добро влада књижевно-теоријским појмовником.

[6] Као репрезентативан пример оваквој констатацији може се навести и обрада народних бајки или њихових приређених одломака које управо негују позитивне моралне особине, приказују јасну диференцију између категорије добра и зла, исказују функцију поштовања породичних начела, традиције, културе. Нису само бајке врстан пример који би послужио у овим сврхама. Иако се тежи методичким иновацијама и освеживању наставних садржаја модернијим текстовима, пажњу би ипак требало посветити и појединим српским песницима за децу који итекако негују здрав, хуман однос ка породичним вредностима, односу између људи, дечјим несташлуцима, на први поглед банални, али које би требало критиковати. Дете предшколског узрста у вези са тим треба упознати са поезијом Јована Јовановића Змаја.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Квалитетан педагошки процес базира се на уверењу да брига о деци, васпитање и образовање чине повезану целину, те да су добробит и укљученост сваког детета предуслови успешног учења. Иако се учење догађа на различите начине и у различитим ситуацијама, крајњи циљ педагошког процеса јесте постављање високих, достижних циљева за свако дете, подстицање радозналости, истраживања, критичког мишљења и сарадње како би свако дете развило предуслове за целоживотно учење.

Будући да је у раном детињству пријемчивост детета за утицаје средине већа него на осталим узрастима оно представља критични период у развоју човека када се постављају темељи његове будућности. Ставови, које дете тада изгради према другима, према самом себи и животу уопште, одлучиће хоће ли млади човек изградити поверење у свет око себе уз схватање да му је наклоњен, занимљив и пријатан, а о себи мислити као о вредној, способној и прихваћеној особи. Поред родитеља, васпитач има одлучујућу улогу у изграђивању поменутих способности и доживљаја детета света и људи који га окружују. Од тога да ли верује детету (његовим потребама, емоцијама), на који начин га слуша, да ли прихвата дете онакво какво оно јесте, а не какво би желео да буде, да ли верује у дечје способности, зависиће дететова слика коју гради о себи и о свету (Каменов, 2008б).

Различитим стратегијама код деце је потребно развијати вештине које им омогућавају да постану одговорни чланови друштва, као и емпатију, бригу за друге, отвореност и уважавање различитости. Такође, разноврсним стратегијама треба створити прилике за формирање, изражавање и промену сопственог мишљења, за прављење избора и доношење одговорних одлука.

Важна улога васпитача јесте у подучавању које подржава емоционални и социјални развој детета. Васпитачи организују активности које утичу на развој свести о посебности и личном идентитету код деце, подстичу самосталност и иницијативу код деце. Затим користе стратегије која деци помажу да изграде позитивне односе и сарадњу с другима.

Такође, васпитачи имају велику улогу и у развоју демократских процеса путем подстицања на смислену сарадњу и међусобну подршку, подстичу децу на партиципацију и на разумевање одговорности, учења поштовања права других у демократском друштву.

Развој друштвених и хуманистичких односа је омогућен путем интеракције кроз коју се врши континирано учење поменутих вредности. Интеракције између одраслих и деце, као и деце међусобно, од кључног су значаја за физички, социјални, емоционални и когнитивни развој. Интеракције омогућују деци континуирано учење кроз размену знања, искустава и мишљења као и изражавање емоција. Кроз интеракције деца развијају појам о себи, осећај припадности заједници и свету у коме живе. Улога васпитача је да на пажљив и подржавајући начин омогући деци

учешће у различитим интеракцијама и процесима конструкције нових знања и значења. Њихова је улога, такође, да на подржавајући и уважавајући начин моделујуи интеракције међу свим одраслима који учествују у животу детета. Интеракције којима се остварује и подстиче смислена и уважавајућа комуникација свих учесника у процесу и у којима је свакоме омогућено да искаже своје мишљење, доприносе развоју сваког детета у самосвесну и самопоуздану особу која учи, даје допринос развоју друштва и брине о његовим члановима.

Предшколске установе имају важну улогу у социјалном развоју деце јер обезбеђују неке услове које дете нема у родитељском дому. Деца у установи имају прилику да бирају са ким ће ступити у интеракцију, такође постоји и квалитативна разлика између деце и одраслог и детета с дететом.Деца која имају прилику да учествују у активностима оба типа могу знатно више да обогате своје социјално понашање (Каменов, 2008б).

Најважније је да васпитач различитим садржајима активности помогне деци у унапређивању међусобног разумевања и сарадње у циљу развоја одређених хуманистичких и друштвених вредности. Због тога је потребно да их васпитач што више доводи у ситуације које од њих захтевају да одлучују о свом понашању, да се договарају, примењују правила или их релативно самостално доносе, оцењују своје понашање и то све кроз усвајање различитих садржаја адекватно изабраних књижевних, драмским, ликовних и музичких дела која између осталог утичу на развијање већ поменутих вредности (Каменов, 2008б).

Литература

Дабетић, З. (2009). *Развој говора*. Приручник за васпитаче. Нови Сад: Стилос арт.

Јовановић, Ј., Силашки, М., Митровић, А. (2014). *Компетенције васпитача у циљу унапређивања дечјег говора*. Тематски зборник Високе школе струковних студија за образовање васпитача Методички дани: Кикинда.

Каменов, Е. (2008а). *Опште основе предшколског програма, Модел Б,* Нови Сад: Драгон.

Каменов, Е. (2008б). *Васпитање предшколске деце.* Београд: Завод за уџбенике.

Лукавац, Т. (2012). *Проговорилица*. Београд: Логопедски центар „Higia Logos”.

Маљковић, М. (2005). *Методички приручник за развој говора деце предшколског узраста*. Кикинда: Савез педагошких друштава Војводине.

Матић, Р. (1980). Рад *на развоју говора деце предшколског и млађег основношколског узраста*. Београд: Привредно-финансијски водич.

Марковић, М., Шаин, М., Ковачевић, И. и сар. (2002). *Корак по корак 2.* Београд: Креативни центар.

Наумовић, М. (2000). *Методика развоја говора*. Пирот: Виша школа за образовање васпитача.

Сакач, М. (2005). Религиозност и алтруизам адолесцената. *Педагошка стварност.* 5-6: 472-489.

Сакач, М., Марић, М. (2013а). Наставник у контексту глобализације. *Зборник резимеа научног скупа са међународним учешћем на Палама: Наука и глобализација, 17.-19. маја 2013.*

Сакач, М, Марић, М (2013б). Могућности предшколског образовања у функцији мултикултуралности. *Зборник радова Развојне карактеристике детета предшколског узраста,* Висока школа струковних студија за образовање васпитача Нови Сад (91-99).

Станојчић, Ж., Поповић, Љ. (2002). *Граматика српског језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ana Vukobrat
Marijana Silaški
Jovan Jovanović

ROLE IN DEVELOPING A DEMOCRATIC AND HUMANIST VALUES WITH THE CHILDREN

Summary: Based on the educational goals of the preschool education will see that the role of teachers of paramount importance in their realization and fulfillment. Among the most important educational objectives include: encouraging independence, acquire positive self-image, the development of intellectual abilities, cultivating children's emotions, encouraging various forms of non-violent communication, creativity and creativity, the development of motor skills and the development of social, moral, democratic and humanist values. Striving to develop the aforementioned values, educator prepares children for a successful socialization and inclusion in the community. Through various forms of activities in the upbringing and education group, the educator may affect the development of democratic and humanistic values and thus influence the development of socially desirable personality characteristics of children. One of the types of activities that teacher uses in working with children and is working with appropriately chosen literary, dramatic, artistic and musical works, which among other things, affect the development of the above mentioned values. Based on all previous written, the aim of this concept is to consider what is the role of teachers in the development of democratic and humanistic values in children, and how educators to achieve.

Key words: educator, democratic values, humanistic values, educational activities, kids.

УДК 37.064.1:373.2-056.36(047.31)

Катарина Томић, Јелена Живановић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Крушевац

САРАДЊА ВАСПИТАЧА И РОДИТЕЉА ДЕЦЕ СА ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ

Резиме: У савременој васпитној пракси сарадња васпитача и родитеља детета са развојним сметњама неопходан је услов успешног остваривања васпитно-образовних задатака. Циљ овог истраживања била је процена квалитета међусобне сарадње васпитача и родитеља деце са интелектуалном ометеношћу у инклузивној васпитној групи. Коришћена је техника анкетирања пригодног узорка од 25 васпитача и 25 родитеља деце са интелектуалном ометеношћу из предшколске установе „Ната Вељковић“ у Крушевцу. Резултати показују да је сарадња васпитача и родитеља интензивна, одвија се свакодневно, најчешће кроз разговоре у вртићу и индивидуално информисање, уз међусобно поштовање, поверење, пажљиво слушање и правилно тумачење размењених информација. Статистички значајне разлике добијене су за ставке везане за уважавање искустава (p=0,01), заједничко доношење одлука (p=0,032) и слагање око постављених васпитних циљева (p=0,032), које су родитељи вредновали нижим просечним оценама. Неопходно је интензивније и квалитетније систематско укључивање родитеља у процес доношења одлука везаних за дете, као и веће уважавање њихових искустава и информација које дају о детету.

Кључне речи: интелектуална ометеност, инклузија, сарадња васпитача и родитеља.

Увод

Филозофија инклузије заснована је на уверењу да сва деца имају једнака права на квалитетно васпитање и образовање, без обзира на индивидуалне разлике, па сходно томе, она подразумева свеобухватно укључивање особа са тешкоћама социјалне интеграције и особа са развојним сметњама не само у васпитно-образовни систем, већ и у свакодневну животну и друштвену стварност. У инклузивном друштву сви чланови су подједнако поштовани, а различитости се уважавају као ресурс, а не проблем и одступање од очекиваног и пожељног. Инклузија у ужем смислу захтева припрему друштва за укључивање деце са развојним сметњама у најближе вртиће и школе, са вршњацима типичног развоја, уз неопходну подршку стручних служби и допунску помоћ, како би се

истовремено реализовао успех и на плану учења и на плану социјалне интеграције, тј. припреме деце за живот и равноправно учествовање у друштву. То значи да је инклузивни систем отворен за сву децу, омогућава учествовање свих и уклањање свих баријера на путу ка учествовању и суделовању у друштвеној заједници. Реч *инклузија* потиче од латинске речи *inclusio* што значи укључити, припадати, обухватити, бити са другима. Према Хрњици (2004) инклузија „садржи другачији вредносни систем и на њему засновану другачију филозофију образовања. Подразумева значајне промене у односу на програме рада, образовање учитеља и наставника, методе рада и начин процене остварених резултата. Подстицање развоја све деце је основни циљ инклузије.“

Предшколску едукативну средину врло често карактерише значајан развојни диверзитет, а инклузивни приступ обавезује на осмишљавање начина и метода уважавања индивидуалних потреба и развојног темпа сваког појединачног детета. Инклузивна васпитна средина у предшколској установи представља специфичан микросистем, чија организација и интеракције, специфичне едукативне стратегије и кооперативне активности, поред породичног микросистема, пресудно утичу на развој и понашање детета (Bronfenbrenner, 1979). Успех инклузивног васпитања и образовања условљен је, између осталог, и квалитетом сарадње родитеља и васпитача, која треба да осликава партнерски однос, усмерен ка заједничком циљу и заснован на консензусу о питањима као што су: значење и важност инклузивне едукације, карактеристике едукативне средине, индивидуални едукативни циљеви и појединачне улоге и одговорности свих актера процеса (Ashman & Elkins, 2012).

Интелектуална ометеност

Интелектуална ометеност (ИО) подразумева развојну ометеност, стање, а не појединачну болест или симптом (Clark & Berg, 1985, према Harris, 2005: 12). Као облик развојне ометености, ИО се односи на значајна когнитивна, адаптивна и бихејвиорална развојна кашњења, која су последица многобројних етиолошких фактора. Термин интелектуална ометеност, који је у употреби последњих неколико година, заменио је до тада широко распрострањен термин *ментална ретардација*, који је у ширу употребу уведен 1961. године (AAMD, 1961, по Luckasson et al., 2002) и заменио до тада коришћене, стигматизирајуће термине: *идиотија*, *ментална субнормалност*, *слабоумност* и сл. Референтна организација за изучавање ИО, *Америчка асоцијалција за интелектуалне и развојне ометености* (AAIDD), предлаже да термин интелектуална ометеност буде у најширој употреби, јер подразумева динамично, а не статично поимање развојног кашњења и имплицира сложену интеракцију између ограничених когнитивних и адаптивних способности индивидуе са специфичним срединским факторима, јер се развој управо и одвија ангажовањем личних снага индивидуе у одговорима на изазове средине, путем чега она организује искуства и обезбеђује развојни напредак (Томић, 2013).

Данас је опште прихваћена дефиниција интелектуалне ометености она коју даје **Америчка асоцијација за интелектуалну и развојну ометеност (AAIDD)** из 2010. године, у којој се каже да „*интелектуална ометеност подразумева суштинска ограничења тренутног функционисања, а карактерише се значајним исподпоросечним интелектуалним функционисањем, које постоји истовремено или је у вези са ограничењима у области адаптивног понашања, што се испољава у концептуалним, социјалним и практичним адаптивним вештинама. Ова ометеност настаје пре осамнаесте године живота"* (AAIDD, 2010: 3). ИО се, према резултатима процене интелектуалних и адаптивних способности оперативно класификује као лака, умерена, тежа и тешка, иако је у последње време све више у употреби класификација на основи нивоа потребне подршке, која може бити интермитентна, ограничена, екстензивна или первазивна (AAIDD, 2010).

Деца са ИО показују сигнификантно заостајање за вршњацима у различитим сферама развоја: когнитивном, перцептивном, моторичком, говорно-језичком, социјалном и емоционалном (Томић, 2013). Проблеми учења и тешкоће социјалне интеграције, која је последица неразумевања социјалних правила, отежавају партиципацију у групним активностима и условљавају потребу за индивидуализацијом и диференцијацијом. Код деце са дубљом ометеношћу често су присутне и придружене сметње (епилепсија, сензорне сметње, моторички поремећаји), хроничне болести, емоционални и бихејвиорални поремећаји (самоповређивање, стереотипије, агресивност), што додатно отежава процес васпитања и образовања.

Сарадња васпитача и родитеља деце са ИО

Инклузивно предшколско васпитање деце са ИО основ је њихове социјалне интеграције и успешног каснијег укључивања у редован образовни систем. Рани развој деце са ИО условљен је квалитетом раних стимулативних програма, чији се значајан део одвија унутар инклузивне васпитне групе. Рани едукативни програми фокусирани су, пре свега, на стимулисање говорно-језичког развоја, сензомоторни развој и моделовање и контролу понашања. Оно што може значајно компромитовати успех ране едукације и рехабилитације јесте квалитет интеракција родитељ-дете или специфичности родитељске респонзивности на потребе детета, која је врло често неадекватна, због повишеног паренталног дистреса, непрепознавања сигнала које дете шаље, као и веће учесталости депресивности и анксиозности родитеља у суочавању са стањем детета. Чињеница је да је родитељима током развоја детета потребна учестала подршка и доступни ресурси, што у нашој средини још увек није на завидном нивоу. Родитељи врло често доживљавају осећања изолованости, некомпетентности, кривице, што уз неразумевање од стране стручних служби, на које често наилазе, производи значајне тешкоће у бризи о детету и активном ангажовању у његовом развоју и едукацији.

Успех инклузивног васпитања зависи од спремности предшколске установе да активно охрабрује партиципацију родитеља у доношењу одлука значајних за креирање и имплементацију инклузивних програма (Бројчин, 2013). Сарадња васпитача и родитеља подразумева усаглашеност циљева, међусобно поверење, уважавање и подршку, разноврсне облике међусобног повезивања и информисања о детету, константну размену педагошких, психолошких, медицинских и осталих релевантних искустава и требало би да се одвија плански и систематично.

Према Епштајновој (Epstein, 1995, према Бројчин, 2013), начини укључивања родитеља у активности едукативне установе подразумевају помоћ у вештинама родитељства, осмишљавање успешних форми комуникације, регрутовање родитеља као помоћи и подршке у установи, саветовање родитеља како да помогну развој и учење детета у кућним условима, укључивање родитеља у процес доношења одлука и развијање лидерства и представничких улога, као и заједничко идентификовање ресурса и услуга у заједници, који би побољшали едукативне програме, праксу, учење и развој детета.

Есенцијално за успешну комуникацију на релацији васпитач-родитељ јесте успостављање односа присности, који је, по Дајнеровој (Deiner, 2011), условљен изградњом међусобног поверења и представља процес секвенцијалне надоградње партнерског односа. Како ауторка наводи, значајан утицај на сарадњу и начин на који родитељи перципирају васпитача и његов ангажман јесу претходна искуства која су родитељи имали са стручњацима различитих профила, ангажованих у процесу рехабилитације детета. Уколико су искуства била доминантно негативна, код родитеља ће постојати тенденција дистанцирања из партнерског односа са васпитачем, што се може негативно одразити на васпитни процес. Исто тако, како истиче Дајнерова (Deiner, 2011), у партнерском односу васпитачи свакако треба да избегавају наступање са позиције неприкосновеног експерта и давање готових савета, уместо чега се предлаже давање конструктивних сугестија, чему треба да претходи узајамно разматрање и парафразирање перцепција обе стране, као и подршка напорима родитеља да се акутна проблематика превазиђе и изнађу најефектнија решења.

Метод

Током августа и септембра 2014. године у предшколској установи „Ната Вељковић“ у Крушевцу спроведено је неексперименталне, опсервационо истраживање, са циљем утврђивања да ли васпитачи инклузивних васпитних група користе успешне технике комуникације и сарадње са родитељима деце са ИО и на који начин то утиче на ефекте инклузивне праксе у вртићу. Предмет истраживања је, дакле, квалитет сарадње између васпитача и родитеља деце са ИО и посебно испитивање узајамног разумевања, поштовања и слагања око васпитних циљева, као и постојање евентуалних баријера у остваривању сарадње.

Истраживање је спроведено у вртићима и предшколским установама на подручју града Крушевца. Узорак је чинило укупно 50 испитаника, 25 васпитача и 25 родитеља деце са ИО, која су укључена у инклузивне васпитне групе. Узорак на ком је спроведено истраживање је пригодан, због релативно малог броја деце са ИО која се налазе у редовном систему предшколског васпитања и образовања. Главна претпоставка на којој је базирано истраживање је да постоје извесне тешкоће и узајамна неслагања у сарадњи и комуникацији између васпитача и родитеља деце са ИО.

У истраживању је коришћена скала посебно конструисана за потребе овог истраживања, са по 12 идентичних питања за васпитаче и за родитеље и два додатна питања на скали за родитеље, која су се односила на учесталост ангажованости родитеља у активностима унутар васпитне групе, као и активностима везаним за функционисање предшколске установе. Скала је дизајнирана тако да испита мишљење васпитача и родитеља о узајамном поштовању, поверењу, разумевању, уважавању знања и искустава, размени информација, заједничком постављању циљева и доношењу одлука значајних за развој и едукацију детета. Испитаници су ајтеме скале оцењивали на скали од 1 (никада), преко 2 (понекад) и 3 (често) до 4 (увек). У анализи резултата коришћене су методе дескриптивне статистике.

Резултати

У групи васпитача, 40% њих имало је радни стаж дужи од 20 година, а више од половине васпитача (56%) током школовања није изучавало методику рада са децом са ИО. Ниједан васпитач није самостално покренуо иницијативу за пријем детета са ИО у васпитну групу са којом ради, већ су деца упућивана у групу искључиво на предлог стручне службе установе. Већина васпитача (80%) сматрала је да деца са ИО треба да похађају специјалне развојне групе у предшколским установама, где би им били обезбеђени бољи услови за развој и учење. Као највећи проблем у раду са децом са ИО већина васпитача (64%) наводила је непредвидиво понашање, као и сопствену недовољну едукованост за рад са децом са интелектуалним и развојним потешкоћама.

Када су у питању родитељи, већина њих (68%) потиче је из градске средине и има средње образовање (44%), док виши степен образовања има 36% родитеља, а високи само 20%. Породице су углавном комплетне, јер је само троје родитеља разведено, а један родитељ самохрани. Родитељи су најчешће изражавали уверење да деца са ИО треба да буду укључена у редовне васпитне групе (њих 88%) и да је средина вршњака типичног развоја стимулативнија васпитна средина од сегрегационих услова специјалних развојних група.

Анализа просечних оцена које су родитељи и васпитачи додељивали појединим ајтемима коришћене скале показала је да су васпитачи највишим просечним оценама оцењивали константност и

учесталост размене информација о детету (AS=3,60), затим отвореност разговора са родитељима (AS=3,52), као и постојање узајамног поштовања (AS=3,44) и поверења (AS=3,40). Најниже просечне оцене васпитачи су додељивали ставкама везаним за слагање приликом доношења одлука значајних за дете (AS=3,00), правилно тумачење оног што саопштавају родитељима (AS=3,12) и пажљиво слушање оног што саопштавају (AS=3,16). Када су у питању оцене родитеља, оне су биле ниже него оцене васпитача за готово све ставке, осим за ставке уважавања њиховог знања и искуства од стране васпитача, као и квалитет узајамног поштовања, које су биле незнатно више него оцене васпитача. Родитељи су најнижим оценама оценили заједничко доношење одлука везаних за дете (AS=2,60) и правилно тумачење онога што саопштавају васпитачима (AS=3,72).

У **Табели 1** дати су резултати анализе значајности разлика аритметичких средина оцена ставки скале за процену сарадње васпитача и родитеља деце са ИО између подузорка васпитача и родитеља.

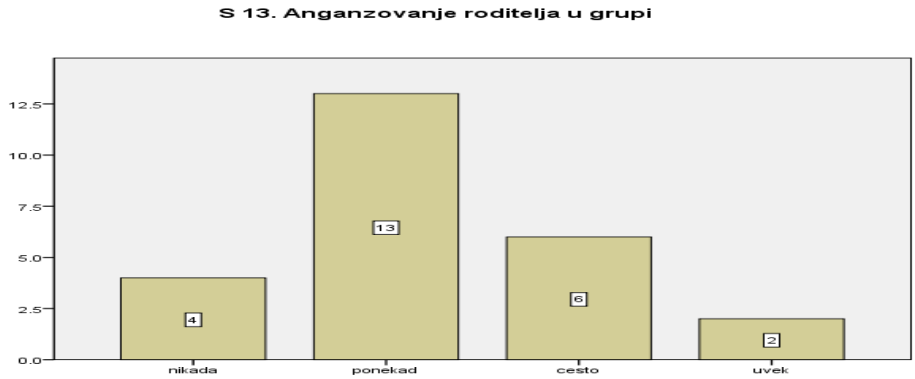
Табела 1. Значајност разлика просечних оцена васпитача и родитеља

Ајтем	АС		Т тест (т)	Значајност (р)
	Васпитачи	Родитељи		
S 1	3.44	3.44	0.000	1.000
S 2	3.40	3.48	-0.416	0.680
S 3	3.20	3.40	-1.095	0.279
S 4	3.16	3.56	-2.665	**0,010**
S 5	3.60	3.28	1.709	0.094
S 6	3.36	2.88	2.206	**0,032**
S 7	3.24	2.60	2.205	**0.032**
S 8	3.20	2.84	2.004	**0.051**
S 9	3.00	3.04	-0.204	0.839
S 10	3.52	3.32	0.931	0.356
S 11	3.16	3.20	-0.170	0.866
S 12	3.12	2.72	1.596	0.117

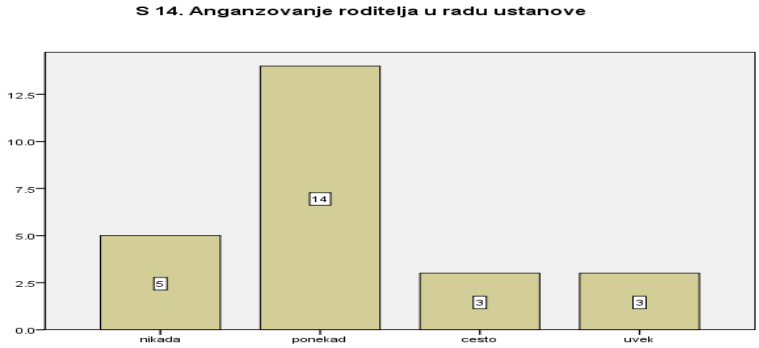
Статистички значајне разлике добијене су за ставке: 4. *Да ли постоји уважавање искуства васпитача/родитеља* (p= 0,010), на којој су родитељи давали више просечне оцене; затим 6. *Да ли се циљеви везани за дете постављају заједнички* (p=0,032) и 7. *Да ли се одлуке везане за дете доносе заједнички* (p=0,032), које су васпитачи оцењивали вишим просечним оценама. Поред тога, за ставку 8. *Да ли постоји слагање око постављених циљева везаних за дете*, коју су васпитачи оцењивали вишим оценама, добијена је гранична вредност (p=0,051), која се може такође посматрати као статистички значајна разлика.

Осим оцењивања истоветних ставки, родитељи су одговорили на два додатна питања: 1. *Да ли сте на неки начин анганжовани у раду васпитне групе*? и 14. *Да ли сте на неки начин анганжовани у раду предшколске установе*? Одговори родитеља дати су на Графиконима 1 и 2.

Графикон 1. Ангажованост родитеља у активностима васпитне групе



Графикон 2. Ангажованост родитеља у активностима предшколске установе



Видимо да највећи број родитеља сматра да су само понекад анганжовани у раду васпитне групе (52%), као и у раду у раду и активностима саме предшколске установе (56%). Само два родитеља изјавила су да су увек ангажовани у активностима унутар васпитне групе, а три да је њихов ангажман у активностима на нивоу предшколске установе константан.

Дискусија и закључак

Сарадња васпитача и родитеља деце са ИО постоји, али је она у неким аспектима комуникације отежана, док се у другим аспектима своди на неопходни минимум потребан за функционисање. Резултати показују да је сарадња васпитача и родитеља у неким аспектима интензивна, одвија се свакодневно, најчешће кроз разговоре у вртићу и индивидуално информисање, уз међусобно поштовање, поверење, пажљиво слушање и правилно тумачење размењених информација, али и да је неопходно интензивније и квалитетније систематско укључивање родитеља у процес доношења одлука везаних за дете, као и веће уважавање њихових

искустава и информација које дају о детету. Чињеница да су родитељи нижим просечним оценама него васпитачи оцењивали већину ставки говори управо о делимичном незадовољству родитеља постигнутом сарадњом и потреби за интензивнијом партиципацијом у васпитном процесу.

Разлике у оцени степена заједничког постављања циљева и доношења одлука показују да васпитачи наступају са позиције експерата и да не уважавају довољно информације које добијају од родитеља. Ако даље узмемо у обзир ставове васпитача да предшколска едукација деце са ИО треба да се одвија у специјализовним условима, намеће се закључак да код васпитача постоји делимичан отпор инклузивном васпитању деце са ИО, који се управо манифестује у сниженом квалитету сарадње са родитељима и мањој мотивисаности да се родитељи анимирају за учешће у доношењу одлука. Јасно је да се психосоцијалне баријере инклузивном процесу најтеже савладавају, али је, такође, извесно да би боља едукација васпитача из области васпитања и образовања деце са развојним сметњама, као и подизање друштвене свести о потребама и карактеристикама деце са ИО, утицали на промену ставова, искорењивање предрасуда и подизање самопоуздања васпитача у том захтевном процесу.

Наравно, системска подршка васпитачима, коју треба да пруже надлежне институције, стручњаци и сви чланови инклузивних тимова, представља услов колаборативног односа који треба да развијају са родитељима, чиме би се ублажило доминантно присутно осећање васпитача да су препуштени сами себи у решавању важних свакодневних питања везаних за функционисање васпитне групе и остваривање постављених циљева и задатака.

Литература

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification and Systems of Supports*, 11 th edition. USA: Washington DC.

Ashman, A., Elkins, J. (eds) (2012). *Education for Inclusion and Diversity*. Australia: Pearson.

Бројчин, Б. (2013). *Инклузивна едукација*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34 (10), 844-850.

Harris, J. C. (2005). *Intellectual Disability: Understanding It`s Development, Causes, Classification, Evaluation and Treatment.* NC, USA: Oxford University Press.

Хрњица, С. (2004). *Школа по мери детета*. Београд: Филозофски факултет, Институт за психологију.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., et al. (2002). *Mental Retardation: Definition, classification, and systems of support*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
Томић, К. (2013). *Двојна дијагноза: интелектуална ометеност и ментална болест*. Београд: Задужбина Андрејевић.

Katarina Tomić
Jelena Živanović

COOPERATION BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS AND PARENTS OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Abstract: In modern educational practice cooperation of teachers and parents of a child with developmental disabilities is necessary for successful realization of educational objectives and tasks. The aim of this study was to assess the quality of mutual cooperation between preschool educators and parents of children with intellectual disabilities in inclusive educational setting. Poll technique was used on the sample of 25 preschool teachers and 25 parents of children with intellectual disabilities from preschool educational institution "Nata Veljkovic" in Krusevac. Results show that cooperation between preschool teachers and parents is moderately intensive, it takes place on a daily basis and is guided usually through discussions in kindergarten and exchange of individual informations, with mutual respect, trust, carefull listening and correct interpreting the informations shared. Statistically significant differences were obtained for items related to the appreciation of experience ($p = 0.01$), joint decision-making ($p = 0.032$) and agreement in setting of educational goals ($p = 0.032$), which were items that parents valued with lower average scores. More intensive and better systematic involvement of parents in decision-making process related to the child is necessary, as well as greater recognition of their experience and the information provided about the child.

Keywords: intellectual disability, inclusion, cooperation between preschool teachers and parents.

УДК 371.135:[373.3.035:37.017.92

Јелена Евтимов
Учитељски факултет
Врање

ЗНАЧАЈ УЛОГЕ НАСТАВНИКА У РАЗВИЈАЊУ ДЕМОКРАТСКИХ И ХУМАНИСТИЧКИХ ВРЕДНОСТИ КОД УЧЕНИКА

Резиме: У савременом систему образовања све већа пажња поклања се неговању и развоју демократских и хуманистичких вредности. Улога наставника, као једног од главних посредника у том процесу, има примарни значај. Целокупна импресија о наставнику, која обухвата како његове професионалне тако и личне квалитете, од изузетног је значаја за развој хуманистичких и демократских вредности. Осим упознавања са теоријским основама ових вредности, у раду је указано на значај улоге наставника у развоју демократских и хуманистичких вредности код ученика. Јачање ових вредности код ученика за резултат има и њихово адекватно укључивање у друштво. Наставни садржаји остављају довољно могућности да се путем њих проследи порука заснована на хуманистичким и демократским вредностима, док се умеће наставника огледа у изналажењу начина да се то и догоди. Неговање ових вредности код ученика почиње од најранијих узраста и након породице као примарне средине у којој се дете развија, школска средина и наставници представљају пресудане факторе.

Кључне речи: наставник, ученици, демократске и хуманистичке вредности, образовање.

Увод

Живимо у друштву које тежи да буде демократски засновано и да негује хуманистичке вредности. Готово да не постоји област живота и рада човека која није прожета етичким питањима и дилемама. Самим тим, свака одлука или чин садржи у себи етичке консеквенце по појединца, заједницу или ширу друштвену средину. Породица и васпитно-образовне институције имај улогу да од деце и младих формирају личности, које ће поштовати усвојене друштвене и етичке норме, односно неговати демократске и хуманистичке вредности и на тај начин постати одговорни грађани. Није могуће размишљати о хуманистички и демократски оријентисаном друштву без појединца који не поседује друштвено прихватљиве и пожељне вредности, хуманистичке и демократске идеале. У том смислу, васпитање и образовање представљају незамењиве факторе за формирање ових вредности код појединаца, а самим тим и друштва.

Образовна институција нуди плодно тло за развијање ових вредности, али чињеница је да је фигура наставника доминантна у улози, најпре усађивања, а затим и подстицања и неговања поменутих вредности.

Појам образовања схваћен као систем знања који појединац тежи да усвоји и њиме располаже и који му, кроз практичну примену, обезбеђује егзистенцију, јесте једнострано и преуско схваћен појам. Смисао хуманистички и демократски усмереног образовања јесте да се личност доведе до стадијума у коме је способна да сазна и развије своје интелектуалне, креативне, моралне, радне и друге потенцијале, да упозна и разуме себе, свој однос према другима и према свету. Да се супротстави свему што се коси са људским достојанством, слободом и правима. Да стечена знања и способности користи у сврху развоја људског благостања, хуманизовања и морализовања средине у којој живи. Појединац који је усвојио демократске и хуманистичке вредности, неће злоупотребити своју моћ и способности у циљу стицања назаслужене користи. И овде је улога васпитања и образовања неприкосновена.

Хуманистички и демократски оријентисано васпитање и образовање

Појам *демократије* дефинише се на различите начине, у зависности од контекста у коме се употребљава. Углавном се повезује са политиком и државним уређењем, па тако можемо рећи да је „...демократија политички облик у коме се најотовореније испољавају друштвени и индивидуални проблеми. Уколико се демократија схвати као право, слобода и једнакост појединца и друштвених група да учествују у изградњи нормативне структуре друштва са обавезом да поштују важеће норме све до тренутка легалне и легитимне промене, онда морамо рачунати на непрекидну променљивост" (Аврамовић, 2002:161). Променљивост је, дакле, услов просперитета. Друштво напредује, мења се, долази до нових сазнања, застарела се одбацују, а све те промене директно су повезане са васпитно-образовним системом. Циљ васпитања је увек повезан са друштвеним потребама. Циљеви васпитања се мењају с променама друштвених стања, уз неопходну дозу неговања традиционалних вредности. Када је реч о васпитању заснованом на демократији и хуманизму, који су уско повезани, школа је у институционалној могућности да преноси теоријска знања о овим вредностима, да развија позитивна осећања према демократији, али и да, што је можда значајније од свега, оспособи ученике за практиковање демократије и хуманизма.

Развијање способности саморазвоја и јачања личности почиње у детињству, у најранијем узрасту и периоду највеће осетљивости и пластичности. Суштина образовања јесте да допринесе реализацији појединца као дела друштва, али и као јединствене и непоновљиве индивидуе са посебним, специфичним потребама (Јермаченко, 1995). То је и основни правац стремљења образовања и васпитања, као и непрекидно осмишљавање и осавремењивање садржаја, метода и техника, које ће

допринети реализацији оваквог циља. Развој друштва, и свих његових система, доводи до константних промена које се морају инфилтрирати у систем образовања и мењати га у складу са савременим захтевима. Улога наставника, у том смислу, била би оспособљавање младих за овладавање средствима саморазвоја и припремање за живот у демократском, мултикултуралном и мултинационалном друштву (Николић и Јовановић, 2006). За васпитање и педагогију је од великог значаја да се однос између наставника и ученика, као и циљеви, методе и садржаји, заснивају на хуманистичким вредностима, на вредностима слободе и правде, демократије, међусобног уважавања, равноправности и солидарности, вере у човека, васпитање и развој. У овакво организованој средини готово је загарантовано да ће ученици школе напуштати као одговорни и самостални људи, демократски и хуманистички оријентисани. Основна идеја око које треба да се конципира образовање и васпитање за демократију у школи темељи се на толеранцији. Толеранција је основни елеменат концепта васпитања које се базира на демократији и хуманизму. Демократску толеранцију у васпитању карактерише стрпљивост у разговору, поштовање и уважавање разлика у мишљењу и понашању, одбацивањем једноличне, црно-беле слике света (Аврамовић, 2002). Јасно је да наставник кроз свакоденвну интеракцију и те како представља модел, чија ће осетљивост на толеранцију директно утицати на понашање ученика.

Добар пример овако ораганизованог и усмереног васпитног рада даје Макаренко (1957), који је свој васпитни рад заснивао на оптимистичкој претпоставци о човеку и његовим могућностима да буде добар и достојан друштва у коме живи. Ако на овој основи разрадимо рад наставника у школи, долазимо до препорука да треба избегавати критике, осуде и казне. Честом употребом средстава спречавања, кажњавањем и критиковањем, нарушава се самопоуздање васпитаника, поништава се позитиван утицај васпитног деловања и смањује поверење у наставника. Ограничава се слобода изражавања на коју сваки ученик има право. Циљ је развити демократски и хуманистички засноване ставове и мишљења, не спречавати испољавање свих другачијих. Таква пракса би, штавише, подстакла формирање потпуно другачије, конформистичке слике стварности у којој ученик нема право да погреши. Далеко је продуктивније уочити и неговати оно што је позитивно, похвалити успех или труд. Ипак, потребно је имати у виду да су индивидуалне разлике код васпитаника истог узраста значајне и да их треба поштовати. Ученици истог и приближно истиг узраста могу се међусобно разликовати према искуству и степену развијености способности: интелектуалних, психомоторних, радних, према нивоу мотивације и аспирације, темпераменту и карактеру, погледима на живот, као и многим другим карактеристикама. Све наведене, као и многе друге разлике у карактеристикама појединаца, требало би да представљају смерницу за наставника у организацији васпитно-образовног рада**.** Јасно је да је наглашен значаја

индивидуализације васпитног рада у циљу неговања демократских и хуманистичких вредности. Међутим, важно је истаћи да искључива индивидуализација, уз запостављање оних облика рада који доприносе развоју просоцијалних вредности, може имати контраефекат (Поткоњак, 1996). У том случају подстакли бисмо развој егоцентричног понашања и себичности, што се, очигледно, коси са захтевима хуманистички и демократски оријентисаног васпитања. Важно је пронаћи меру у примени различитих метода као и начин њиховог комбиновања, тако да се одржи јединственост сваког ученика, а истовремено развије емпатија и осећај припадности одређеној заједници.

Наставник - улоге и значај

У процесу васпитања оријентисаном на усвајање и развијање хуманистичких и демократских вредности, наставник се јавља у улози „катализатора“ између онога што се у друштву сматра пожељним и вредним, са једне стране, и ученика, који су на почетку свог развоја, без значајнијих искустава и као такви подложни утицају. Због тога, приликом дефинисања односа између наставника и ученика, треба поћи од чињенице да се он развија од потпуне зависности васпитаника као беспомоћног новорођенчета, у предшколском периоду, до стадијума када се он полако осамостаљује и постаје равноправан са одраслима. У том временском распону беспомоћно новорођенче „упија“ искуства и утиске којима васпитачи и наставници делују на њега. У најранијим фазама развоја доминантну улогу имају родитељи или старатељи, а касније се тој улози прикључују наставници. Њихова улога је, свакако, значајна карика у ланцу који води до успеха васпитно-образовног рада. Та улога захтева поседовање одређених квалитета-широко образовање и културу, развијене педагошке способности и спремност за стално усавршавање и напредовање, као и отвореност, комуникативност, срдачност, стрпљење, поштење и жељу за бављењем овом професијом. Овај је позив, свеукупно гледано, усмерен на „формирање личности“. Образовање је само један од аспеката тог процеса. Извор знања и пружање помоћи у учењу су само неке од улога наставника, иако су оне углавном прва асоцијација.

Наставник је, пре свега, личност. И то личност која је упућена на другу личност и на њу активно делује. Однос који се успоставља између наставника и ученика је однос интеракције у којој свака активност и сваки поступак са једне, делује на другу страну. Разумети суштину овог односа захтева проучавање утицаја наставника на целокупно понашање ученика, на њихов социјални развој, морални систем, вољу, ниво емпатије, комуникативност, па и физичко и ментално здравље ученика. Дакле, наставник је фигура усмерена на групу најразличитијих карактера, одлика и склоности од којих треба формирати образоване, самосталне, зреле и комплетне личности, што је веома сложен посао (Жупљанин, 2013). Различити склопови личности захтевају различите начине деловања, способност прилагођавања, толеранцију на различитости у многим

аспектима, и можемо слободно рећи да, заправо, овде леже корени демократских и хуманистичких вредности које треба пренети ученицима и уградити их у њихов систем функционисања.

О значају улоге наставника као и ефеката које она има на васпитанике говори Русоова мисао: "Пре него што одлучите да будете васпитач, сетите се да и сами будете човек, да дајете пример на који се треба угледати" (Русо, 1950:115). Русо је овде управо нагласио деловање наставника ванобразовних садржаја, деловање његове личности, његових поступака и реакција. Наставник делује својом појавом, оним што говори, својим поступцима у школи и ван ње. У ситуацијама где се сукобљава оно што наставник говори са његовим деловањем, ученици ће увек приоритет дати делима у односу на речи. Увек ће опонашати, посебно на млађим узрастима, оно што су од наставника видели, пре него оно што су од њега чули. Наставник који жели да код својих ученика развије осећај за хуманистичке и демократске вредности, мора да познаје различите методе и начине да то уради, не само директно, преношењем теоријских основа ових вредности и указивањем на њихово значај, већ и слањем поруке својим личним примером, својим поступцима. Анализирањем и бављењем различитим животним ситуацијама, које су актуелне у датом тренутку, може се постићи далеко бољи ефекат. Велику пажњу треба посветити и стицању личног искуства деце, заснованог на непосредној стварности, као и преради тог искуства, и ту је улога наставника посебно драгоцена (Каменов, 2008). Тумачење и разумевање доживљеног искуства рефлектује се на будуће ситуације и због тога се наглашава значај способности наставника да кроз призму демократских и хуманистичких вредности, омогући ученицима да сагледају, доживе и одреагују на адекватан начин у конкретној ситуацији.

Наставник који тежи да допринесе неговању демократских и хуманистичких вредности не тражи слепу послушност. Он сарађује са ученицима, договара се са њима и труди се да их активира. Прихвата сугестије и предлоге и наставни процес усмерава према интересовању ученика, према њиховим способностима и жељама. Ученици су активни и укључени, дакле, субјекти процеса. Однос се заснива на међусобном поштовању и уважавању, на ненасилној комуникацији и толеранцији, а ту су, свакако, основе за подстицање демократских вредности, које ће касније значајно олакшати укључивање у друштвени живот и деловање на њега. Овакав однос наставнике према ученицима охрабрује ученике да изразе своје мишљење и своје ставове, да изграде критички однос према појавама, поспешује креативност и самосталност (Антонијевић, 2013). Са друге стране, овакво окружење не утиче негативно на улогу наставника као вође процеса, напротив, доводи до стварања нове димензије која отвара пут ученицима ка ангажовању и деловању на процес сопственог образовања и васпитања.

Када је узраст деце у питању, погрешно је сматрати млађу децу мање захтевном и мање способном да суде о наставнику и његовом утицају. Напротив, резултати истраживања о томе како деца процењују особине наставника говоре да деца млађег узраста више цене особине наставника као човека, истичући његову хуманост и доброту. Управо деца на млађем узрасту подложна су највећем утицају и погодна су за „обликовање“ и формирање вредности неопходних за каснији, самосталнији живот па је самим тим улога наставника на овом узрасту значајнија (Ђорђевић, 1981). Узрок томе је, како смо већ нагласили, пластичност као једна од основних карактеристика раних периода развоја. Чињеница је, дакле, да је период детињства, познат као период бурног и интензивног развоја, уједно и период који је од круцијалног значаја и за развој демократских и хуманистичких вредности, и да је улога наставника у овом периоду и те како значајна. Овим се, наравно, не потцењује значај утицаја у каснијим периодима. Период адолесценције, укључивње додатних фактора који утичу на развој, међу којима вршњаци као најдоминантнији, имају своју функцију која ни у ком случају није занемарљива.

Закључак

Друштвене околности у којима живимо последица су нашег деловања. Из године у годину расте стопа насиља међу ученицима, стопа насиља у породици, узрасна граница делинквената је све нижа. На сваком кораку крше се права, угрожава безбедност и слобода, како деце тако и одраслих. Разлози се траже на површини и делују очигледно, кривицу сносе починиоци дела, а они су, најчешће, само рефлексија погрешних васпитних поступака. Рађамо се слободни, отворени за прихватање искустава која нам средина нуди. Средина нуди оно што сами стварамо, а ми стварамо оно чему су нас научили у породици, у школи. Запостављање васпитне функције школе довело је до тога да се знања „уграђују“ у ученике, да је њихов квантитет постао доминантан у односу на квалитет. Поседујемо знање, али не знамо шта ћемо са њим. Управо се у овоме огледа улога наставника, у његовој способности да не само пренесе знање, већ да обави онај други, далеко сложенији, али и значајнији део посла - да та знања учини практично примењливим. Демократска личност ученика, којој се тежи, треба да усвоји и развије неке когнитивне, емоционалне, социјалне и моралне особине, да развије критичко мишљење, уз уважавање другачијих ставова. Наставник, који је, пре свега, и сам усвојио поменуте вредности и интегрисао их у свој систем функционисања, усмериће мишљење ученика у правцу дискусије, сукоба аргумената из чега следи поука да нема једног и јединог мишљења и универзалног начина размишљања.

Васпитању и образовању прпада централно место у друштву које тежи да буде демократски засновано. Са становишта васпитања и образовања, учинити једно друштво демократским, односно, допринети

његовој демократизацији и хуманизацији, подразумева и бављење историјом, не само садашњошћу и будућношћу. То значи да је потребно кренути од већ постојећих проблема, њиховог решавања, а затим се оријентисати на квалитет тренутног и будућег васпитања.

Литература

Аврамовић, З. (2002). Појам и институција васпитања и образовања за демократију, *Институт за педагошка истраживања,* Београд, 159-175.

Антонијевић, Р. (2013). *Општа педагогија*. Београд: Институт за педагогију.

Ђорђевић, Ј. (1981). *Савремена настава.* Београд: Научна књига.

Жупљанин, М. (2013). Наставник као узор у васпитању ученика, *University Review* (*Универзитетска мисао)*, 12 (2), 162–174.

Јермаченко, М. Д. (1995). Нови приступи васпитању деце и омладине, у: *Моралност и друштвена криза.* Београд*:* Институт за педагошка истраживања.

Каменов, Е. (2008). Суштина васпитачког позива. *Филозофски факултет* LVII (3), 395-405

Макаренко, А. С. (1957). *Изабране педагошке расправе.* Сарајево: „В. Маслеша“.

Николић, Р. и Б. Јовановић (2006). *Школска педагогија.* Ужице: Учитељски факултет.

Поткоњак, Н. (1996). Трећа педагогија - утопија или стварност, у: *Аутономија личности и васпитање* (75-84). Београд: Педагошко друштво Србије.

Русо, Ж. Ж. (1950). *Емил или о васпитању.* Београд: издавачки графички завод.

Jelena Evtimov

IMPORTANCE OF THE TEACHER'S ROLE IN THE DEVELOPMENT OD STUDENTS' DEMOCRATIC AND HUMANISTIC VALUES

Summary: The modern educational system puts more and more emphasis on nurture and development of democratic and humanistic values. The role of a teacher, as the main intermediary in that process is of primary importance. The overall impression of a teacher, which encompasses his professional as well as personal qualities, is of paramount importance for the development of humanistic and democratic values. Apart from presenting the theoretical basis of these values, the paper also indicates to the importance of the teacher's role in the development of students' democratic and humanistic values. Strenghtening of these values in students, has for a result their adequate enrolement in society. Educational contents leave enough room to relay the message based on humanistic and democratic values through them, while teacher's skill is shown in finding ways of making that happen. Nurturing of these values in students strarts from earliest ages, and after family as a primary environment in which a child develops, the school environment and techers represent critical factors.

Key words: teacher, students,democratic and humanistic values, education.

УДК 371.132-057.875:37.012(047.31)

Мирослав Кука, Душан Ђурић,
Лазар Ђорић, Злата Антић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац

КОНЦЕПЦИЈА ВАСПИТАЧКИХ СТУДИЈА, СТРУЧНА ОСПОСОБЉЕНОСТ ВАСПИТАЧА И ПЕРСПЕКТИВЕ

Резиме: Знање је по опсегу таквних димензија да се никада не може у потпуности савладати, не само у току школовања него и у току живота једне генерације. Отуда се пред образовни систем поставља крупан задатак, који се састоји у одабиру и предавању студентима (ученицима) одређене количине знања и развијању њихових психичких функција, тако да се сами сналазе у разним областима професионално животних делатности. Какви су резултати и перспективе у области предшколског образовања и васпитања овај рад показује кроз резултате спроведеног истраживања са студентима завршне треће године струковних васпитачких студија.

Кључне речи: васпитачке студије, стручна оспособљеност, предшколске установе, перспективе.

1. СТРУКТУРА, КАПАЦИТЕТНЕ МОГУЋНОСТИ И СТАТИСТИЧКИ ОБУХВАТ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА У СРБИЈИ

Образовање у будућности подразумева реконструкцију система едукације. То практично значи спровођење реформи његовог целокупног система, као и развој концепције перманентног образовања усклађеног са друштвеним потребама и променама. Промене у систему едукације важне су због општедруштвених, економских, културних и других видова организације егзистенцијалних људских потреба и социјалног функционисања. Највећи изазов већ током последњих година XX века представљало је стварање најповољнијих услова за остварење квалитетног основног (базичног) образовања које треба да је доступно свима. У истом периоду интензивније су се мењали друштвени услови и захтеви усмерени ка школству, што је доводило до промена у обиму, перспективи и значају појединих циљева образовања. На тај начин су били редефинисани циљеви едукације у Шведској, Данској, Немачкој, Чешкој, Пољској, Француској, Украјини, Мађарској, Словенији и Словачкој. Њихове измене односиле су се на:

1. развој личности ученика, у складу са његовим емоционалним развојем и способностима,

2. обезбеђивање знања, вештина и припрема за живот и рад у мултикултурном и мултијезичком друштву,

3. оспособљавање за поштовање вредности и толеранције, као што су: мир, верске, расне и друге врсте разлика,

4. развијање осећања припадности специфичној култури и традицији своје земље.

Систематичност у реформским тенденцијама подразумева и доследност у поштовању каузалитета етапа. Наиме, да би се нови курикулум, што је крајња интенца, постепено уводио у школе, њему мора да претходи одговарајуће структурирање образовног процеса. Нову структуру може курикуларно да подржи и курикулум актуелне структуре, али је основна идеја да новој структури одговара и адекватан нови курикулум. Постојећу структуру 4+4+4, која је укључивала и период од 8 година обавезног школовања, треба да замени нови модел образовног система 4+5+3. Нова структура тако имплицира нове циљеве и функције на различитим нивоима формалног школовања и утиче на састављање курикулума.

Ово је у складу с тенденцијама у различитим прогресивним образовним системима у последњих неколико деценија. Овај вид концепцијских промена, са доста измена и допуна датих од наше стране, сагледавамо као видну жељу за променом, али без структуралног анализирања њене социодруштвене валидности, артукулисане кроз оправданост датих градација по разредима, циклусима, друштвено постављеним циљевима и задацима (уколико су они уопште и постављени), које образовање са своје стране треба да оствари код сваког појединца понаособ и без изузетка. Према подацима републичког Завода за статистику (Статистички годишњак Србије, 2011) број предшколских установа у Србији (без података за Косово и Метохију) је 1873, а број деце у тим установама 167.441. Од укупно 18.674 запослених у предшколским установама васпитни радници чине свега 49%, здравствени 15%, а остало (преко 35%) је администрација и друго особље. Мрежа предшколских установа је недовољно развијена и неравномерно распоређена (посебно слабије развијена по неким регионима централне и јужне Србије).

У порасту је број приватних предшколских установа, али о томе не постоје поуздани подаци. До 2011. године у регистру је било пописано неколико десетина приватних предшколских установа, која су верификована од Министарства просвете. Обухват предшколским образовањем и васпитањем од 33% у Србији 2004. године био је најнижи у Европи (Индикатори људске безбедности у Србији, извештај за 2004, Фонд за отворено друштво, Србије). Мада је обухват деце предшколским образовањем у једва приметном порасту (мање од 2% за четири године), овај проценат је и даље критично низак у односу на планираних 95% до

краја 2020. године Националним планом акције за децу. Не постоје систематски прикупљени подаци о специфичним категоријама међу децом која нису обухваћена предшколским и основним образовањем, али се процењује да је најнижи обухват деце из непривилегованих друштвених група, деца из руралних средина, неких етничких мањина, посебно Рома, деце расељених лица и деце с хендикепом. Према Закону о основама система образовања и васпитања од 2006/07. године припремни предшколски програм је обавезан и то у трајању од најмање 6 месеци.

2. ПРИСТУП ЕМПИРИЈСКОМ ДЕЛУ ИСТРАЖИВАЊА

Нема никакве сумње да свака следећа генерација зна много више од претходних. Међутим, знање као скуп сазнања којима владамо има релативан практичан смисао. Оно нам помаже и према томе у животу вреди толико колико га умемо примењивати и колико од његовог поседовања имамо личног задовољства и користи. Вредност знања је релативна, јер зависи од способности и могућности индивидуе да до њега дође, да њим овлада и да га у одређеним условима примени. Циљ овог истраживања је да испитамо садржинску концепцију струковних васпитачких студија, стручну оспособљеност студената и виђења могућих перспектива васпитачког образовног профила. Путем истраживања покушаћемо да одговоримо на питање: да ли и у којој мери наведено зависи од концепције образовног система, дефинисаних циљева и задатака, а све то кроз мишљење и ставове студената завршне треће године струковних васпитачких студија у Алексинцу. За ово истраживање коришћени су следећи извори: литература из области опште педагогије, дидактике, педагошке статистике, истраживачки радови који се односе на испитивање питања предшколског образовања и васпитања, наставни планови и програми, уџбеници и шира стручна литературе, постојећа школска документација. За успех истраживања посебно је важно правилно и детаљно испланирати ток истраживања, како би се створили што повољнији услови за остваривање планираних циљева и задатака.

Ово педагошко истраживање се организовало на Високој школи за васпитаче струковних студија у Алексинцу прикупљањем ставова и мишљења студената, посредством претходно конципираног упитника. Упитник је конципиран из три групе питања: Прва група питања подразумева испитивање ставова и мишљења студената о садржинској концепцији васпитачких студија (питања у упитнику: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10), друга група питања подразумева испитивање стручне оспособљености студената на крају студирања (питања у упитнику: 1, 2, 7, 8, 9, 10) и трећа група питања подразумева мишљење о професионалним перспективама васпитачког образовног профила (питања у упитнику: 11, 12, 13, 14, 15). Истраживање је спроведено почетком марта 2015. године на узорку од 98 студената. Студенти, коаутори овога рада, под руководством др Мирослава Куке, технички су организовали и реализовали истраживање. На крају, подаци у истраживању су сређени, груписани и представљени. На нивоу

дескриптивне статистике израчунати су основни статистички параметри - аритметичка средина и стандардна девијација, као показатељ густине груписања података око средње вредности.

3. РЕЗУЛТАТ И ИСТРАЖІВАЊА

У анализи добијених резултата са спроведеног истраживања првенствено ћемо се бавити питањем изнетих ставова и мишљења студената о *нивоу стручне оспособљености на крају студирања.* На почетку упитника, посредством петостепене скале судова, студенти су изражавали свој став о *нивоу стручне оспособљености за обављање послова васпитача после завршетка струковних студија*. Од укупног броја испитаника, 4 судента (4,13% од испитиваног узорка) „у потпуности се слажу“ да су стручно оспособљени за посао васпитача завршетком струковних васпитачких студија, док се 47 студената (47,96% од укупног испитиваног узорка) „слаже“ да је стручно оспособљено за посао васпитача завршетком струковних васпитачких студија. Индикативан је резултат од 27 студената (27,55%) који „не знају“ да ли су стручно оспособљени после завршетка студија. Од укупног броја испитаника 17 студената (17,35%) „не слаже се“ да је стручно оспособљено, док се 3 студента (3,01%) „у потпуности не слаже“ да је стручно оспособљено за посао васпитача. На основу ових резултата може се закључити да релативно велик број студената (27,55%) нема дефинисан став о нивоу своје стручне оспособљености (не зна) и у том циљу нека следећа педагошко-психолошка и социолошка истраживања требала би да се позабаве овим индикативним резултатом, тј. да детерминишу узроке оваквог става.

Тражећи аргументе студената „који се не слажу“ или „који се у потпуности не слажу“ да су стручно оспособљени“ за посао васпитача, исте смо могли груписати у пет нивоа. Први и најзаступљенији аргумент је оскудност практичне у односу на доминантну теоријску наставу, потом следе утисци о неадекватним програмима рада, све већој заступљеност инклузивног рада у ПУ за који немају адекватну стручну оспособљеност на нивоу струковних студија, недовољно искуствених знања и на крају слаба организација у школи и лош наставни кадар. С обзиром на то да је већ као један од аргумената апострофирана већа заступљеност инклузивног рада у ПУ, питали смо студенте *да ли сматрају да су оспособљени за рад са децом ометеном у развоју*. Велики број студената у односу на испитиван узорак, тј. 92 студента (93,88%) сматра да није оспособљено за рад са децом ометеном у развоју, а овај изузетно висок резултат своје оправдање може наћи у чињеници да 91 студент (92,86% од испитиваног узорка) сматра да на студијама стиче искључиво општа (формална) знања док свега 7 студената (7,14%) сматра да на студијама стиче конкретна (стручна) знања. Овај дуализам школских концепција које су програмски примарно усмерене на стицање стручних или формалних знања представља деценијске „стручне“ дебате без конкретних системских и структуралних промена у концепцијама образовања.

На крају од студената се тражило да изразе минимално три афирмативна и неафирмативна утиска са школовања. Добијени одговори би се могли груписати на следећи начин; афирмативни утисци су мање детерминисани стручном оспособљености а више социо-факторима као на пример; стицање нових пријатељстава, могућ одлазак у иностранство преко студентских размена, занимљивост одређених предмета и на крају програмски у малом фонду заступљена практична настава. Од неафирмативних утисака, ставови студената примарно су усмерени на: нејасна, незанимљива и лоша предавања, нерегуларна оцењивања, неадекватна информатичка опремљеност школе и неретко истицани нехигијенски услови.

Све изнето наводи на закључак да у испитивању концепција васпитачких студија, стручној оспособљеност васпитача и перспективама развоја васпитачког образовног профила све више улогу мора да има интердисциплинарни приступ у истраживањима узрока и разлога актуелног тренутка. Постоје многи индикатори, што потврђују и овде изнети подаци кроз ставове и мишљења студената, који упућују на алармантност и потребу да се стручно превентивним мерама спречи регресивни тренд, који у великој мери детерминише процесе у образовању нашег друштва у последњих неколико деценија.

УПИТНИК
за испитивање мишљења и ставова студената
о садржинској концепцији
васпитачких студија, стручној оспособљености студената
и професионалним перспективама васпитачког образовног профила

Ово истраживање је анонимно, а добијени подаци ће се користити у научно-истраживачке сврхе. Ваше мишљење не може бити ни тачно ни погрешно, али ће зато корисно послужити у даљем разматрању теоријске и практичне подлоге за унапређење васпитачког образовног профила. Уз свако питање понуђени су одговори, а Ви треба да одаберете само један. Означавање одговора извршићете заокруживањем броја испред одговора који сте одабрали. У питањима која траже образлагање одговора, настојите да Ваш одговор буде што конкретнији и јаснији.

1. Завршетком струковних васпитачких студија сматрам да сам оспособљен/а да стручно обављам посао васпитача: **1.** у потпуности се слажем **2.** слажем се **3.** не знам **4.** не слажем се **5.** у потпуности се не слажем.

2. Уколико је твој одговор у претходном питању под бр. **4** или бр. **5,** наведи неколико аргумената којима исто потврђујеш:

3. Школујући се за васпитача, однос практичне и теоријске наставе је равномерно распоређен: **1.** ДА **2.** НЕ.

4. Уколико је твој одговор у претходном питању под бр. **2,** наведи које наставе има мање: **1.** теоријске **2.** практичне

5. Уколико сматраш да је учење неких садржаја на васпитачким студијама непотребно, наведи који су то садржаји:_____ и образложи зашто сматраш да су непотребни:_____

6. Да ли си на студијама научио/ла неку стручну процедуру (овде се не мисли на писање административних форми припрема и планова рада), коју ћеш моћи да примениш у предшколској установи: **1.** Да **2.** Не. Уколико је твој одговор под бр. **1,** наведи коју процедуру.

7. Сматраш ли да си оспособљен за рад са децом ометеном у развоју: **1.** Да **2.** Не.

8. Сматраш ли да на студијама стичеш: **1.** конкретна (стручна) знања **2.** општа (формална) знања.

9. Наведи три афирмативна утиска са школовања на васпитачким студијама.

10. Наведи три неафирмативна утиска са школовања на васпитачким студијама.

11. Да си у прилици да мењаш шта би променио у раду предшколских установа?

12. Сматраш ли да ћеш се запослити у струци и у ком времену после завршених студија: **1.** за пола године **2.** у периоду до годину дана **3.** најмање за три године **4.** мислим да се нећу запослити.

13. Да си у прилици да поново уписујеш студије, да ли би уписао васпитачке: **1.** Да **2.** Не. Уколико је твој одговор под бр**. 2,** наведи разлоге зашто не би уписао васпитачке студије.

14. Шта сматраш да би првенствено добио уписом специјалистичких студија после завршених основних струковних: **1.** виши ниво стручних знања **2.** већу вероватноћу за запослење **3.** ништа битно не би добио.

15. Сматраш ли да је перспектива предшколских установа у: **1.** друштвеном сектору **2.** приватном сектору. Уколико је твој одговор под бр. **2,** шта сматраш основним проблемом у реализацији приватног сектора?

Литература

Kolondžovski B., Kuka M., *Cooperative learning as a socio-cognitive form of life in the intercurtural education,* The VI International Balkan congress for education and science „the modern society and education**“**, Ohrid / Macedonia 29. 9 - 1. 10. 2011. (165 - 170).

Кука М., Йованович К., Талевски Й, *Проэктирование новых структур системы образования,* журнал „Известия Южного Федерального Университета - Педагогические науки“, Ростов-на-Дону / Россия, (11 - 15), № 5. 2013, УДК 001.895:378.

Kuka M., Jovanović K., Talevski J., *Change Of Pre-School System In Function Of New Structural Changes In Educational System,*International conference on innovation and challenges in education 2013 (CICE 2013), Kütahya / Turkey, 26 - 28. 4. 2013. (Abstracts book, page 30).

Kuka, M. Jovanović, K. Talevski, J. *Projecting the New Strategies of Education System,* 4th Conference: 2012 Asia regional open courseware and open education conference (AROOC), Bangkok / Thailand, 21 - 22. 1. 2013. (152 - 156).
Kuka M., Jovanović K., Talevski J., *Model of Strategic Planning In High Education*, ARPN Journal of science and technology - Granada / Spain, (371 - 376), Volume 2, Special Issue, ICTL (Part 2) 2012., ISSN 2225 - 7217.
Кука, М, Живковић, В. (2009). *Редефинисаност структуре образовног система Републике Србије,* Београд: Ауторско издање.
Кука М. (2007). *Усмеравање реформског процеса едукације,* Београд: Ауторско издање.

Miroslav Kuka, Dušan Đurić,
Lazar Ćorić, Zlata Antić

CONCEPT OF TEACHER STUDIES, PROFESSIONAL QUALIFICATIONS OF TEACHER AND PERSPECTIVES

Abstract: Knowledge is by the extent of such dimensions that can never be fully mastered, not only during studing but during the lifetime of one generation. Hence the education system puts huge task which consists in selecting and teaching students a certain amount of knowledge and develop their psychic abilities so to fend for themselves in various fields of professional life activities. What are the results and perspectives in the field of preschool education and education, this paper shows through the results of the research with students of final third year vocational teacher studies.

Key words: Teacher studies, professional competence, preschools, perspectives.

УДК 37.017.92:316.32]:371.15

Петар Анђелковић, Радица Недељковић
Филозофски факултет
Косовска Митровица

ХУМАНИСТИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ У ЗЛИМ ВРЕМЕНИМА, ТЕШКА ВРЕМЕНА И/ИЛИ СЛАБИ НАСТАВНИЦИ

Апстракт: Слика човечанства, на почетку новог миленијума, а под утицајем монструозне глобалистичке машинерије, све више одговара негативним утопијама Франца Кафке и Џорџа Орвела. Криза растаче и поништава читав низ идејних и идеолошких творевина и вредности: традицију, морал, хуманизам. Прети нам зла коб рашчовечења, губљења људског лика. У овим злим временима, у „*Време змија*“ образовној професији, припада једна од најважнијих улога у друштву. Које то образовне и људске карактеристике данас треба да красе доброг наставника? Да ли смемо у ова тешка времена да будемо слаби људи и лоши наставници? Све нам ово говори да позив наставника одређују не само уско методолошки принципи из гносеологије, већ и етички, аксиолошки и деонтолошки постулати, којима се (попут Кантовог моралног императива) наставник мора руководити у посланству своје образовне мисије. Преношење знања не иде и не треба да иде првенствено за тим да постигне једноставно механичко меморизирање неких формула или пак некритичко приањање уз неке научне норме (без претходног промишљања тих садржаја), већ иде за тим да помогне деци и младима да открију пуноћу, смисао друштвеног живота. Када нам је јасно "зашто", можемо се храбро носити са сваким "како". Наставник целим својим бићем, појавом, треба да сведочи о ономе о чему говори. Образовање (у корену речи је *образ*) је живо учење које се не учи само из књига већ на изворишту живота, а у овом случају то је друштво у коме живимо.

Кључне речи: добар наставник, глобализам, српско друштво, образовање, настава.

«Није знање знање знати, већ је знање знање дати».
Вук Караџић

Савремено образовање има суштинску улогу у друштвеном и индивидуалном развоју. Оно доприноси социјалном, привредном и културном напретку, ширењу вредности, људских и друштвених потенцијала и достигнућа. Опште промене које обликују савремени свет још више истичу значај образовања и његових могућности. Образовање се одређује као *апсолутни развојни приоритет* (Мајор, 1996), као неисцрпни

извор, скривена ризница људских могућности и "најсигурнији темељ будућности" (Делор, 1996). Нарочито се истиче његова улога у развоју човечанства у правцу мира, благостања, слободе и друштвених једнакости и у развоју укупних потенцијала појединца. Томе су подређене реформе и модернизација образовних система, њихово прилагођавање друштвеним процесима. Обухват читавих генерација образовањем, од раног узраста до прве професије, продужавање трајања школовања, програмска и техничко-технолошка модернизација, демократизација и стално иновирање образовања, само су неки од процеса који одређују развој образовања у свету. С обзиром на дубоку повезаност образовања са друштвено-историјским наслеђем и друштвено-политичким системом, постоје комплексне везе и односи између образовања и развоја, односно модернизације друштва. однос према образовању.

Комерцијализацијом система и процеса образовања при чему новац постаје главни циљ, терминална вредност, а квалитет знања све нижи, деградира се и сама сврха образовања и васпитања у смислу развоја што потпуније човекове личности. Масовна производња једнодимензионалних, обездуховњених стручњака, послушних поданика и покорних најамних радника, која се посебно, као обавезни задатак намеће земљама у транзицији, само још више та друштва гура на периферији историје и уводи у нови облик колонијализма. У име наводне, више стручности и модернизације образовног процеса врши се системска деградација битних духовно-моралних вредности и пориче темељни образовни идеал: *одгајање што потпуније, свестране човекове личности,* чиме се и напушта једна од највреднијих тековина у европској духовној традицији: *јединство смисла, знања и врлине*. Уместо тога долази до масовне производње псеудоспецијалиста без неопходне духовне ширине и моралне подлоге, без људскости – *"стручност без душе", "дипломирани примитивац"*. То уједно значи и дефинитивни разлаз са старогрчким идеалом (где су ударени темељи европске духовности) о светом тројству: истине, доброте и лепоте. Темељне, универзалне људске вредности, као што су: пријатељство, љубав, хуманост, достојанство, слобода, поштење, смисао људске егзистенције... потиснуте су у други план, а доминантан друштвени тренд и начин живота постаје бескрупулозност, корупција, отимачина.

За разлику од Унесковог, интегралног хуманистичког концепта образовања који је у фукцији светраног развоја човека и афирмације националних идентитета, болоњски концепт је у фукцији неолибералног фундаментализма и моноцентричног глобализма са циљем да разара универзалне вредности културе у савременом свету и посебно културни идентитет малих народа. "Реч је технократском концепту образовања – без душе, који ствара провесионалне идиоте, а не еманциповане људе" (Митровић, 2007, стр. 117). Образовање и знање које се одвајају од хуманистичких вредности, а које су пресудне за развој индивидуалних и колективних идентитета је погубно за развој здраве и самосвесне личности.

Многи искрени и независни интелектуалци светског калибра о овим променама говоре као *о сумраку образовања* (Р. Блум) или *мегдоналдизацији образовања* (Ц. Рицер), а све у фукцији "*експлоатације без границе"* (П. Бурдије), у *капитализму катастрофе* (Н. Клајн). „Такав модел образовања, садржан у Болоњској декларацији, чије су основне одреднице фикционализација и глобализација образовања, ствара "нове слатке роботе", за једнократну употребу у свету глобалне економије" (исто, стр. 119). Јасно је, дакле, да се овакавим концептом образовање своди на тржишно занимљиву робу у фукцији крупног капитала где доминирају интереси великих корпорација а не друштва. Идеали образовања стварани на темељима просветитељства и либерализма, у чијем је средишту јединство образовања и васпитања и изградња и еманципација личности и нације, уступају место радикалној рационализацији образовања, како би наводно оно било јефтино а ефикасно, а које доводи до једнодимензионалних личности заробљених умова у *"друштву спектакла"*. Лако је, уочити да је концепт Болоњске декларације дехуманизација и инструментализација образовања у фукцији глобалне економије, те стога треба што пре преиспитати овај модел, позитивна искуства поджати а негативна одстранити, како би образовање било у фукцији развоја како личности индивидуа (*homo akademikus* као тотални човеак, а не полуобразовани *фах-идиот*) тако и еманципације нација и народа.

Реформа образовног система се јавља као неопходност, јер ново време захтева промене у целокупном друштвеном животу, те стога и у систему и процесу образовања и васпитања, али реформа која ће направити успешан спој традиционалног и модерног. Јер, без обзира што се образовни процес увек дешава у конкретном времену и на конкретном друштвеном простору и носи њихов печат, што нема општеважећег модела васпитања, свакако да постоје универзални идеали који, пре свих, идеал човека као свестрано развијене, племените и стваралачке личности, ће увек бити актуелни. Пре него што закорачимо у "*ново"* време, то време треба проблематизовати, у смислу шта је вредно у њему, *јер ново само по себи не мора бити и боље*. Каква треба да буде образовање по „мери будућности"? Данас више није спорно да се у свакој школи, од предшколских установа па до високошколских институција, мора много тога мењати у циљу образовања „*новог човека*" за „*ново време*" које увелико наступа. Редефинисање циља васпитања се намеће као нужност јер ново време тражи нове људе „способне да идеје преточе удела"[7]. У том смислу, могли би да се сложимо са Карлом Попером који сматра да је наставник „*истраживач истине*", а не „*предавач знања*". Наставници не смеју да

[7] Управо се и предузетништво и дефинише као„*способност појединаца да преточи идеје у дела*" – European Reference Fratework for Key Competences for Lifelong Learining, Brisel, 2007).

наставу претворе у сејање илузија и идеолошке магле већ треба своје ученике да уче да критички промишљају теоријске тезе, али и актуелну пре свега, друштвену стварност и вредносни систем у коме делују.

Успешан наставник настоји да у разреду са којим ради створи пријатан емоционални амбијент „*добру климу*", у којем се ученици осећају неспутано што омогућује вишесмерно комуницирање и радознало слободно спознавање. „Добру климу у разреду која представља привлачност, Пјурки дефинише као сумарни опис порука које намерно иду ка ученицима, а чији се смисао састоји у томе да су они одговорни, способни и да вреде. Пјурки описује и непривлачност као сумарни опис порука које су садржане у томе да су ученици неодговорни, неспособни и без вредности. Успостављањем климе привлачности у разреду стварају се услови за позитивно самопоимање и повећану мотивацију ученика за рад и учење" (Ђорђевић, 1998, стр. 706). Лажни "*оптимист*" чува бодрост духа будући човек расположења, предан својим личним, чисто субјективним стањима.

Његов "оптимизам" нема стварне основе. Живи сам од себе, изван дубоких токова историје и великих светских догађаја. "Оптимист" је што влада здравим, уравнотеженим организмом и не пати од душевне дисхармоније. Његов "оптимизам" тиче се њега самога и, можда, његових личних послова. Али, на плану великих догађаја види мало а можда и ништа; ако што и види, онда је то мутно и оцењује га погрешно. Пред лицем духовних проблема, површан је и лакомислен. Не види им ни дубину, ни размах, и зато олако замењује очитост за реалност. Зато је његов "оптимизам" физиолошки објашњив и душевно мотивисан, али конкретно и метафизички неоснован; одговорности за њега он нема. Такав "оптимизам" је испољавање личне маштовитости, па и заноса, и може довести до суштинских неспоразума. Образовање је пре свега служење служење племенитим циљевима – не каријера, не лични животни пут, задовољење сујете, частохлепља и властољубља. „Истинско образовање мора повезати стицање техничке делотворности и формирање потпуних људи како би успешније, кроз научни оптимизам, користили сопствене снаге и таленте, и тежећи срећи (леп живот, активан живот, смислен живот) припадали нечему за шта верујемо да је обухватније од сопствености" (Селиџмен, 2008, стр. 8-9).

Несумљиво је, без обзира што се у великој мери у данашњим условима мења карактер наставе, да је улога наставника у њеној реализацији незаменљива. Добра и успешна настава социологије је у највећој мери резултат доброг наставника, као што лоше наставе нема без слабог наставника. Бројни су захтеви које данас наставник мора да испуни, уколико жели да његова настава социологије буде успешна. Миомир Ивковић када говори о карактеристикама успешног наставника, разликује опште и посебне карактеристике. Опште особине и квалитети по њему су: интелектуална, морална и физичка зрелост и комплетност личности;

веровање у рад и величину рада који обавља; мотивисаност за наставнички позив; усклађеност личности према деонтолошким захтевима професије наставника; социјабилност и способност анимације наставника и квалитети личности као што су: љубазност, веселост, природност, праведност, друштвеност и сл. Од посебних карактеристика Ивковић издваја: да има солидно методичко знање; да има развијен истраживачки и испитивачки дух; да има критички дух; да познаје циљ васпитања; да поседује педагошку и психолошку културу; да има педагошки оптимизам; да има високо социолошко знање и да су његовој личности блиски (интелектуално и емоционално) млад човек и култура (Ивковић, 2010, стр. 102).

У прошлости су наставници били елита неког града, вароши, села, па и држава, а данас скоро их ретко ко и запажа и поштује. Они су изгубили моћ ауторитета од стране друштва, родитеља, па и самих ученика. Закон је на страни ученика, а наставници се морају "прилагођавати" многобројним друштвеним захтевима, очекивањима, прописима, законима, а одузет им је било који облик ауторитета. По новој филозофији образовања они постају само "извршиоци ученичких захтева", "продавци знања", "услужни сервиси" за подучавање, где основну улогу игра тржиште и новац, и где је моћ новца неприкосновен. Уместо да наставнички позив добије онај значај који и заслужује, наставници су данас приморани да се стално не бори за свој материјални опстанак који је главни узрок и за њихово невредновање и губљење сваке врсте ауторитета. Друштво данас очекује и захтева од наставника да поседује око 200 позитивних моралних особина, да врше око 195 улога и функција, да поседују 50 врста и облика компетенција, да поседују знања из најмање 10 научних области и дисциплина, и да могу да остварују 80 врста и облика учења тј. врста наставе и подучавања, што се ни за једну постојећу професију не очекује и не захтева, а које се више цене и имају већи ауторитет у јавности.

Међутим, кључно питање које се пред овом за свако друштво, посебно за будућност друштва (у духу Платона и његовог става према образовној професији) а самим тим и пред наставнике поставља у којој мери сами наставници дају допринос „урушавању“ ове значајне и одговорне мисије. Дакле, „да ли је време тешко или су људи (наставници) слаби“? Наш генерални став је да нема тешког времена (свако време је тешко) *има само слабих људи*. Нема сумње да је друштво, конкретно у Србији, највећим делом одговорно за погубно стање овразовног система, посебно у транзиционом периоду. Али, зашто наставници (образоватељи) сами саучествују у „издаји“ ове племените мисије? Зашто смо се предали? Зашто смо клонули духом, где је у нама Обилићев дух чију идеју треба да следимо? Ово тешко време (мада остаје дилема да ли је *време тешко* или су *људи слаби*), овај јарам нужде који нас егистенцијално уцењује, доводи нас до самопонижавања и индивидуалног и националног. Али, самопонижење које је и физички болно не спречава нас да се запитамо о

кривици и одговорности. Наравно, питање кривице интелектуалаца и елите која ћути и затвара очи пред оваквом појавом (*издаја интелектуалаца* – Жил Бенда) остаје на њиховој савести али и савести свих нас који данас претендујемо на статус интелектуалаца. На то нас упозорава и Јасперс у свом делу *Питање кривице* где између осталог каже: „Своје учешће не осећамо само у ономе што се догађа данас, као људи који носе сакривицу за поступке савременика, већ и у контексту предања. Ми морамо преузети кривицу својих очева“ (Јасперс, 1999, стр. 63). Интелектуална елита, она у правом смислу интелектуално-хуманистичка, треба и може концептуализовати средства и начине борбе против ове појаве. Затварање очи и бежање у илузије за последицу може имати само даље посртање света у коме живимо.

Литература

Вебер, М. (1998). *Духовни рад као позив*, Нови Сад: Издавачка књижарница.

Делор, Ж. (1996). *Образовање - скривена ризница*, Београд: Министарство просвете.

Ђорђевић, Ј. (2002). *Морално васпитање – теорија и пракса*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Ивковић, М. (2010). *Методика наставе социологије*, Ниш: Филозофски факултет у Нишу.

Милс, Р. (1998). *Социолошка имагинација*, Београд: Плато.

Јасперс, К. (1999). *Питање кривице*, Београд: Самиздат.

Митровић, Љ, (2009). *Транзиција у периферни капитализам*, Институт за политичке студије, Београд.

Селиџмен, М. (2008). *Научени оптимизам*, Београд: Завод за уџбенике.

Petar Andjelković
Radica Nedeljković

HUMANISTIC EDUCATION IN BAD TIMES, HARD TIMES (AND) OR WEAK TEACHERS

Abstract: A picture of humanity at the beginning of the new millennium, influenced by the monstrous globalist machine, all the more appropriate negative utopias of Franz Kafka and George Orwell facing the darkest perspectives of these authors. The crisis dissipates and canceled a series of conceptual and ideological constructs and values: tradition, morality, humanism. The doom of dehumanisation and losing the human figure threatens to us. In these bad times, in,, Time of Snake "educational profession, belongs to one of the most important roles in assoc. What educational and human characteristics of today should a good teacher have? Can we alow urselves to be

weak people and bad teachers in these difficult times? All of this suggests that the call of teacher is determine not only by the narrow methodological principles of gnoseology, ethical, axiological and deontological principles, which (like Kant's moral imperative) sociologist must be guided in their research and human society and its educational mission of prophethood. Transfer of knowledge does not go and does not need to go first to achieve simple mechanical formula memorising of some sociological or uncritical adherence to a social norm (without consideration of the content), but seeks to help children and young people to discover the fullness and sense of social life. When we understand the "why" we can boldly wear with any "how." Teacher with his whole being, in appearance, is to testify about what they speak. Education is a lively learning that not only taught from books, but the source of life, and in this case it is the society in which we live.

Keywords: Characteristics of a good teacher, globalization, serbian siciety, education.

УДК 37.017/.018(047.31)

Наташа Ћирић
ОШ „Чегар“, Ниш
Марина Ивановић
Филозофски факултет, Ниш

КАКВУ ЛИЧНОСТ РАЗВИЈАМО ДАНАС

Сажетак: Глобалне промене у домену васпитања и образовања пред данашње родитеље и школу постављају задатак који се односи на васпитавање личности која може самостално да мисли и која је сигурна у своје одлуке. У нашој земљи је до демократских промена дошло нагло, након периода владавине конформистичких и ауторитарних вредности. Нагла промена од конформистичких и ауторитарних вредности ка демократским вредностима, довела је до промена које захтевају независног, критичког и слободно мислећег појединца, што се одразило на свеопшту кризу вредносног система у друштву. Новонастали проблеми неминовно утичу на функционисање породице и изискују опредељивање родитеља за одређење нових вредности, које би биле у складу са друштвени променама. И школа, као васпитни систем, мора се понашати у складу са насталим променама. Неопходно је увидети да ли су породица и школа прихватиле прокламоване вредности демократског друштва, да ли су те вредности једнаке за породицу и школу и да ли је оно што родитељи и школа прихаватају, прихватљиво и за саму децу. Овај рад упоређује вредносне ставове родитеља, школе и ученика и њихову усклађеност са глобалним вредносним променама.

Кључне речи: породица, школа, васпитни стил, личност, вредносне оријентације.

1. УВОД

У друштву као што је наше, у коме се дешавају корените друштвене промене, анализа вредности које развијамо, желимо развијати и какве би требало развијати код деце, добија изузетну важност. Анализом васпитних стилова у оквиру различитих васпитних група може се доћи до одговора на питање да ли се пожељне особине личности развијају истовремено у породици и школи и да ли су ове вредности једнаке за родитеље, наставнике и ученике.

У нашој земљи нагло је дошло до демократских промена, након дугог периода владавине ауторитарних и конформистичких вредности. Нагла промена довела је до тежење ка демократским вредностима које захтевају независног, критичког и слободно мислећег појединца, што се

одразило на свеопшту кризу вредносног система у друштву. Новонастали проблеми повезани су са вредносним опредељењима у друштву, који неминовно утичу на функционисање породице и изискују опредељивање родитеља за одређење нових вредности, које би биле у складу са друштвени променама. И школа, као још један васпитни систем, мора се понашати у складу са насталим променама. Неопходно је увидети да ли су породица и школа прихватиле прокламоване вредности демократског друштва, да ли су те вредности једнаке за породицу и школу и да ли је оно што родитељи и школа прихаватају, прихватљиво и за саму децу.

Породица и школа су најзначајнији агенси социјализације. Деца се налазе у школи у најосетљивијем периоду свог когнитивног, социјалног и емоционалног развоја, па је стога важно да ова два микросистема функционишу по истим правилима и теже истим вредностима (Trebješanin, 2011).

„Суштина усвајања вредности и морално понашање може бити сведено једино на испуњавање захтева и норми које пред децу постављају одрасли. Морално формирање је најинтензивније и најделотворније када су деца у ситуацији да стварају услове да слободно и самостално бирају понашање, а на основу већег броја могућих варијанти" (Ђорђевић, 2006: 16).

Демократско друштво пред данашње родитеље и школу поставља задатак који се односи на васпитавање личности која може самостално да мисли и која је сигурна у своје одлуке. Ако се васпитање детета одвија у атмосфери непрестаног спречавања и усмереност на агресивност, лоше ће се одразити на саму личност детета. Неопходно је примењивати подстицајне мере, које подразумевају бригу за проблеме, живот и рад детета и настојати да се код њега развијају и обликују позитивни облици понашања. Пут до стицања сопствених уверења је дуг и сложен, што треба да имају у виду и породица и школа. Циљ васпитања не може бити само усвајање прихваћених вредности и стандарда, већ и развијање способности размишљања појединца о вредностима и способности разликовања доброг и лошег.

2. ТРАДИЦИОНАЛНО И МОДЕРНО У ВАСПИТАЊУ РОДИТЕЉА

Под традиционалним односима подразумевамо односе и вредности карактеристичне за патријархалну породицу. У патријархалном друштву, заједница и заједнички интереси имају моћ над личним, појединачним и приватним. Колективистичка усмереност води ка економској и друштвеној сарадњи припадника заједнице и представља основу за пожртвованост и одрицање појединца у свим оним ситуацијама када треба следити заједничке, узвишене и далеке циљеве које поставља друштвена заједница (Sinđić, 2013).

У свим културама породица је изузетно важан преносник друштених норми и захтева у односу на дете, пошто се у њој постављају темељи

личности и изграђује систем вредности. У српској традиционалној култури, у којој се изузетно поштују родитељи, породична социјализација је од највеће важности за формирање личности. Отац је симбол патријархалне културе, заступник морала и главни чувар постојећег система вредности (Jovanović, 2013). Отац, као достојанствени представник традиционалне културе, са децом је увек на дистанци. Отац не поступа тако зато што не воли своје дете, већ зато што неписаним правилима наше културе такво понашање припада мајци. Тек када дете довољно одрасте, када се на њега може деловати разумним средствима као што је говор, тек када постане подложно моралном васпитању, тек тада на сцену ступа отац као представник патријархалног морала и започиње да васпитава дете обликујући његов карактер. Да би усадио у дете моралне норме и чврст систем вредности и правила понашања, отац мора у свом опхођењу према детету да буде превасходно озбиљан, достојанствен и строг.

Улога мајке у традиционалној култури подразумева нежност, благост и љубав (Стефановић Станојевић, 2012). Мајка заступа начело разумевања, саосећајности, безусловне љубави и праштања. Мати својим телесним додиром кроз ношење, љуљање и мажење детета готово увек награђује дете. Њена обавеза је да се брине пре свега о женској деци и малој деци оба пола. Из овога видмо да су улога мајке и оца у нашој култури у великој мери супротне и комплементарне. Мајка подучава дете хигијенским, друштвеним, верским и моралним правилима понашања. Ако су деца неваљала, постоји став да је мајка крива због тога, свесно или несвесно. Ако је отац груб, мајка често прећути грешке детета, сакрије штету коју је оно починило само да га отац не би казнио.

Због мајчинске безусловне љубави, бриге и разумевања, као и њеног заштитничког понашања, деца оба пола воле мајку, док оца поштују и боје га се (ибидем, 2011).

Када је реч о породичним вредностима, у патријархалној породици се високо цени породична традиција, одржавање лозе и очување заједништва. Брак се сматра светом институцијом која се напушта само смрћу. Од мушкарца се очекује да својој породици обезбеди материјалну и физичку сигурност, а од жене да брине о домаћинству и деци. Дете треба да буде послушно, уважава старије и лепо се понаша у присуству других (Требјешанин, 1991).

Родитељи својим примером и васпитним поступцима, свесно или несвесно, настоје да деци усаде правилно социјално понашање. Деца из патријархалних породица су вредна, културна, дисциплинована, али нису самостална, одважна и немају развијену способност критике и самокритике. Тешко је у савременом друштву, да се у ауторитарним, строгим и патријархалним породицама формирају људи демократског менталитета, потребни данашњем друштву.

Промене у друштву дешавају се убразано, паралено у различитим областима: науци, техници, економији... Брзи темпо живота намеће већу

динамику, разноврсне садржаје и активности, што неминовно утиче вредносне оријентације савремених родитеља. Овако брзој друштвеној промени веома је тешко одговорити кроз брзу промену васпитних вредности и циљева, јер карактер и усвојене вредности се не могу променити тако брзо. Стога је данашњим родитељима тешко да ускладе личне интересе са друштвеним.

Савремена породица тежи да развија свестрану, образовану и слободну личност. Настоји да код своје деце развија позитивна карактерна својства, да осигура усклађивање личних и друштвених интереса, тежи да оспособи младе за креативну делатност, ставара услове да се млади оспособе да у зрелом добу понесу стваралачки динамизам, веру у сопствене снаге, веру у људе и живот (Грандић, 2007).

Потреба за преображајем патријархалне породице у савремену, на нашим просторима је настала веома брзо. Тако су настали прелазни облици од патријархалне ка савременој породици. Они се испољавају кроз различите видове, почев од повремених и сезонских индустријских радника са села, до градске, радничке и службеничке породице. Савремена породица се развија у тзв. језгровиту породицу која се састоји од родитеља и деце. Она је призвод савремених друштвених кретања, савременог начина живота и све већег прилива становништва у градове (Милић, 2012).

Великог трага на савремену породицу остављају друштвени односи. Својом еманципацијом жена је постигла друштвену једнакост и постала економски независна. Изменила је свој положај у друштву и породици. Жена је значајан друштвени чинилац који се активно укључује у друштвена збивања, али је и даље основни ослонац породичног живота. Економска самосталност чланова породице мења дистрибуцију ауторитета установљену у патријархалној породици. Почињу да се јављају демократска стремљења, где сваки члан постаје носилац ауторитета у одређеној области породичног живота. Од свих функција које су традиционално сматране породичним, њена примарна функција постаје социјализација и развој личности детета.

Заједничким напорима, стеченим знањима и умењима, родитељи одговорно утичу на дечји психофизички развој, настоје да што боље упознају своје дете, да утичу на развој њихових позитивних особина, да са разумевањем прихвате и утичу на отклањање негативних поступака и особина код деце. Они имају пуно поверење у себе и своје поступке, као и пуно поверење у своје дете. У односу на став према захтевима које упућују детету, настоје да делују са ауторитетом, а не ауторитарно, уважавајући слободу, подстичући и захтевајући одговорност, а не запуштеност детета и разликују истинску љубав од слепе привржености.

Родитељи овог типа савремене породице, најчешће се природно понашају у опхођењу са децом, играју се и смеју са њима, успостављају комуникацију благим емоционалним тоном, али по потреби знају да се наљуте и да понекад повишеним али не и злобним тоном, укажу на

неприхватљив поступак детета који треба да се исправи. У стању су да признају сопствену грешку, да кажу детету да нешто не знају уколико нису у стању да детету тачно одговоре.

За разлику од патријархалне, у савременој породици детету се посвећује максимална пажња, па је готово читав породични живот подређен њему. У периоду детињства детету је потребно пружити што више љубави, јер се то одражава на његов живот у зрелом добу, на његову интеракцију са окружењем и отвореност према другима. Понашање родитеља служи као модел коме они теже да се приближе или са њиме поистовете. Деца од родитеља не примају само нежност и љубав, већ и поглед на свет, начин живота и однос према друштву.

Како су друштвене промене настале брзо, родитељи су принуђени да исто тако брзо промене своје ставове, те сопствено васпитање које су понели из патријархалних породица, преобрате у васпитање сопствене деце у духу савремене породице. Сасвим је природно што су се породице нашле у конфузији, свесне вредности савременог васпитања, али и немогућности да себе у потпуности преобрате.

3. ТРАДИЦИОНАЛНО И МОДЕРНО У ВАСПИТАЊУ НАСТАВНИКА

Можда не можемо са сигурношћу рећи који је најбољи начин за формирање аутономне личности, али нам искуство стечено кроз традиционалну наставу може показати шта је оно што сигурно не води ка томе. Не можемо избећи чињеницу да деца данас избегавају рад, да је код њих све већа фрустрираност, да је све више вршњачког насиља. Ово свакако није резултат искључиво школских утицаја, али је школа допринела овим својствима.

У традиционалној настави је све било усмерено ка просечности, универзалности, једнобразности. Односи у школи су били јасно постављени – наставник је био тај који поставља правила и он одређује на који ће се начин радити, како ће бити постављен однос наставник - ученик, када и на који начин ученик може да говори.

И школа, као и породица, нашла се у вртлогу промена које су дошле нагло. Пред наставника је стављено много захтева које мора да испуни. Од њега се више не очекује да решава техничке проблеме, нити да само интерпретира градиво, решава школске ситуације и појаве својим ауторитетом на аутократски начин, већ да их разуме и прати. Настава данас треба да представља јединство главе, срца и руке, како је говорио још Песталоци (Pestalozzi). Јединство главе, срца и руке, заправо значи јединство речи, мисли и дела, односно „говорећи сувременим језиком јединство когнитивног, афективног и психомоторног" (Bognar и Dubovički, 2011). Јединство мисли, речи и дела представља вишеслојност људског бића које равноправно укључује емоционално, интелектуално и духовно биће. Да би дете исказало све своје потенцијале, потребно је постићи јединство свих ових вредности кроз наставу. Овде се не ради само о емотивним квалитетима

човекове личности, већ о архетипским силама које су у основи сваког људског развоја и односе се на најдубљи људски потенцијал. Развијање људских вредности, као што су љубав, истина, стварање, мир, представља духовни аспект образовања. Оне су међусобно дубински повезане, неодвојиве и подстичу једна другу. Оне су вечне, непролазне, не мењају се у односу на време и простор (Ћирић, 2013). Основни став у образовању не треба да буде само прикупљање и памћење информација и стицање неких практичних вештина, већ развој целовитог човека који познаје себе и има осећај сврхе у свом животу и развијање квалитета који су му неопходни како би ставио себе у службу те сврхе.

Сваки наставник има своју инспирацију и своје узоре, своје интуитивне претпоставке, свој став о томе како преносити знање, како васпитавати и шта примарно развијати код ученика. Наставник мора пронаћи смисао у ономе што ради, како би успешно спровео новине, а да би пожелео спроводити новине, мора радити пре свега на развијању сопственог унутрашњег бића и сопственој отворености ка променама. Једну промену, ма каква она била, не можемо добро спровести уколико уистину не мислимо да је она добра и да ће довести до жељеног циља. Овде се отвара питање свесности о потребама уношења промена и супротстављање лошим обрасцима традиционалне школе. Отвара се питање мотивације и жеље наставника да нешто мења, како код себе, тако и у настави. Сваки наставник има своје узоре од којих је учио како преносити знања, како васпитавати ученике и знања сваког наставника се у том смислу разликују. Сваки од њих делује под тежином сопствених уверења, али уверења се мењају самом унутрашњом променом човека (Ћирић, 2013).

Традиционална настава подразумевала је безусловно поштовање наставникове личности и огроман ауторитет коме се није смело суспротставити, а свако суспротстављање је доносило санкције. Да би се деца развила у аутономне личности, да би постала слободна и слободоумна бића, морамо их охрабривати у тој слободоумности. Међутим, треба постићи праву меру у подстицању ове особине и пронаћи прави начин у њеном развијању.

4. ИСТРАЖИВАЊЕ

Циљ овог истраживања је утврђивање васпитног циља (аутономни, конформистички) родитеља и наставника и усмереност деце према овом циљу и утврђивање усклађености васпитних циљева између родитеља, наставника и деце.

У оквиру постављеног циља истраживања издвајају се следећи специфични задаци:

- утврдити васпитне циљеве родитеља, наставника и деце;
- утврдити да ли постоје разлике између вредносних оријентација родитеља, наставника и деце.

Хипотезе

Х1. Родитељи, наставници и деца преферирају аутономне циљеве у васпитању.

Х2. Постоје разлике између вредносних оријентација родитеља, наставника и деце.

Начин реализације истраживања

Популацију у овом истраживању чинили су родитељи, наставници и ученици основне школе „Чегар" у Нишу. Узорак је чинило 210 испитаника и то: 70 наставника, 70 родитеља ученика четвртог разреда и 70 деце четвртог разреда ОШ „Чегар". У истраживању је учествовало 110 испитаника мушког и 100 испитаника женског пола. Део истраживања је спроведен на нивоу појединачних одељења за време наставе, уз присуство разредних старешина. Део истраживања са ученичким родитељима је спровођен у дужем временском периоду, у зависности од доласка (по позиву) родитеља у школу. Део истраживања са наставницима спроведен је у току радне недеље.

Статистичка обрада података је извршена је у софтверском пакету СПСС 17.0. на нивоу израчунавања процената, аритметичке средине и Т-теста, а добијени резултати су приказани табеларно. С обзиром на природу проблема у истраживању је примењено скалирање као истраживачка техника и скале као инструмент ове истраживачке технике. За утврђивање васпитних циљева преузета је Конова скала (Kohn, 1977, Parental Values Scale), која садржи 12 васпитних циљева.

5. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Прва хипотеза у овом истраживању гласила је да родитељи и наставници преферирају аутономне циљеве у васпитању. У Табели 1 су приказани васпитни циљеви родитеља и наставника рангираних по пожељности у васпитању деце. Већа аритметичка средина указује на већи степен прихватања одређеног васпитног циља, који може припадати или конформизму или аутономији.

Табела 1. Ранг листа васпитних циљева родитеља и наставника и усмереност ка аутономији и конформизму

	Аритметичка средина			Стандардна девијација		
	Родитељи	Наставници	Деца	Родитељи	Наставници	Деца
Одговорност и тачност	0,185	0,328	0,871	0,996	1,073	0,946
Реално процењује себе и друге	-0,028	0,314	0,685	1,102	1,029	0,860
Лепо понашање у присуству других	-0,128	-0,005	0,600	0,759	0,832	0,805
Послушност према родитељима	-0,300	-0,457	0,371	0,688	0,695	0,783

Независност у вршењу избора и поступцима	0,471	0,528	0,271	0,896	0,928	0,815
Радозналост и заинтересованост	0,457	0,385	0,028	1,099	0,996	0,721
Учтивост и лепо васпитање	0,285	0,385	-0,142	1,023	0,665	0,905
Самосталност у мишљењу и одлучивању	0,271	0,342	-0,300	1,202	0,991	0,997
Добар и вредан ђак	-0,157	-0,228	-0,442	0,878	0,705	0,71
Сопствени поглед на свет	-0,171	-0,342	-0,514	0,884	1,005	1,059
Педантност и уредност	-0,371	-0,528	-0,600	0,935	0,736	0,730
Понашање у складу са полном улогом	0,140	0,116	0,402	0,332	0,372	0,236
Аутономност	-0,009	-0,138	-0,397	0,353	0,341	0,229
Конформизам	-0,092	-0,138	-0,397	0,353	0,341	0,229

На основу одговора родитеља, васпитни циљ коме родитељи највише теже у васпитању своје деце је *реално процењивање себе и других.* Овај васпитни циљ је усмерен према аутономији. На другом месту, по избору родитеља, се такође налази аутономни васпитни циљ – *одговорност и тачност*, док се на трећем месту налази конформистички циљ – *да деца буду учтива и лепо се понашају*. Најмање вредноване особине од стране родитеља су конформистичке, а то су: *понашање у складу са полном улогом, педантност и уредност и лепо понашање у присуству других и понашање у складу са полном улогом.* На основу ових података можемо претпоставити да родитељи у васпитању своје деце теже аутономији, односно, желе да њихова деца имају сопствене критеријуме и сопствено мишљење у одлучивању, те да реално процењују себе и друге. Конформистичка вредност која је одмах иза две аутономне вредности за коју су се родитељи изјаснили, указује на то да родитељи нису у потпуности окренути аутономним вредностима и да им је веома важно како ће се њихова деца понашати. Ако то упоредимо са најмање пожељним вредностима, видећемо да су се родитељи одлучили за вредност лепо понашање у присуству других. То недвосмислено показује да родитељи праве разлику између учтивости и лепог понашања уопште и лепог понашања у присуству других, што може навести на помисао да је родитељима веома важно какав ће утисак оставити њихова деца својим понашањем. Ова конформистичка вредност се поклапа са традиционалним васпитањем, што показује да у нашим породицама још увек има традиционализма. Три најмање вредноване вредности су конформистичке. Разлика између опредељења за аутономне вредности у односу на

конформистичке није велика, али можемо закључити да се васпитни ставови родитеља мењају и крећу ка аутономији.

Циљеви коме теже наставници (Табела 1) су *одговорност и тачност,* и *радозналост и заинтересованост*. Ова два циља припадају аутономним вредностима. На трећем месту је *учтивост и лепо васпитање* и овај циљ припада конформизму. Најмање вредноване особине су већином конформистичке, а то су: *понашање у складу са полном улогом и педантност и уредност,* док је *самосталнот у вршењу избора и начина поступања* једини аутономни циљ. На основу ових података можемо претпоставити да наставници у васпитању ученика теже аутономним циљевима, односно, очекују да њихови ученици буду одговорни, тачни, радознали и заинтересовани. Једини пожељан конформистички циљ је учтивост и лепо васпитање. То се може објаснити очекивањем наставника да у школи треба да постоји поштовање у односу наставник - ученик. Ово може указивати на то да су наставници задржали дозу традиционализма и очекују безусловно поштовање и статус какав су имали у традиционалном школству. То потврђује и најмање пожељан аутономни циљ за наставнике, а то је *независност у вршењу избора и начина поступања*. Управо овај циљ је један од циљева васпитања у савременим школама, али он за наставнике није пожељан. То показује да наставници не желе независност ученика у поступцима, односно желе да задрже традиционалне моделе у којима су поступци ученика одређени од стране наставника.

Када говоримо о деци, на основу Табеле 1 видимо да су најпожељнији васпитни циљеви деце *послушност према родитељима, учтивост и лепо васпитање, да буду добри и вредни ђаци и да се лепо понашају у присуству других.* Прва четири циља која су по мишљењу ученика најпожељнија, припадају конформизму. Најмање пожељни ученички васпитни циљеви су: *самосталност у мишљењу и одлучивању, поседовање соспственог погледа на свет, реална процена себе и других, независност у вршењу избора и начина поступања*. Сва четири поменута циља припадају аутономним вредностима. Ученици су већином конформистички опредељени, а аутономне циљеве сматрају најмање пожељним у сопственом понашању. Ако пођемо од чињенице да су се и родитељи и наставници већином определили за аутономне циљеве, а ученицима су сва три најпожељнија облика понашања потпуно супротна и припадају конформистичким вредностима, онда се логично намеће питање – како су родитељи и наставници аутономне оријентације васпитали децу која су опредељена за конформизам? Поставља се питање да ли су родитељи и наставници били искрени у одговорима и да ли су задржали старе обрасце васпитања, и поред тога што су свесни да су аутономне вредности те којима треба да теже?

На основу анализираних података можемо закључити да је наша прва хипотеза потврђена.

Један од циљева овог истраживања био је да се утврди усклађеност аутономних и конформистичких вредносних оријентација између родитеља и наставника. Да бисмо дошли до одговора на ово питање груписали смо податке према томе да ли посебне вредности за које су се опредељивали припадају конформистичким или аутономним вредносним оријентацијама и дошли до следећих резултата, што је приказано у Табели 2.

Табела 2. Разлике у аутомности и конформизму родитеља и наставника

	Аритметичка средина	N	Стандардна девијација	t	df	p
Аутономност родитеља	0,1405	70	0,332	0,391	69	0,697
Аутономност наставника	0,1167	70	0,372			
Конформизам родитеља	-0,0929	70	0,353	0,391	69	0,697
Конформизам наставника	-0,1381	70	0,341			

*Значајно на нивоу 0.05.

Анализирајући Табелу 2 утврдили смо да нема статистички значајне разлике (на нивоу 0,05) између родитеља и наставника. И једни и други теже аутономним вредносним оријентацијама. Ово поклапање је изузетно значајно за васпитање деце, јер су вредности којима тежи породица и школа усаглашене. То казује да деца добијају једнаке подстицаје у школској и породичној средини, имају исте критеријуме и узоре од којих уче и не долазе у ситуацију да се питају ко је у праву, кога треба слушати и коме треба веровати. Породица и школа, по овом истраживању, делују као систем.

Табела 3. Разлике у аутомности и конформизму родитеља и ученика

	Аритметичка средина	N	Стандардна девијација	t	df	Sig
Аутономија родитеља	0,1405	70	0,33289	10,816	69	0,000
Аутономија ченика	-0,3976	70	0,22928			
Конформизам родитеља	-0,0929	70	0,35399	9,387	69	0,000
Конформизам ученика	0,4024	70	0,23654			

**Значајност разлике на нивоу 0.01

Анализирајући Табелу 3 утврдили смо да постоје статистички значајне разлике (на нивоу 0,01) у аутономности и конформизму родитеља

и ученика, при чему васпитни циљеви родитеља припадају аутономним вредностима, а васпитни циљеви ученика конформистичким вредностима. Ово је забрињавајући податак који указује на то да родитељи нису успели да своје вредносне циљеве пренесу на децу. Постоји могућност и да су родитељи били неискрени у исказивању својих ставова. Свесни значајности аутономних вредности они су се у упитнику изјашњавали за њих, а у реалности својим поступцима деци показују и од деце траже кохформистичко понашање које су деца и усвојила као најпожељније. Ово може указати и на то да су родитељи суштински и даље упражљавају традиционално васпитање иако су свесни промена које треба да направе у васпитању.

Истраживање значајности разлика о усмерености ка одређеном васпитнм стилу родитеља и ученика приказано је у Табели 4.

Табела 4. Разлике у аутомности и конформизму наставника и ученика

	Аритметичка средина	N	Стандардна девијација	t	df	Sig
Аутономија наставника	0,1167	70	0,37252	9,409	69	0,000
Аутономија ученика	-0,3976	70	0,22928			
Конформизам наставника	-0,1381	70	0,34165	-10,453	69	0,000
Конформизам ученика	0,4024	70	0,23654			

**Значајност разлике на нивоу 0.01

Анализирајући Табелу 4 утврдили смо да постоје статистички значајне разлике (на нивоу 0,01) у аутономности и конформизму наставника и ученика, при чему васпитни циљеви наставника припадају аутономним вредностима, а васпитни циљеви ученика конформистичким вредностима. Претходним сазнањима смо потврдили и нашу другу хипотезу да постоје разлике у вредносним оријентацијама роидитеља, наставника и деце.

6. ЗАКЉУЧНА ДИСКУСИЈА

Утицај родитеља на формирање личности детета кроз развијање вредности је неопходан како би се оно развило као личност која је прихватљив члан друштва. Школа је део друштвеног система у коме дете проводи пуно времена и то баш у развојном периоду, па је и утицај наставника на формирање дететове личности веома велики. Зато смо поставили питање који су то васпитни циљеви које су поставили родитељи и наставници, чему они теже и колико су то успели да пренесу на децу у

одређеном периоду, односно које су вредносне циљеве деца усвојила и прихватила као своје, у млађем школском узрасту.

Родитељи који су учествовали у овом истраживању су родитељи ученика који су, такође, били учесници истраживања. Дакле, имали смо прилику да испитамо вредносне циљеве унутар породица. Наставници који су учествовали у истраживању су учитељи који предају овој деци, али и наставници старијих разреда, који ће овој деци тек предавати. Уопштено гледајући, истраживањем смо обухватили микро систем у коме се ови ученици налазе, проводе највећи део свога времена, стичу прва сазнања о вредносним циљевима, изграђују их и тако формирају своју личност од своје седме до четрнаесте године, колико ће провести у овом микро систему.

Истраживање је показало да су родитељи и наставници усклађени и теже аутономним вредносним циљевима. Ова усклађеност је веома важна како ученици не би долазили у ситуацију да једно слушају код куће, а друго у школи. Свако разилажење мишљења између родитеља и наставника по питању вредности којима се руководе у васпитању детета, може се негативно одразити на морално васпитање детета, где оно неће бити у стању да формира јасан систем вредности, већ ће лутати између мишљења родитеља и наставника и бити несигурно шта ваља, а шта не. Међутим, истраживање је показало да се ученици у својим схватањима пожељних и мање пожељних вредносних циљева у потпуности разликују од родитеља и наставника, што је евидентно и у потпуно другачијој вредносној усмерености. Ученици су усмерени ка конформистичким вредностима за разлику од наставника и родитеља, који теже аутономним вредностима. Ово може бити показатељ да родитељи и наставници нису успели да своје вредносне циљеве пренесу на децу и да нису на висини задатка. Ипак, ако се узме у обзир да су у истраживању учествовали ученици четвртог разреда, који имају десет, односно 11 година, онда је могуће објашњење за овај раскорак то што су деца још увек мала да би родитељи и наставници код њих развијали самосталност, поседовање сопственог погледа на свет и сопствено мишљење. Претпостављамо да су у досадашњем формирању дечје личности, родитељи и наставници највише инсистирали на уредности, тачности, педантности, лепом понашању и свему што је везано за школске обавезе које се од детета очекују и у школи и у кући. Сматрамо да ће након формирања ових вредности, родитељи и наставници развијати и посебну пажњу обратити на оне вредности које су важне за осамостаљивање деце, поседовање сосптвеног мишљења, заинтересованост и радозналост, с обзиром на то да су све ове циљеве, наставници и родитељи сматрали пожељним.

Са друге стране, остаје наговештај за могућност одређене неискрености у одговорима родитеља и наставника, с обзиром на то да све оно чему они теже и вреднују као пожељно нису успели да пренесу на децу, односно утицали су тако да су деца усвојила потпуно супротне

пожељне, односно непожељне вредности. Истраживање које смо спровели навело нас је на помисао да би било добро након неколико година извршити поновно истраживање и видети да ли су се вредносни циљеви деце променили и да ли су наставници, родитељи и деца успели да ускладе своје вредносне циљеве, јер је потпуна усклађеност веома важна за правилно формирање личности детета.

Литература

Bognar, L. I Dubovički, S. (2011). Emotions in the Teaching Process. *Croatian Journal of Edukation*, 14, 135–163.

Грандић, Р. (2007). *Прилози породичној педагогији*.Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Ђорђевић, Ј. (2006). Циљеви васпитања и образовања и моралне вредности. *Зборник Института за педагошка истраживања.* Београд: Институт за педагошка истраживања.

Jovanović, M. (2013). *Vaspitni stil roditelja i njihova uključenost u školske aktivnsti dece.* Niš: Filozofski fakultet. Neobjavljeni master rad.

Kohn, M. L. (1977). *Class and Conformity: A Studi in Values* (2nd edition). University of Chicago Press: Chicago, IL.

Требјешанин, Ж. (1991). *Представа о детету у српској култури.* Суботица: Мала библиотека Српске књижевне задруге.

Trebješanin, Ž. i Lalović, Z. (2011). *Pojedinac u grupi*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Sinđić, M. (2013). *Osobine ličnosti i strategije prevladavanja stresa kod studenata iz potpunih i nepotpunih porodica.* Niš: Filozofski fakultet. Neobjavljeni master rad.

Милић, М. (2012). Социолошко истраживање породица – између индивидуалних прегнућа и друштвених (не)прилика: три пионира у свом времену. *Посебно издање часописа Социолошки преглед* XLVI 3-4. Београд: Српско социолошко друштво.

Стефановић Станојевић, Т. (2012). *Породица, адолесценти, транзиција*. Ниш: Центар за научноистраживачки рад САНУ и Универзитета у Нишу.

Стефановић Станојевић, Т. (2012). *Љубав, секс, млади*. Ниш: Центар за научноистраживачки рад САНУ и Универзитета у Нишу.

Ћирић, Н. (2013). *Памћење угодних и неугодних садржаја у односу на наставу.* Ниш: Филозофски факултет. Необјављени мастер рад.

Спасојевић, П. *Савремена школа између друштвених очекивања и теалности кризе теорије и праксе васпитања и образовања,* Доступно на: http://www.pfb.unssa.rs.ba/Casopis/Broj11/13Pero.pdf [18. 02. 2013].

Nataša Ćirić
Marina Ivanović

WHAT PERSONALITY TYPES DO WE DEVELOP TODAY

Abstract: Global changes in the field of education pose a task for today's parents and the school to educate a person who can think independently and who is confident in his own decisions. In our country the democratic changes occurred suddenly, after the period ruled by authoritarian and conformist values. That abrupt change led to the pursuit of democratic values that require an independent, critical and free thinking individual, which is reflected in the overall crisis in the system of values of our society. These emerging issues are associated with society's value orientation, which inevitably affect the functioning of the family and require parents opting for new values that would be in line with social changes. Moreover, schools, as another educational system, must behave in accordance with the changes. It is necessary to find out if the family and the school accepted the proclaimed values of a democratic society, if these values are equal for the family and the school and if what they both accept, is acceptable for the children themselves. This paper compares the value judgments of parents, the school and students and their compliance with the global value changes.

Keywords: family, school, educational style, personality, value orientation.

УДК 371.3::78]:373.2.035

Наташа Тасић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Крушевац

МУЗИКОМ У СУСРЕТ КУЛТУРНИМ РАЗЛИЧИТОСТИМА

Сажетак: Поштовање културних различитости једна је од најзначајнијих тековина демократских друштава. Од изузетног је значаја да се деца већ од најранијих дана, осим са националним, сусрећу и са културним наслеђем других народа. Уметничке активности пружају бројне могућности за деловање на овом пољу. У области музичког образовања и васпитања могу се постићи значајни резултати у развијању осећања емпатије и толеранције, уколико је музика других народа заступљена у различитим активностима: како у интерпретацији, тако и у слушању музике. Циљ овог рада је да укаже на потребу упознавања деце предшколског узраста са музичким садржајима из традиција других народа, да осветли значај освешћивања лепоте националних различитости у музици и да понуди предлоге за конкретне активности усмерене ка остварењу ових настојања.

Кључне речи: културне различитости, мултикултуралност, образовање, музика, музичке активности.

УВОД

Србија је земља у којој поред већинске етничке групе живе припадници бројних националних мањина, што значи да је различитост културних идентитета у њој свеприсутна. Демократија као политички поредак актуелан у нашој земљи неизоставно подразумева поштовање и неговање културних различитости. Свим друштвима утемељеним у демократији мултикултуралност је заједничка особина, што значи да је она универзална категорија. Истовремено, мултикултуралност поседује специфичности које сва демократска друштва чине јединственим и препознатљивим. Вредносне премисе којих ћу се у свом раду придржавати подржавају мултикултуралност, премда ми је познато да има много покрета који су опоненти ове идеје. Значајан сегмент текста чине појмови, као што су нација, образовање, култура, али се њиховим тумачењем нећемо подробно бавити, јер рад осим теоретског има изразито практични карактер. Упркос томе, на самом почетку укратко ћемо разложити термин *мултикултуралност*, будући да је он окосница свих осталих разматрања.

Постоје различите дефиниције самог појма, а због сажетости и јасноће ми ћемо се држати оне чија је ауторка Ејми Гатман (Amy Gutmann), која наводи да *мултикултуралност* „означава стање друштва и света у чији састав улазе многе културе (или субкултуре), које утичу једна на другу кроз интеракције појединаца идентификованих са тим културама (или ослоњених на њих)“ (Гатман, 2012: 338). Једноставном опсервацијом чињеница познатих нам из свакодневног живота можемо закључити да је већина данашњих друштава мултикултурална. То значи да она укључују различите језичке, верске, етничке и друге мањинске заједнице. По схватању Гатманове, термин се, поред тога, односи и на неке субкултурне појаве у друштву, то јест односи се на групе које се од већинске разликују по неким другим, неетничким својствима. Ту, на пример, спадају родне различитости или различитости у домену физичких и менталних карактеристика појединаца.

МУЛТИКУЛТУРНО ОБРАЗОВАЊЕ

Свест о значају уважавања различитости није иманентна људској природи, због чега образовно-васпитни систем има кључну улогу у подизању свести и осетљивости деце и младих према различитостима уопште, чиме се негују и мултикултуралне вредности. Мултикултурно образовање има три циља: да информише ученике о културној разноврсности; да подстакне поштовање према праксама других културних група; и да охрабри припаднике тих група да се поносе својим културним наслеђем (Фајнберг, 2012:157). Учењем о другим културама, ученици могу да боље разумеју себе саме, своје вредности и своју улогу у глобалном друштву. На тај начин се истовремено смањује њихова склоност ка стереотипима и предрасудама. Додајмо томе и важност развијања способности за емпатију или саосећање код деце. Ово су значајне компоненте моралности на чије обликовање могу и треба да утичу образовно-васпитне институције. По мишљењу филозофкиње Марте Нусбаум (Martha C. Nussbaum), није добро ослонити се на природну емпатију коју свако дете поседује. Она није сама по себи поуздана, јер људска бића обично саосећају са онима које познају (Нусбаум, 2012:51). Зато је важно да се кроз васпитни процес култивише емпатија и прошири и ка људима који су деци мање познати или непознати. Одговорност коју предшколско и школско образовање носи је, с тим у вези, више него очигледна.

Важно место у сагледавању значаја мултикултурног образовања има и разумевање појма традиције. У стручној јавности постоји консензус о томе да је њено упознавање и неговање неопходан део образовно-васпитног процеса. Проблем је што се под термином *традиција* у нашим крајевима, углавном, подразумева сопствена културна баштина. Тако је на предшколском нивоу, на пример, солидно заступљена српска народна књижевност, велики број песама са музичких активности заснован је на српском музичком фолклору, а приближавање верских празника, као што

су Божић и Ускрс, редовно се обележава пригодним креативним радионицама. Такве активности су важне за изградњу националног идентитета и љубави према домовини код деце. Међутим, као да се заборавља да традиција којој припада већина није уједно и једина традиција. Да ли је национални идентитет деце из мањинских група подједнако важан? Да ли је онај ко је други, различит, подједнако вредан? Свакако да јесте, а едукатори у својим малим предшколским или школским заједницама морају водити рачуна о томе. „Други“ није само онај ко живи далеко, већ и онај ко се налази у дететовом непосредном окружењу. Уколико детету у образовној установи (вртићу или школи) ускратимо могућност спознаје вредности других култура то се може веома лоше одразити на његово сазревање у одговорног, толерантног и саосећајног члана друштва.

Закључујемо да, поред самог наставног особља, просветни систем носи кључну одговорност за поступак креирања наставних програма. Међутим, овде не мислимо на оне образовне садржаје који су обухваћени предметима, као што су историја, географија или свет око нас. Кроз њих се усвајају значајне лекције о животу других, различитих, али се то чини са удаљене позиције, са дистанце. Потребно је да деца емпиријски сагледају живот људи у другим културама. Најпријемчивији пут за остварење овог циља јесте рад кроз уметничке активности и предмете попут књижевности, ликовне уметности и музике.

МУЛТИКУЛТУРАЛНОСТ КРОЗ ПРИЗМУ МУЗИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА

Деца су на најранијем узрасту сасвим склона да другу особу виде најпре као тело, објекат који можемо да искористимо зарад остварења својих циљева. Међутим, по речима Марте Нусбаум, „достигнуће је видети душу у том телу, и то достигнуће подржавају поезија и уметности, које од нас захтевају да се запитамо о унутрашњем свету објеката које видимо, и да се такође запитамо о нама самима и нашим дубинама“ (Нусбаум, 2012: 120). Ту се ради о ономе што Нусбаумова назива „развијање унутрашњег ока детета“, а то подразумева пажљиво осмишљено подучавање уметности и хуманистичких наука прилагођено дететовом узрасту и развојном нивоу, које ће му на специфичан начин приближити питања рода, расе, етницитета и међукултурних искустава.

Музика представља глобални феномен, због чега је изузетно важно упознавање музике различитих народа и критичко промишљање о њој на свим образовним нивоима. Сви народи света имају своју музику, што нас наводи на закључак да је музика заједничка свим културама, те да је мултикултуралност иманентна музици. Ако имамо у виду ову чињеницу, постаје јасна неопходност да свака врста музичког образовања буде мултикултурна.

Мултикултурно музичко образовање развило се из три разнородна, а истовремено повезана поља: музичко образовање, мултикултурно

образовање и етномузикологија. Овакав концепт заступљен у музичком образовању може имати двојак карактер и подразумевати укључивање музике из различитих културних поднебља у наставни план или пак синхроно учење музици деце из различитих културних миљеа, при чему један приступ не искључује други. Васпитно-образовни процес на пољу музичке уметности у нашој земљи, имајући у виду целокупан друштвени и културни контекст, треба да обухвата оба поменута приступа.

Мултикултуралност у музичким образовним садржајима подразумева рефлексије глобалног културног диверзитета, као и оних културних различитости које су типичне за конкретно географско подручје. То подразумева, у зависности од узраста и образовног ступња, упознавање или изучавање фолклорне и класичне музике из широког културног круга путем слушања. Подједнако значајан сегмент испољавања мултикултурних перспектива у музичкој едукацији представља извођење музике, при чему ученици кроз лично интерпретативно искуство упознају особености различитих култура. На крају, али не као мање битно, ваља поменути неопходност охрабривања интердисциплинарног упознавања или изучавања различитих култура кроз корелацију образовних подручја попут књижевности, ликовне уметности, историје, географије, филозофије (Anderson, Campbell, 2010).

Основни циљ мултикултурног музичког образовања је да се кроз добро испланиране и организоване активности код деце провоцира промишљање о људима који су стварали ту музику, чиме се поспешује разумевање других људи, различитих од нас самих. На тај начин развијају се емпатија, толеранција и саосећање, као значајне врлине, али се и освешћује сопствена улога у ширем друштвеном контексту.

Велики број научних радова бави се темом мултикултурног музичког образовања, а само неки од њих окренути су његовом спровођењу на предшколском нивоу. Међутим, ако имамо у виду широко распрострањену употребу музике као средства за међусобно зближавање деце овог узраста, онда је јасно да су велики њени потенцијали на пољу неговања мултикултурних вредности деце у вртићу. Кроз међусобну сарадњу у реализацији музичких садржаја, деца предшколског узраста се кроз игру повезују са члановима своје најуже заједнице (васпитне групе), а посредно и са друштвом у целини. Поред традиције матичног народа, деци се музиком на једноставан начин може приближити културна баштина других култура, региона и етничких група. Слушањем и интерпретацијом музике са других меридијана, она активно учествују у очувању културне баштине других и различитих.

КУЛТУРНЕ РАЗЛИЧИТОСТИ НА МУЗИЧКИМ АКТИВНОСТИМА

Постоје бројне могућности за неговање мултикултурних вредности на музичким активностима предшколске деце, а оне се могу поделити у неколико категорија: певање песама, слушање музике, свирање музичких

инструмената и музичко-сценске активности. Неизоставан сегмент свих ових активности је плес, због чега је изостављен као појединачна категорија.

Певање песама као активност има незаменљиву улогу у развоју деце, поготово на предшколском и раном школском узрасту. Искуство заједничког певања подразумева да сваки певач својим телом производи звук, што је потпуно различито од инструменталног музицирања. Зато је потребно да извођачи ускладе дисање, висину гласа, артикулацију текста, што процесу заједничког певања даје изузетну моћ у домену међусобног зближавања, дисциплиновања и развоја колективне одговорности код деце.

Поменућемо неколико могућности за неговање мултикултурних вредности у оквиру активности певања песама са предшколском децом.

1. Уколико у групи има деце из мањинских група у годишњи план укључити учење макар једне песме – дечије или фолклорне из традиције етничке групе којој то дете припада (ромска, бугарска, румунска, мађарска, албанска, на пример). На тај начин ће то дете као појединац утемељити осећање припадности, осетиће да друга деца поштују његову културу, озбиљно је схватају и желе да учествују у њој. Није потребно да током активности васпитач посебно потенцира националну припадност детета и да ставља акценат на разлоге учења песме. Довољна је само кратка најава и разговор о значењу конкретног текста песме, као што се и иначе предвиђа методским поступком учења песме по слуху. Песма се може певати на оригиналном језику или као препев на српски, оба начина су важна и имају своје предности.

2. Мисао „музика је универзални језик“ глобално је препознатљива, а њено значење се на транспарентан начин може осветлити међу предшколцима. Певајући песме на страном језику деца ће подједнако тапшати, кретати се у ритму или слободно плесати, баш као и уз звуке познате песме на матерњем језику. Кроз дечије природно интересовање за музику може се на ненаметљив начин ширити радост и поштовање за културу народа из целог света. Излагањем деце страном језику позитивно се утиче и на развој когнитивних вештина, концентрације, поспешује се мисаона флексибилност, а нека истраживања чак показују да се може подићи квалитет учења и артикулације матерњег језика.

3. Две горе поменуте активности непосредно су и очигледно везане за поље мултикултуралности, јер подразумевају учење песама насталих у другим културним подручјима. Поменућемо сада и један мање очигледан, а и даље врло ефикасан начин да се кроз певање позитивно утиче на неговање мултикултурних вредности. Овај приступ полази од становишта да је чућење саставни и неизоставни део дечије игре. И најједноставније дечије песме подстичу децу да се зачуде: ставе у позицију извесне мале животиње, другог детета, или неког предмета. Промишљајући на тај начин о другоме, деца кроз игру развијају толеранцију и саосећање. На пример, позната дечија песма *Блистај, блистај, звездо мала* јесте парадигма

чођења, јер обухвата посматрање неживе ствари (звезде) и додељивање унутрашњег света тој ствари (то се огледа кроз упућивање питања звезди, звезда је довољно интригантна да са њом разговарамо). На сличан начин деца треба да виде и друге људе, да увек сагледају и њихово унутрашње лице, поготову оне који су по нечему различити од њих самих. Одабиром песама овог типа, њиховим учењем, интерпретацијом и добро осмишљеним и усмереним разговором на ту тему, васпитач може да допринесе развоју заједништва и толеранције у групи.

Слушање музике је активност која се у пракси, нажалост, најчешће спроводи на једноличан и монотон начин: кроз пасивно слушање музике (најчешће дечијих песама) током других активности (ликовних или током слободних активноси). Ово само по себи није штетно, али није ни нарочито корисно. Да би слушање музике код предшколаца остварило свој пуни ефекат, важно је активно слушати музику, али ово је тако опширна тема да заслужује посебно истраживање. Пажњу ћемо усмерити на начине неговања мултикултурних вредности кроз активности слушања.

1. Слушање класичне музике засноване на националном фолклору других земаља је активност намењена деци са одређеним искуством у слушању музике. Она подразумева већ развијену слушалачку пажњу, те зато није препоручљива за активности са децом из млађих узрасних група, као ни са децом која тек почињу да откривају лепоте света класичне музике.

2. Деци је пријемчивији начин слушање фолклорне музике далеких култура, најчешће дечије народне музике. Добро је да се код предшколаца провоцира слободно кретање током слушања музике, а врло је корисно и учење једноставне кореографије, једноставно костимирање, разговор о карактеристикама конкретног народа, учење једне или две речи тога језика или учење музичких игара.

Музички инструменти који припадају другим културама и њихово упознавање на усмереним активностима представљају увек снажан емпиријски доживљај кроз који деца и физички могу да остваре контакт са тековинама неке далеке културне баштине. Могуће је користити инструменте који већ постоје у вртићу, или са децом правити варијанте фолклорних музичких инструмената. Показивање слика није нарочито захвално, јер је овде поента у тактилном искуству. Музички инструменти се сасвим добро могу користити у корелацији са раније поменутим активностима слушања музике и певања песама.

Музичко-сценске активности представљају најкомплекснију активност у којој се прожимају различите васпитно-образовне области (књижевност, музика, плес, ликовна уметност и др.). Једна од могућности је да се уз низ песама из различитих крајева света деца изразе кроз плес, глуму, пантомиму, певање, а све то користећи адекватне костиме и сценографију. Могуће је, такође, у форми скеча испричати причу о конкретном народу или на сродан начин приказати неки традиционални

обред тог народа. Оваква искуства деци остају у трајном сећању управо због своје свеобухватности, те максималног ангажовања дечијих мисаоних капацитета и различитих чулних сензација.

ЗАКЉУЧАК

У раду смо навели само основне музичке активности кроз које се код предшколске деце може радити на неговању културе различитости. Њихов циљ је, осим упознавања деце са непознатим традицијама, и доживљавање тих страних култура: како блиских тако и оних географски далеких. Суштина је да предшколска деца схвате да и они који су различити умеју да певају, те да се уз песме на страном језику може плесати једнако забавно, као и уз оне на матерњем. Поред тога, не сме се занемарити ни значај који музичке активности имају за развој самопоштовања и освешћивања културног идентитета деце која припадају мањинским групама. Кроз добро испланиране и организоване активности овог типа, код свих предшколаца може се подстакнути тенденција да виде друге као посебне индивидуе, може се појачати осећај личне одговорности и утицати на спремност да се подигне критички глас. Припаднике група различитих од доминантне, већинске групе деца треба да препознају као себи равне индивидуе са једнаким правима и одговорностима. Све ове особине и вештине изузетно су значајне за здраво одрастање деце, у духу најпозитивнијих демократских вредности. Будући да представља универзални језик, музика овај циљ чини лако достижним.

Литература

Anderson W, Campbell, P. (2010). *Multicultural perspectives in music education*, 3rd ed. Estover Road: Rowmann&Littlefield Education, MENC.

Гатман, Е. Демократско образовање (2012). *Реч - часопис за књижевност, културу и друштвена питања: Образовање за демократију*, бр. 82.28, 277-348.

Нусбаум, М. (2012). *Не за профит: Зашто је демократији потребна хуманистика*. Београд: Фабрика књига.

Фајнберг, В. (2012). *Заједничке школе/различити идентитети: национално јединство и културна разлика*. Београд: Фабрика књига.

Nataša Tasić

MUSIC AND CULTURAL DIFFERENCES

Abstract: One of the most significant democratic values is respect for others' identity and cultural diversity. Introducing nacional, as well as cultural heritage from other countries is important part of children's education, even in preschool period. Artistic activities offer numerous possibilities for acting on that field. In terms of music education there are song interpretation and listening to the music of different nations, which are highly recommended for developing tolerancy and empathy. The aim of this paper is to point out significance for children to meet musical contents from different tradition and offer recommendation for specific activities directed towards fulfillment of this endeavor.

Keywords: cultural differences, multiculturalism, education, music, music activities.

УДК 373.2.036:78

Веселинка Браловић
Факултет уметности
Косовска Митровица

КОРЕЛАЦИЈА ТРАДИЦИОНАЛНОГ ПЕВАЊА, ФОЛКЛОРА И СЛУШАЊА МУЗИКЕ

Резиме: Значајно место у васпитно- образовном раду има извођење песама, као једно од најзначајнијих активности деце у предшколским установама. Музицирање свих узраста значајно утиче на развијање слуха, ритма и емоционалног живота, где предност (у овом случају) дајемо народној дечијој песми, игри, слушању музике и њиховом културном уздизању. Од изузетног значаја је текст народне песме, како са аспекта садржаја тако и са аспекта конструктивне улоге у њој. Деци су најприступачније (осим певања) народне игре и плесови. Значај Орфовог инструментаријума може бити (уколико има услова) саставни део песме и разних врста игара. Уз певање народна игра доприноси развоју музичких, говорних и моторичких способности. Од велике важности су кореографски плесови, који захтевају фиксиране фигуре и тачност при извођењу. Од великог значаја је слушање музике, чији одабир углавном врше деца.

Кључне речи: игра, песма, фолклор, слушање, инструментаријум.

Музика има задатак да подстиче и унапређује различите видове музичког развоја детета, развија љубав и интересовање ученика за музику. Иако музичко васпитање деце предшколског узраста заузима истакнуто место у психолошким и педагошким истраживањима, треба размотрити и најзначајније елементе ове веома важне уметничке дисциплине. Без корелације певања, игре фолклора, слушања музике и свирања на Орфовом инструментаријуму, потреба деце предшколског узраста за музичким активностима била би ускраћена. Музичке игре доприносе свестраном развоју личности, естетском васпитању, развијању разноврсних покрета и обогаћују психички живот детета. Вредност музичких игара се огледа у томе што код деце развијају способност да покретима изражавају музику. Да би деца ускладила своје покрете са музиком, потребно је да пажљиво слушају, јер ће тако осетити њено пулсирање. Приликом избора музичке игре треба водити рачуна о васпитној вредности песме, чији текст упућује на правилан однос према људима, природи и свету који окружује дете. У

играма са певањем дете је доминантан фактор. Због тога игра коју васпитач бира мора да буде прикладна и доступна дечијем схватању, јер ће дете боље да усклади покрет са песмом коју може разумети и доживети. Музичке игре се организују у учионици, дворишту, на излету и др.

На велику радост деце (покретач-васпитач) из игре се "рађа" фолклор, који код деце ствара осећај припадности и љубав према културној и традиционалној баштини, песмама и ношњама. Дете од првих дана боравка у вртићу треба да упознаје кроз игру и фолклор народне обичаје, плес и песму. Било би пожељно да васпитачица пренесе квалитетне покрете изабраних фолклорних игара и тиме допринесе дечијем радосном ишчекивању ове активности. На фолклору се игра, плеше, пева, тапше рукама идр. Задаци ове фолклорне активности: развија моторику, координацију и гипкост у ритму, развија код детета стваралаштво кроз ритам, риму и песму. Развија код детета самосталност, самопоуздање, задовољство и способност дружења са другом децом кроз игру и плес.

Током целог предшколског доба интерес детета за песмом, свирањем и слушањем музике је од велике важности за испуњење његове жеље. Музика дете чини емоционално богатијим и племенитијим. Свака васпитачица би требало да већ унапред стекне основна знања о предшколском музичком васпитању, јер само тако може правилно да утиче на музичко васпитање деце, а сваки неправилни и нестручни рад може да нашкоди дететовом музичком развоју. Прва и најприроднија делатност детета је игра, јер у њу уноси музичке садржаје: песму, слушање музике и свирање на Орфовом инструментаријуму. Пошто у многим предшколским установама поседовање Орфовог инструментаријума представља луксуз, деца могу направити инструменте од картона, пластичних кутија или од природних материјала, на начин како је то рађено у прошлости. Народни бројни инструменти могу се са лакоћом правити, и на њима свирати, а то су: бубњићи од дрвета и коже, лист, трава, писак, фрула, кастањете, чегртаљка, и др. Када је реч о музичким инструментима, дечија жеља и потреба да само производи звук показује се у целом предшколском добу.

Певање песама је најдражи и најраспрострањенији облик музицирања деце предшколског узраста. Песма утиче на развој слуха, ритма, емоционалног живота деце, стварања естетских навика деце и изграђивања музичког укуса. Методичари музике истичу значај певања за развој музичких способности, али је њен значај много већи, управо због тога што "ведра и весела песма" изазива радост и полет, нежна ствара атмосферу смиреності, а одлучна снагу и чврстину (Стојановић, 1996: 17). Приликом избора песама за певање предност се даје народној дечијој песми, јер се звук народне музике код детета ствара од првих дана живота у оквиру породице. Народна дечија песма се одликује ведрим карактером, кратком и једноставном мелодијом. Народне песме деца веома радо усвајају и брзо их уче напамет. Народна песма је прошла кроз многе генерације, те се данас јавља у форми једноставне мелодије. Од великог

значаја је текст народне песме, како са аспекта садржаја, тако и са аспекта конструктивне улоге коју има у песми. Уз певање народних песама, народна игра доприноси развоју музичких, говорних и моторичких способности. Певање са игром треба да је једноставно, да одговара опсегу гласа и да је игривог ритма. Покрети који се користе су: десно - лево, напред - назад, поскок у месту или кретању, окретање око себе и др. Народне игре и песме имају велики значај за развој музичких и физичких способности деце. Овакви прикази су најзапаженији на свим наступима, јер су кореографске фигуре састављене и фиксиране и као такве се тачно изводе.

Од велике важности је упознати децу са слушањем музике, чији избор треба бити одговарајућег садржаја и допринети да се код деце развија интересовање за класичну музику кроз стваралаштво покрет и игру, нпр. "На лепом плавом Дунаву" (Јохан Штраус), "Свадбени марш" (Феликс Менделсон). Али, пре тога деца треба да слушају лаке и кратке композиције програмског карактера: народне и уметничке дечије песме. Деца одлучују о карактеру слушане народне песме (весела - тужна), брзини (брза - спора), извођачки састав (један или више гласова, глас у пратњи инструмента или оркестра) и одреде да ли се уз њу игра. Музичке активности деце предшколског узраста су бројне и разноврсне, зависе од програмских садржаја и узраста деце.

Улога, место и значај корелације традиционалног певања, игре-фолклора, слушања музике и рада на Орфовом инструментаријуму, представљају полазишта у прихватању доживљаја и тумачења дела музичке уметности. Корелација ових активности покреће дечију жељу и заинтересованост да се баве музиком као омиљеном активношћу и утиче да се они формирају као креативне личности.

Осавремењивање и оплемењивање класичног рада са децом предшколског узраста има за циљ да се активност са њима учини још квалитетнијом и прихватљивијом, без бојазни да ће знања стечена кроз игру, фолклор, песму и слушање музике банализовати значај и сврсисходност музичког васпитања. У пракси је доказано да овакав приступ рада у предшколским установама подиже позицију деце у активном дијалогу, појачава љубав према музици, повисује квалитет новостеченог знања и ојачава везе са већ наученим. Све што је запамћено кроз игру-песму, и примењено у њима одражава се далекосежно. Резултати до којих се дошло дуже се памте, јер су доживљени и активно сагледани са многих аспеката. Помоћу унутрашње чулности и чулне имагинације, али и путем других начина примања лепоте и особености уметничког света, деци се отварају велика врата у светове музичког звука и интерпретације, не само у предшколској установи, већ кроз школовање и цео живот.

Литература

Воглар, М. (1989). *Како музику приближити деци.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Домоњи, И. (1986). *Методика музичког васпитања у предшколским узрастима.* Сарајево: Свјетлост, Завод за уџбенике и наставна средства.

Ђурковић-Пантелић, М (1998). *Методика музичког васпитања деце предшколског узраста*, Шабац: Виша школа за образовање васпитача, Арт студио

Група аутора (1989). *Музичко стваралаштво у дечијем вртићу*. Београд: Републичка заједница дечије заштите СР Србије.

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

Вукомановић, Н. Букомановић В. (1973). *Запевајмо и заиграјмо- збирке песама покретних игара и бројалица намењена млађој и средњој групи предшколских установа и педагошким академијама.* Београд: Удружење музичких педагога СР Србија.

Veselinka Bralović

CORRELATION OF TRADITIONAL SINGING, FOLKLORE AND MUSIC LISTENING

Summary: Song performance has an important place in educational work, as one of the most important activity of children in preschool. Music playing of children of all ages has a significant role in development of listening, rhythm and emotional life, where advantage (in this case) is given to popular children's songs, games, listening to music and their cultural elevation.Also, very important are lyrics, from the content view and also constructive role. The most affordable (except singing) are country dances. The importance of Orfs instruments can be (if there are conditions) a part of the song and the various types of games.With singing, country dancing, contribute development of musical, speaking and motoric skills. From great importance are choreographic dances, which demands fix figures and accuracy when performing. Also, from great importance is listening of the music, whose selection (mostly) perform children.

Keywords: game, song, folklore, listening, instrumentarium.

УДК 373.2.013.2:502/504

Љубиша М. Михајловић
Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Пирот
Милица Љ. Михајловић,
Биолошки факултет, Београд
Невенка К. Михајловић
Висока школа струковних студија за васпитаче, Крушевац

ПРАВИЛНА ПРИМЕНА ХОЛИСТИЧКОГ НАЧИНА УЧЕЊА – ПРИМЕР ЕКОЛОШКОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Сажетак: Предшколски период је оптимално време када би децу требало учити о природном окружењу и код њих успостављати и развијати правилну еколошку свест. С тим у вези, успешан еколошко васпитно-образовни рад, на предшколском нивоу, требало би да има два дела: холистички и нехолистички. Исправно еколошко понашање, поред развоја свести о томе да је човек саставни део природе равноправан са свим осталим живим бићима (холистички део), подразумева и поштовање норми (правила, закона), који се тичу заштите природног окружења (нехолистички део). Еколошке активности предшколске деце које воде закључку „живи свет је свуда“, доприносе како развоју позитивног односа према животној средини, тако и према другим људима и живом свету уопште. То је основа холистичке поставке о заједништву, међусобној повезаности и целокупности. Прихватање и усвајање основних норми еколошког понашања подразумева поштовање закона који се односе на заштиту животне средине. Међутим, с обзиром на узраст предшколске деце овај део је најбоље обрађивати на основу модела и понашања одраслих. При томе је пожељно стално, јасно истицање и указивање на дистинкцију (разграничење) између позитивног примера (награда) и негативног примера (казна) еколошког понашања. Најуспешнији начин да дете нешто научи је ваљан пример одраслих, који је оно спремно да подржи, као и постојање прилика да се виђено примењује у сопственој животној средини. Заправо, васпитно-образовни рад на тему екологије је интегрални део многих активности које деца реализују у предшколским установама. Неке од њих су драмско изражавање, ликовно и музичко стваралаштво, читање и приповедање васпитача на тему екологије и заштите животне средине, сређивање простора где деца бораве, разговор о правилном одлагању смећа, угроженим врстама животиња и биљака, рационалном односу према материјалима.

Кључне речи: еколошко образовање и васпитање, холистички и нехолистички приступ, предшколски узраст.

УВОД

Један од значајних филозофских узрока појаве холистичке перспективе је еколошко освешћивање човека и растућа бригу за његово окружење. Због тога често се еколошка тема, с обзиром на свој садржај и концепт, од стране заговорника холизма, а и у широј јавности, представља као изразито холистичка. Стручна јавност често наводи и заговара став да је еколошко освешћење истовремено и холистичко освешћење. Одатле следи да би за изучавање еколошког садржаја био најпримеренији и најлогичнији холистички приступ васпитно-образовном процесу. Међутим, како смо ми у раду „Потпуна примена холистичког учења је у супротности са основном поставком живота, природом човека и деструктивно делује на друштво - решење је умерени, парцијални холизам", показали да је потпуни холизам, неспојив са природом човека и уопште са реалним животом, наш предлог је примена умереног или парцијалног холизма. И управо на примеру изучавања еколошког садржаја, на предшколском нивоу, представићемо модел обраде ове теме, примењујући умерени или парцијални холизам, као комплементаран природи човека и животу уопште. Предшколски период је оптимално време када би децу требало учити о природном окружењу и код њих успостављати и развијати правилну еколошку свест. Да би се успешно реализовале еколошке теме у предшколском узрасту неопходан је правилан приступ васпитно-образовном процесу.

С тим у вези, успешан еколошко васпитно-образовни рад, на предшколском нивоу, требало би да има два дела: *холистички* и *нехолистички*. Ово је из једноставног разлога да би васпитно-образовни процес, обухватио обе стране човека (детета): позитивну - хуманистичку и негативну - похлепну и агресивну. Овај принцип васпитно-образовног рада потребно је применити и на старије узрасне категорије, али и у целокупном васпитно-образовном процесу перспективног друштва.

ХОЛИСТИЧКИ ДЕО ПРИСТУПА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ

Холистички део приступа подразумева: *Развијање и успостављање свести код деце, о томе да је човек саставни део природе, равноправан са свим осталим живим бићима.*

Холистичке поставке адекватне овом приступу

То је неговање позитивне и хуманистичке стране човека (деце), неговање саосећања, свести о томе да је јединка део целине, заједништва, међусобне повезаности, целовитости. Један од основних концепта холизма је следећи: „Цело је много више него обичан збир саставних делова". Цео систем има карактеристике до којих се не може доћи простим изучавањем његових саставних делова. Због тога, биолошка разноврсност (биодиверзитет) је камен темељац живота на Земљи. Човек је само део мреже живота какву представља биодиверзитет. То подразумева целину

система, мултипне перспективе, независност, вишеструке нивое. Уместо просте припреме детета да постане „добро едукован“ члан друштва или продуктивни члан економског система, холистичка едукација подразумева култивисање духовности, поштовање природног окружења и осећај социјалне правде. Холистичка еколошка едукација за циљ нема само да учи младе људе о природи, већ и да негује директне, активне, искуствене везе са процесима живота. Аутори из ове области говоре о „еколошком учењу“, као много више ангажованом, саосећајном, сензуалном начину упознавања света.

Конкретан рад са децом у духу холизма

Предшколску децу је потребно оспособити да усвоје елементарна сазнања о међусобној повезаности организама и утицају човека на животну средину и изграде став о значају бриге и поштовања за природу. Прихватање природног окружења, као саставног дела сопственог бића је предуслов да деца развију однос поштовања према природи. Непосредни контакти са природом су незаменљиви за правилно еколошко васпитање и образовање предшколске деце. Зато је препоручљиво када год услови то омогућавају, да се игре и активности реализују на отвореном простору у природном окружењу. Наиме, дете које је имало прилике да посматра како расте биљка коју је оно засадило и неговало, неће се понашати рушилачки у природи. Такође, ово утиче и на однос детета према другим људима, као и живом свету уопште.

Међутим, многи еколошки садржаји се веома добро могу релизовати и у затвореном простору, почевши од разговора и обраде текстова на тему чиста вода, чист и здрав ваздух, незагађена земља, па до ликовног изражавања, музичких активности са еколошким темама, бриге за биљке и љубимце и спровођење радних активности. Естетски доживљај природе биће пунији и упечатљивији ако се деци пружи прилика да га изразе кроз сопствено стваралаштво, кроз игру маште и улога, конструкторску игру, покрет уз музику, цртање, сликање и ликовно обликовање од природних и рециклираних материјала. Заправо, васпитно-образовни рад на тему *екологије* је интегрални део многих активности које деца реализују у предшколским установама. Неке од њих су драмско изражавање, ликовно и музичко стваралаштво, читање и приповедање васпитача на тему екологије и заштите животне средине, сређивање простора где деца бораве, шетње у парку и другим природним окружењима, разговор о правилном одлагању смећа, угроженим врстама животиња и биљака, рационалном односу према материјалима (нпр. папир штедљиво користи, јер се тако чувају биљке).

Еколошке активности предшколске деце које воде закључку „живи свет је свуда“, доприносе како развоју позитивног односа према животној средини, тако и према другим људима и живом свету уопште. То је основа холистичке поставке о заједништву, међусобној повезаности и целокупности.

НЕХОЛИСТИЧКИ ДЕО ПРИСТУПА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ

Нехолистички део приступа подразумева: *Развијање исправног еколошког понашања, стицањем правилних еколошких навика и прихватањем основних норми еколошког понашања.*

Нехолистичке поставке адекватне овом приступу

Овај део се односи на лошу страну човека, а то је његово често неконтролисано насилно понашање према природном окружењу. Победничка тенденција предности човека оличена у развијеној кори великог мозга, чак превазилази обична такмичења и компетенције. Она се значајно убрзава посебно у новије време са тенденцијом самоуништења. Последице су очигледне: најпохлепније биће стиче и када задовољи елементарне функције, убија и када није животно угрожено, индустријом загађује ваздух, воду и земљу, а што је опасно за целокупан живи свет. Тиме узрокује нестанак на хиљаде врста и узрокује повећање температуре и раст нивоа океана. Злоупотребом науке, посебно генетике, врши измену природе. Због задовољења својих похлепних захтева присутна је експлозија корупције и комерцијализација сваког аспекта његовог живота. Зато је неопходно обуздати овакво понашање човека увођењем забрани, норми које ће бити обавезне, а са циљем заштите природног окружења, од његовог агресивног и похлепног понашања.

Конкретан рад са децом у духу нехолизма

Исправно еколошко понашање, поред развоја свести о томе да је човек саставни део природе равноправан са свим осталим живим бићима (холистички део), подразумева и поштовање норми (правила, закона), који се тичу заштите природног окружења (нехолистички део). Прихватање и усвајање основних норми еколошког понашања подразумева поштовање закона који се односе на заштиту животне средине. То подразумева забрану и казну. Међутим, с обзиром на узраст предшколске деце овај део је најбоље обрађивати на основу модела и понашања одраслих. При томе је пожељно стално, јасно истицање и указивање на дистинкцију (разграничење) између позитивног примера (награда) и негативног примера (казна) еколошког понашања. Најуспешнији начин да дете нешто научи је ваљан пример одраслих, који је оно спремно да подржи, као и постојање прилика да се виђено примењује у сопственој животној средини. Васпитач, родитељи и други одрасли људи требало би да својим понашањем послуже као пример и то приликом одлагања и сортирања отпада, бриге о биљном и животињском свету, рационалној потрошњи хране и воде, смањеном загађењу воде, шуме и уопште непосредног окружења у коме живимо. Позитивни примери одраслих ће сигурно омогућити развој и успостављање правилних еколошких навика код деце. Они морају бити стално присутни у свакодневном животу одраслих. Такође, могуће је повремено организовати еколошке акције у сарадњи са

родитељима и представницима друштвене заједнице, где би се на практичним примерима деци показала позитивна и негативна еколошка понашања човека. Деци је пожељно у таквим акцијама показати шта је исправно, а шта неисправно еколошко понашање, које последице оно има, а у вези са тим и каква је њихова одговорност.

Литература

Forbes H.S., and Martin A, R, Wat Holistic Education Claims About Itself: An Analysis of Holistic Schools' Literature, American Education Research Association; Annual Conference, Sand Diego, California, April, 2004.

Ljubiša M. Mihajlović, Milica Lj. Mihajlović, Nevenka K. Mihajlović (2014): Holistički pristup edukaciji; X Simpozijum sa međunarodnim učešćem „Vaspitač u 21. veku"; Soko Banja, Knjiga rezimea (12).

Ljubiša Mihajlović, Nevenka Mihajlović (2009): Pravilno shvatanje života u predškolskom uzrastu je uslov opstanka; Simpozijum "Vaspitač u XXI veku; Zbornik radova *Naše stvaranje,* br. 9/2010; ISBN 978-86-903623-9-4 (127-130).

Miller J.P., The Holistic Curriculum. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education Press, 1988.

Milica Lj. Mihajlović, Ljubiša M. Mihajlović, Nevenka K. Mihajlović (2014): Dilema života sa aspekta molekula DNK; X Simpozijum sa međunarodnim učešćem „Vaspitač u 21. veku"; Soko – Banja, Knjiga rezimea (12).

Nevenka Mihajlović, Ljubiša Mihajlović (2011): Metodika upoznavanja okoline, ISBN:978-86-87167-21-6 – Grafički studio Cicero – Pirot, 1-167.

Vebografija

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

Ljubiša M. Mihajlović
Milica Lj. Mihajlović
Nevenka Ć. Mihajlović

THE RIGHT USE OF HOLISTIC METHOD OF LEARNING – WE CAN USE ECOLOGICAL EDUCATION ON A PRE SCHOOL-LEVEL AS AN EXAMPLE

Abstract: The preschool age is the ideal period in which children should be thought their natural surroundings and should start to take care of their environment. Having this in mind a successful ecologic education should consist of two parts: the holistic and the non-holistic part. The holistic part says that man is a part of nature and is equal with all other living beings while the non-holistic part says that man should respect certain rules. Ecological activity of children leads them to the conclusion that a positive attitude and way of thinking needs to be applied towards nature, but not just nature, this kind of respect should be reflected towards other people and beings. This is the bases of the holistic way of thinking which states that everything is connected and should be looked at as a hole. Accepting and adopting ecological norms brings with it the mandatory respect towards laws that talk about protecting living beings. However due to the age of these children that best method of learning is learning via a model and watching grown-ups. During this process it is advisable to constantly distinguish bad examples from good examples. The best method of learning is by watching grown-ups and using the newly adopted skills in real life(in one's own environment). Education children on the subject of ecology is an integral of many preschool activities which children have. These activities can be in the form of acting, painting, decorating, talking with adults on the topic and so on.

Key words: ecological education, holistic and non-holistic approach, preschool age.

УДК 37.013.2:37.033

Невенка К. Михајловић
Висока школа струковних студија за васпитаче, Крушевац
Љубиша М. Михајловић
Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Пирот
Милица Љ. Михајловић,
Биолошки факултет, Београд

ПОТПУНА ПРИМЕНА ХОЛИСТИЧКОГ УЧЕЊА У СУПРОТНОСТИ ЈЕ СА ОСНОВНОМ ПОСТАВКОМ ЖИВОТА, ПРИРОДОМ ЧОВЕКА И ДЕСТРУКТИВНО ДЕЛУЈЕ НА ДРУШТВО – РЕШЕЊЕ ЈЕ УМЕРЕНИ, ПАРЦИЈАЛНИ ХОЛИЗАМ

Сажетак: Холистички начин размишљања има тенденцију да обухвати и интегрише мултипне слојеве размишљања и искустава, пре него да уско дефинише индивидуалне способности човека. Потпуна реализација холистичког приступа едукацији сувише је идеалистична. Често су присутне непрецизности и уопштена објашњења: нпр. холистичка едукација подразумева самоактуализацију, самореализацију, свако сам бира шта и колико учи, сам себе оцењује, нема градације на лоше и добре, при учењу би требало водити рачуна о томе шта сваког ученика интересује, а не да му се то намеће од стране едукатора. Да ли је то у реалном животу могуће? Одговор је једноставан и одричан – Не! Зашто? Зато што је у основи живота, молекул, чије су карактеристике такве, да не допустају овакав идеалистичан приступ животу, а самим тим и едукацији. То је ДНК молекул. То је животни молекул и он између осталих има и следеће карактеристике: тенденцију умножавања и тенденцију непрекидне борбе, такмичења. Постојећа бића се мењају, нека побеђују и опстају, друга су губитници и нестају. Следи да су компетенција, конкуренција, такмичење и борба у основи живота. Ово је у супротности са холистичким приступом који компетенцију, борбу, градацију, такмичење, не познаје. За развој напредног и социјално одговорног друштва је потребна је парцијална, умерена примена холизма. Шта то конкретно значи? Дозвољено је такмичење, најбољи у одговарајућим областима воде, руководе и управљају, а одговорна држава, води рачуна о онима који нису из неког разлога спремни за борбу. Тиме се постиже напредак друштва (најбољи доводе до просперитета) и хуманизација друштва (води се рачуна о немоћнима). Такво друштво је уравнотежено, јер је развојно, али истовремено и социјално одговорно. Ово је потребно пресликати и на образовање: дозвољено такмичење, јасна и поштена градација, најбољи у одговарајућим областима су елита, а остали или прате или им се налазе решења у складу са њиховим могућностима. Градацију, диференцијацију, такмичење из школе не треба никако избацивати. То је место где ће деца научити да нађу своју одговарајућу позицију у будућем друштву.

Кључне речи: холизам, образовање и васпитање, ДНК, такмичење, градација.

УОПШТЕ О ХОЛИЗМУ

Холистичка едукација се појавила као одговор на кризу наше цивилизације: загађење ваздуха, воде и земље, нестанак угрожених врста, повећање температуре и раст нивоа океана, употреба различитих врста наоружања (хемијска, биолошка, нуклеарна), злоупотреба науке, комерцијализација сваког аспекта живота човека, економска поробљавања. Све ово је типично за либерални капитализам. С обзиром на озбиљност проблема, јер је криза комплексна и мултидимензионална, неопходно је било реаговати *холистички*. Њено решавање захтева фундаменталну трансформацију цивилизације, а то подразумева промену начина размишљања, културе и основе друштва. И управо, као одговор на такве трендове, а након интелектуалних и културних дешавања, шездесетих и седамдесетих година прошлог века се појавила холистичка едукација.

И након више од 200 година историје класичног школства, са различитих страна су почеле његове критике. Заједничка примеса свим овим критикама је да едукација младих људи треба да буде много више од једноставне припреме за будуће активне раднике једног друштва. То су пре свих заступали швајцарски хуманитарац Johann Pestalozzi, амерички трансцендеталисти Thoreau, Emerson i Alcott, оснивачи „прогресивне“ едукације Francis Parker, John Dewey и Maria Montessori.

Ови аутори инсистирају на томе да едукацију треба разумети као уметност култивисања морала, емоција, физичких, психолошких и духовних димензија код детета у развоју. И управо седамдесетих година прошлог века на основу трендова и карактеристичних догађања и покрета у свету, наметнуо се концепт посебног приступа едукацији, познат као холизам (*holism*).

Уместо просте припреме детета да постане „добро едукован“ члан друштва или продуктивни члан економског система, холистичка едукација промовише култивисање духовности, поштовање природног окружења и осећај социјалне правде. То подразумева инспирацију креативности детета, имагинацију, саосећање, самоедукацију, развој социјалних вештина и емоционално здравље. Едукација са холистичком перспективом има за циљ да свакој особи омогући развој интелектуалног, емоционалног, социјалног, физичког, уметничког, креативног и духовног потенцијала. Она тежи да подстиче ученике у процесу учења и стимулише личну и колективну одговорност. Abraham Maslow то дефинише као „самоостварење“ (*selfactualization*).

Холистички начин размишљања има тенденцију да обухвати и интегрише мултипне слојеве размишљања и искустава, пре него да уско дефинише индивидуалне способности човека. Отуда следи дефиниција холистичког начина учења од стране једног од најпознатијих савременог теоретичара холистичког образовања Rona Millera, који каже: „*Холистичко образовање је филозофија образовања заснована на идеји да свака особа проналази идентитет, смисао и циљ свог живота кроз везу са заједницом,*

природом и људским вредностима као што су саосећање и мир“. Појам холистичка едукација се често користи да означи више демократски и хуманистички тип алтернативне едукације. Холистичка едукација је вредносна едукација, јер негује вредносне принципе човека. Духовност је срце холистичке едукације. То је едукација за душу.

У холистичкој едукацији наставник се посматра мање као особа од ауторитета, која води и контролише, већ пре као пријатељ, фацилитатор (олакшивач) учења, искуствени водич и друг (Forbes, 2004). Школа треба да буде место где деца и одрасли раде заједно у заједничком циљу. У таквој школи се подразумева отворена комуникација, а разлике међу људима се поштују. Кооперација (сарадња) је нормална и предњачи у односу на компетицију (такмичење). Многе школе које су прихватиле холистичке ставове едукације немају оцењивања, градације или награде. Награда је помоћи другима и радити заједно, а не пласман испред неког другог.

АПСОЛУТНИ, ПОТПУНИ ХОЛИЗАМ ЈЕ У СУПРОТНОСТИ СА ЖИВОТОМ

Анализирајући филозофске поставке и идеје холистичког начина размишљања, као и интелектуалне и друштвене разлоге холистичког приступа едукацији, намеће се следеће питање: “Да ли је овакав филозофски приступ друштву и образовању у складу са реалним захтевима живота? Наиме, управо су поједини теоретичари холистичког учења имали потребу да образлажу дистинкцију између холизма и религије. При филозофском разматрању холистичке едукације, Robin Ann Martin и Scott Forbes (2004) деле своју дискусију у две категорије:

1. идеја неопходности и
2. идеја проницљиве компетентности.

При томе наводе да неопходност обухвата: религиозност, психолошки приступ, недефинисаност. У том погледу религиозност подразумева да треба бити „просветљен“. По њима, духовност је важна компонента холистичке едукације, при чему се наглашава повезаност свих живих бића и тежња да се постигне „хармонија између унутрашњег и спољашњег живота“.

Да је потпуна реализација холистичког приступа едукацији, сувише идеалистична, може се видети при покушају дефинисања начина практичне реализације исте. Често су присутне непрецизности и уопштена објашњења, нпр. холистичка едукација подразумева самоактуализацију, самореализацију, свако сам бира шта и колико учи, сам себе оцењује, нема градације на лоше и добре, при учењу би требало водити рачуна о томе шта сваког ученика интересује, а не да му се то намеће од стране едукатора. Да ли је то у реалном животу могуће? Да ли све ово не подсећа на марксистичку идеологију и комунустичко друштво? Марксистичка идеологија се у пракси показала нереалном. Комунизам као друштвено уређење је пропао. Апсолутни холизам управо подразумева друштво и

едукацију где би свако себе реализовао. Да ли је то могуће? Одговор је једноставан и одричан – не! Зашто? Зато што је у основи живота, молекул, чије су карактеристике такве, да не допустају овакав идеалистичан приступ животу, а самим тим и едукацији.

То је ДНК молекул. То је животни молекул и он између осталих има и следеће карактеристике: тенденцију умножавања и тенденцију непрекидне борбе, такмичења. Он тежи да се стално умножава и користи жива бића као своје машине, које га репродукују. Такође, овај молекул је изузетно себичан и победнички настројен. ДНК има сталну потребу да се такмичи и побеђује или губи. Ту постоји стална и непрекидна борба. Настају нови молекули ДНК и нова жива бића. Постојећа бића се мењају, нека побеђују и опстају, друга су губитници и нестају. Следи, да су компетенција, конкуренција, такмичење и борба у основи живота. Без тога не би постојао живот. На крају, то је еволуција. Ово је у супротности са холистичким приступом који компетенцију, борбу, градацију, такмичење, не познаје. Чак, холизам ове категорије искључује. И то је заправо проблем реалне примене холистичког приступа едукацији. Значи, апсолутна примена холизма је немогућа, јер је у супротности са основном поставком живота - то је непрекидно такмичење, где има и победника и побеђених.

И управо, када Ron Miler говори о „холистичкој едукацији као одговору на кризу нашег времена“, посредно долази до таквог закључка. Објашњавајући потребу да човек иде стално напред, он наводи да је то потреба за „модернизацијом“. Модернизација сама по себи подразумева такмичење, напредовање, појаву новог, победу и побеђене. Оно што није модерно је превазиђено. Овакво објашњење од стране Rona Milera је логично, с обзиром на то да он није из домена природних наука. Он тражи „корен“ проблема, „корен“ потребе за напредовањем и борбом. Ми сада знамо да је „корен“ таквог понашања човека управо природа животног молекула - молекула ДНК. Између осталог, Ron Miler каже: „Неопходно је радикално преиспитати шта то узрокује да се насилно понашање и експлоатација чине нормалним и прихватљивим за човека. Филозоф David Ray Griffin сматра да је модернизација сама по себи узрок оваквог понашања човека. Светски покрет модернизације влада Земљом, у облику неискоришћених извора материјалних ресурса где владају менаџмент, манипулација, продаја и конзумирање. Модернизација узрокује да човек постаје економски робот стално калкулишићу властитим интересима и похлепом за материјалним продуктима да би задовољио неограничену бујицу жеља“. Модернизација је последица природе животног молекула. Она није суштина, већ се само манифестује и биће увек присутна, све док је живот у овој форми какав је данас. Тежња за напредовањем и победом је у основи живота.

Из свега напред наведеног следи да управо најпознатији савремени теоретичар холистичког образовања, на посредан начин, долази до потврде

о немогућности практичне примене апсолутног холистичког приступа едукацији, јер није у складу са основном поставком живота.

АПСОЛУТНИ, ПОТПУНИ ХОЛИЗАМ ЈЕ У СУПРОТНОСТИ СА ПРИРОДОМ ЧОВЕКА

Човек, *Homo sapiens* (латински „разуман“ или „свестан човек“), настао је када су се десиле такве промене на ДНК, које су условиле значајан развој коре великог мозга. Зато је човек у стању да размишља, закључује, говори, истражује и решава проблеме. Менталне способности, комбиноване са усправним положајем тела и предњим екстремитетима (рукама) ослобођеним за манипулисање предметима, омогућили су човеку много успешнији напредак, него било којој другој врсти на Земљи. Управо је кора великог мозга, омогућила човеку да информације упоређује, стечена искуства користи и проверава, доноси закључке и буде у значајној предности у односу на друга жива бића.

Дакле, ако човека поставимо на врх еволутивне лествице, онда се његове предности и победа огледају у развоју коре великог мозга. Настанак човека резултат је такмичења и компетенције. Зато не можемо искључити и онемогућити да се људи такмиче у спорту, учењу, науци, богатству, наоружавању, јер је то у супротности са природом човека. Управо је ово у супротности са холистичким приступом друштвеном поретку и образовању, која овакве приступе негира.

Победничка тенденција предности човека оличена у развијеној кори великог мозга, чак превазилази обична такмичења и компетенције и у новије време значајно се убрзава са присутном тенденцијом самоуништења. Последице су очигледне: најпохлепније биће (стиче и када задовољи елементарне функције), убија и када није животно угрожено, систематично и смишљено се спрема за убијање и освајање, убија и чланове своје врсте и других врста. И управо најпознатији савремени теоретичар холистичког образовања Ron Miler наводи следеће: „Чињеница је да данас живимо у међусобно повезаној глобалној цивилизацији и поседујемо огромне деструктивне технолошке снаге, а што нас принуђује да урадимо одлучујући избор: Да ли се одричемо сами себе и прихватамо трагичну судбину, зато што је „природа човека“ непроменљива, или ћемо тренутну кризу искористити као прилику да урадимо свесно револуционарни заокрет ка новој развојној визији која даје много веће могућности и шансе за нас?“. Према Mileru: „Холистичка перспектива представља други избор. Она нас учи шта ми можемо, шта би требало да урадимо и даје смернице даљим еволуционим процесима. Холистичка перспектива је свеобухватна, зато што тежи да разуме све феномене који обликују нашу цивилизацију у великом контексту и великој димензији наше перспективе. Холизам даје смернице како да будемо бољи“.

Међутим, човек не може бити „бољи“, јер тиме искључује своју природу. И зато је немогуће применити потпуни холизам, јер он није спојив са природом човека. Природа човека га искључује. И потпуни

холизам се искључује када холистици кажу да нема градације и оцењивања. То је нереално, јер свако жели да реализује своју ДНК и тежи за победом. У сваком случају, мора да буде у процесу такмичења и конкуренције.

КАКВЕ СУ ДАЉЕ ПЕРСПЕКТИВЕ?

Шанса постоји, али је веома мала. С обзиром на велики еволутивни значај развијене коре великог мозга човека, тешко је очекивати да ће шанса бити искоришћена. У чему се огледа шанса? Једина шанса је атенуација, односно пригушење победничког потенцијала великог мозга и његово освешћивање. Шта конкретно то значи? Велики мозак је у значајној мери потиснуо ниже, вегетативне делове мозга, у којима су центри за саосећање и емоције. Превладао је разум (*racio*) у свим аспектима живота, а што је предуслов оваквог "нехолистичког" понашања човека. Живот је постао сурово реалан, а такмичење уопште, па и у школама, често је непримерено и бескомпромисно. То је нарочито изражено у развијеним земљама, које су такмичарски дух задржале, као меру свог цивилизацијског напретка. Зато је потребно радити на освешћењу, у смислу значаја развијања добрих страна човека за сопствени развој, окружење, друге људе, природу, друга жива бића, развој свести о могућем самоуништењу, умеренија модернизација у сваком погледу, мање похлепе и већа саосећајност са другима. Једноставно речено, потребно је инкорпорирати колико је то могуће, поједине холистичке вредности у савремене цивилизацијске токове човека. На ширем нивоу то је успостављање социјално одговорног друштва и умерени холизам у васпитно-образовном раду са децом. Али, при томе се не треба заваравати и са потпуним холизмом ићи до краја, јер је то у супротности са природом уопште, а самим тим и са природом човека. Тиме се искључује примарна функција коре великог мозга човека, а то је потреба за борбом и успехом. Другим речима, потребно је радити на делимичном освешћењу, у мери у којој је то могуће, а то је успостављање социјално одговорног друштва и развој образовног система који ће бити адекватан оваквом друштвеном уређењу. Да ли ће се то десити? Не знамо.

АПСОЛУТНИ, ПОТПУНИ ХОЛИЗАМ ЈЕ ДЕСТРУКТИВАН ЗА РАЗВОЈ ДРУШТВА

Потпуна примена холистичког приступа едукацији је замајавање нереалних „едукатора", релативизација образовања и растакање друштва. Растакање настаје због два разлога:

(А) Школује се недовољно способан кадар који није у стању да одговори потребама друштва. Нема радне навике, одговорност, функционише по систему све је могуће и немогуће, одсуство дисциплине и радне одговорности, одсуство изазова, такмичарског духа, праве процене и вредновања резултата. Тако школовани кадар не може да одговори захтевима друштва, а поготову не може бити његов мотор развоја. Кадар постављен на нездравим основама, није у могућности да прихвати задатке,

које друштво очекује од својих чланова, ако хоће да буде успешно и перспективно. Уколико се успостави такав начин вредновања резултата, где су сви победници, где нема градације (најбољи, осредњи, недовољни), произилази да су сви исти, а то није тачно. Због тога сви губе. Да би се друштво развијало, морају га водити најбољи у свакој области друштвеног живота. Тако створена добра, од стране најбољих, омогућавају просперитетан живот, рад и функционисање и онима који нису у стању да у датим тренуцима побеђују (здравствени и други разлози). То је развојно, али истовремено и социјално одговорно друштво. Али, у сваком случају, у таквом друштву ће бити боље свима и онима који побеђују, јер реализују себе и онима који то не могу, јер оптимално функционишу. У супротном, ако су сви победници, онда заправо сви имају право да воде и руководе, сви су најбољи, а резултати ће бити катастрофални.

(Б) Релативизација вредносног система друштва. Када се холистички приступ инкорпорира у све друштвене токове и процесе, виталне за друштво, онда се све релативизује. Појављују се невладине организације, које фигурирају као одраз „цивилног друштва“ и „демократизације друштва“. Под тим плаштом оне контролишу или значајно утичу на званичне институције система, креирају друштвене токове и трендове, на свој начин, а најчешће по упутствима и интересима одређених центара моћи, било да су то одређене државе или јаки економски центри. Затим следи да невладине организације оцењују полицију и правосуђе, извршну власт, институције извршне власти. Тако, у свим областима друштвеног живота, периферне теме за развој друштва постају централне. У таквом друштву, националне мањине и маргинализоване социјалне групе, постају битније од већинског народа и елитног дела друштва, а хомосексуалци од сексуално нормално оријентисаних људи. Последице су катастрофалне. Друштво у коме је све релативно је неперспективно, јер нема јасно дефинисане правце свог развоја.

Чини се као да је холистичка филозофска поставка живота и образовања, намењена земљама у развоју, са циљем спречавања њиховог напретка. Тиме ове земље постају зависне од развијених земаља. У том погледу, потпуни холизам је посебно привлачан за простодушна словенска друштва, јер делује идеалистично и уљуљкујуће.

ПРЕДЛОГ РЕШЕЊА ЈЕ УМЕРЕНА, ПАРЦИЈАЛНА ПРИМЕНА ХОЛИЗМА

Предлажемо социјално одговорно друштво, уз које иде делимична, парцијална примена холизма. Шта то конкретно значи? Дозвољено такмичење, најбољи у одговарајућим областима воде, руководе и управљају, а одговорна држава, води рачуна о онима који нису из неког разлога спремни за борбу. Тиме се постиже напредак друштва (најбољи доводе до просперитета) и хуманизација друштва (води се рачуна о немоћнима). Такво друштво је уравнотежено, јер је развојно, али

истовремено и социјално одговорно. Ово је потребно пресликати и на образовање: дозвољено такмичење, јасна и поштена градација, најбољи у одговарајућим областима су елита, а остали или прате или им се налазе решења у складу са њиховим могућностима. Из школе не треба искључити такмичење. Не могу сви да буду најбољи. Школа мора да изврши градацију. Градацију, диференцијацију, такмичење из школе не треба никако избацивати. То је место где ће деца научити да нађу своју одговарајућу позицију у будућем друштву. У супротном, следи деструкција целог система.

Такође, не треба деловати бескомпромисно и у школство увести принципе либералног капитализма. О хуманистичким вредностима човека, треба водити рачуна и неговати их у школским условима, како би будући чланови друштва имали саосећање и поштовање за друге и околину у којој живе. Едукација мора да садржи и хуманистичку компоненту.

Зато предлажемо парцијалну примену холизма. Тиме су избалансиране две супротности - с једне стране неограничена демократија или комунизам уз који иде потпуни холизам, а друга крајност је либерални капитализам и потпуна негација холизма. Ове две крајности су неуравнотежена стања, па су тиме и неодржива.

Литература

Forbes H.S., and Martin A, R, Wat Holistic Education Claims About Itself: An Analysis of Holistic Schools' Literature, American Education Research Association; Annual Conference, Sand Diego, California, April, 2004.

Ljubiša Mihajlović, Milica Mihajlović, Nevenka Mihajlović (2013): Genetičko savetovanje - osnovni, principi i praktični značaj; IX Symposium with International participation "Pre-school teacher in the 21st century" Zbornik radova *Naše stvaranje,* 2013. ISBN 978-86-7746-424-0 UDK 614.29: 616-056 (84-91).

Ljubiša M. Mihajlović, Milica Lj. Mihajlović, Nevenka K. Mihajlović (2014): Holistički pristup edukaciji ; X Simpozijum sa međunarodnim učešćem „Vaspitač u 21. veku".

Milica Lj. Mihajlović, Ljubiša M. Mihajlović, Nevenka K. Mihajlović (2013) Genetička osnova učenja: Sinteze: naučno-stručni časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu; Broj 4; ISSN 2217-902X UDK 37+008; (15-27).

Milica Lj. Mihajlović, Ljubiša M. Mihajlović, Nevenka K. Mihajlović (2014): Dilema života sa aspekta molekula DNK ; X Simpozijum sa međunarodnim učešćem „Vaspitač u 21. veku"; Knjiga rezimea (12).

Miller R., 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, 2005.

Naess A., Ecology, Community, and Lifestyle: Outline of an Ecosophy. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1989.

Noddings N., The Challenge to Care in Schools. New York: teachers College Press, 1992.

Palmer P. J., To Know as We Are Known: Education as a Spiritual Journey: San Francisco: Harper, 1993.

Roszak T., The Voice of the Earth: An Exploration of Ecopsychology. New York: Simon and Schuster, 1992.

Shepard P., Encounteres With Nature: Essays by Paul Shepard (edited by Florence R.Shepard). Washington, D.C.: Island Press, 1999.

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

THE PROCESS OF COMPLETELY ACCEPTING THE HOLISTIC METHOD OF LEARNING IS IN CONTRAST WITH THE BASIC MEANING OF LIFE AND WITH THE HUMAN NATURE AND IS ALSO THEREFORE DANGEROUS FOR SOCIETY

Abstract: The holistic way of thinking has a tendency to integrate multiple layers of experience and thinking, before defining the individual characteristics of a person. The complete realization of holistic education can be regarded as being idealistic. There are many imperfections and incomplete explanations for example holistic education supports self-realization. This means that everyone gets to choose how much and what they want to learn a person also get the ability to assess their own knowledge, there is also no dividing of students on to good ones and bad ones. The pupil is not pressured by the teacher and is free to choose what to learn .But is these approach towards education possible. The answer is NO, but why? you may ask. Because of the molecule that lies within the heart of all living being which has such characteristics that are a complete opposite of the holistic why of thinking. This molecule is the DNA molecule. This molecule is essential for all life and it has the following characteristics: the tendency to reproduce and the tendency to fight and preserve itself. Beings that are able to adapt successfully will win while the beings that do not adapt successfully while lose and die. From this example we come to the conclusion that competition and the fight to preserve one's self lies at the heart of all living beings. This is the complete opposite of what holism stands for. If society is to develop a more moderate form of holism needs to be adopted. What does this really mean? Competition is allowed, the best people in certain fields have the ability to rule in that field, while the state regulates them and takes care of those individuals which are for some reason not ready to fight. By doing this society will prosper(the best people will prosper) and become more humane(the ones who can't compete are taken care of). This kind of society is balanced because it can develop and at the same time be socially aware. This should be projected on to education: competition is allowed and the elite is given the ability to prosper while the pupils that cannot compete for some reason are given the ability to find themselves. Competition and differentiation must not be withdrawn from the educational system. Education should allow children to find their role and place in society.

Key words: Holism, Education, DNA, competition, differentiation.

UDK 796.012.11:373.3-053.5(047.31)

Igor Stanojević
Visoka škola za vaspitače strukovnih studija
Aleksinac
Jurica Stanković
Fakultet fizičkog vaspitanja i sporta
Pale (Rep. Srpska)

KANONIČKE RELACIJE MORFOLOŠKIH KARAKTERISTIKA I USPEHA U EKSPLOZIVNOJ SNAZI KOD MLADIH SPORTISTA

Sažetak: Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 46 ispitanika, učenika osnovnih škola u Sjenici, uzrasta 10 i 11 godina ± 6 meseci, obuhvaćenih redovnom nastavom fizičkog vaspitanja i trenažnim procesom u dodatnoj nastavi fizičkog vaspitanja. Problem istraživanja bio je da se ispitaju statistički značajne relacije između pojedinačnih latentnih dimenzija odgovarajućih morfoloških karakteristika i eksplozivne snage ispitanika. Utvrđivanje ovih relacija je značajno u pojedinim sportskim aktivnostima, da bi se sa jedne strane, kod mladih sportista ovog uzrasta mogla proveriti i zadržati željena antropološka harmoničnost, a sa druge strane, realizovati željena trenažna tehnologija i aktualizacija programskih sadržaja. Cilj istraživanja je utvrđivanje statistički značajnih relacija između sistema antropometrijskih mera longitudinalne dimenzionalnosti tela, cirkularne dimenzionalnosti, mase tela i potkožnog masnog tkiva, sa jedne strane, i varijabli eksplozivne snage, sa druge strane kod ispitanika. Time bi se proverila usklađenost njihovog razvoja i po mogućnosti odredile valjane i svrsishodne projekcije njihovog daljeg željenog razvoja. Primenjeno je sedam antropometrijskih mera, koje definišu longitudinalnu dimenzionalnost skeletal, transferzalnu dimenzionalnost skeleta i cirkularnu dimenzionalnost i masu tela. Eksplozivna snaga je procenjena sa tri testa. Rezultati kanoničke korelacione analize su pokazali da između morfoloških dimenzija (kao prediktorski sistem) i eksplozivne snage (kao kriterijumski sistem) postoji jedan značajan kanonički faktor i visoka povezanost.

Ključne reči: mladi sportisti, morfološke dimenzije, eksplozivna snaga, kanonička korelaciona analiza.

Uvod

Praćenje realizacije i procenjivanje ostvarenih rezultata važni su za unapređivanje redovne nastave fizičkog vaspitanja i podsticanje nastavnika i učenika za odgovorniji i kreativniji odnos prema radu. Ovakvim pristupom obezbeđuju se pouzdani podaci za preduzimanje eventualnih korektivnih intervencija u praktičnoj realizaciji programa rada *(Zdanski i Galić,* 2002; *Višnjić,* 2006; *Bompa,* 2006).

U naučnoj i stručnoj literaturi (*Kurelić, Momirović, Stojanović, Šturm, Radojević, Viskić-Štalec,* 1975; *Milanović,* 2007) eksplozivna snaga se najviše definiše kao sposobnost koja omogućuje školskoj deci da ostvare maksimalno ubrzanje sopstvenom telu, nekom predmetu ili partneru. Ova dimenzija ima dominantnu ulogu u nastavi fizikog vaspitanja. Koeficijent urodjenosti je 80%, te se nastavom fizičkog vaspitanja može malo uticati na povećanje.

Cilj istraživanja je bio utvrđivanje statistički značajnih kanoničkih relacija između morfoloških kaakteristika i postignutih rezultata u eksplozivnoj snazi. Utvrđivanje relacija morfoloških sa rezultatima eksplozivne snage predstavlja aktuelan praktičan i teorijski problem, koji je od velikog značaja, pre svega, zbog mogućnosti formiranja racionalnih procedura za optimalnu orijentaciju i selekciju učenika osnovnih škola za sport, kao i za efikasno praćenje razvoja relevantnih antropoloških dimenzija u toku nastavnog procesa.

Metode

Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 46 ispitanika, učenika osnovnih škola u Sjenici, uzrasta 10 i 11 godina ± 6 meseci, obuhvaćenih redovnom nastavom fizičkog vaspitanja i dodatnom nastavom fizičkog vaspitanja.

Ispitanici koji su bili obuhvaćeni ovim istraživanjem imali su dobra tehničko-taktična znanja stečena u dodatnoj nastavi. U procesu testiranja bili su zdravi i bez ikakvih hroničkih oboljenja, srčanih problema i povreda lokomotornog aparata koje bi uticale na rezultat testiranja.

Za procenu testova morfoloških karakteristika, kao prediktorski sistem, primenjena su po tri testa koji definišu cirkularnu dimenzionalnost i masu tela**:** obim nadlaktice (AONL)**,** mešoviti zgibovi (AOGK)**,** čučnjevi (AOPK) i koordinaciju: okretnost u vazduhu (AMAS)**.** Procena eksplozivne snage, kao kriterijumska dimenzija, definisana je testovima: skok udalj iz mesta (MSDM), troskok iz mesta (MTRS) i bacanje medicinke sa grude **(**MBMG). Merne karakteristike prediktorskih u kriterijumskih testova proverene su u istraživanju *Kurelića i saradnika* (1975).

Dobijeni podaci u ovom istraživanju obrađeni su kanoničkom korelacionom analizom. Da bi se utvrdile njihove međusobne relacije korišćen je program SPSS 12.0 i Statistika 7.0.

Rezultati

Tabela 1. Osnovni statistički parametri za procenu morfoloških karakteristika

Antr. mere	N	Mean	Min.	Max.	Std.	Skewn.	Kurtos.
AONL	46	16.34	13.00	20.00	3.42	0.261	1.212
AOGK	46	63.24	57.00	712.00	5.61	0.535	1.156
AOPK	46	25.72	21.00	31.00	4.50	0.464	2.194
AMAS	46	34.25	29.00	44.00	4.12	0.286	2.344
AKND	46	9.53	6.00	14.00	5.36	0.247	2.453
AKTR	46	11.42	7.70	16.00	3.43	0.193	1.161
AKNL	46	7.23	54.00	18.00	4.85	0.248	2.385

*Legenda***:** aritmetička sredina (Mean), minimum (Min), maksimum (Max), standardna devijacija (Std. dev.), skjunis (Skewn.), kurtozis (Kurtos.)

Tabela 2. Osnovni statistički parametri za procenu eksplozivne snage

Varijable	N	Mean	Min.	Max.	Std.dev.	Skewn.	Kurtos.
MSDM	46	120.35	103.00	160.00	3.12	-0.068	2.253
MTRS	46	395.60	315.00	485.00	4.86	0.134	1.472
MBMG	46	4.36	3.64	5.80	7.58	0.072	2.340

Legenda: aritmetička sredina (Mean), minimum (Min), maksimum (Max), standardna devijacija (Std. dev.), skjunis (Skewn.), kurtozis (Kurtos.)

Prikazani rezultati u tabeli 1 i 2 kod ispitanika u prostoru prediktorskog sistema morfoloških karakteristika (cirkularne dimenzionalnosti i potkožnog masnog tkiva) i kriterijumskog sistema eksplozivne snage ukazuju da nema statistički značajnih odstupanja rezultata od normalne distribucije.To potvrđuju rezultati asimetrije distribucije skjunis (Skewn.) koji ne prelazi 1.00, a to znači da testovi nisu teški (do +1.00) ni laki (do -1.00), već odgovaraju istraživačkoj populaciji i ispod su jedinice. Homogenost rezultata kurtozis (Kurtos.) ukazuje da je prisutna dobra osetljivost (diskriminativnost testova), jer su dobijene vrednosti ispod 2.75.

Tabela 3. Kanonička korelaciona analiza morfoloških karakteristika i repetitivne snage na multivarijantnom nivou

Can R	Can R^2	Chi-sqr.	Df	P- Level
.62	.49	58.32	49	.000

Legenda: koeficijent kanoničke korelacije (R), koeficijent determinacije (R^2), Hi-kvadrat test (Chi-sqr.), stepen slobode (Df.), značajnost (P)

Rezultati kanoničke korelacione analize pokazuju (tabela 3) da su u relacijama između sistema prediktora, koje čine antropometrijske mere za procenu morfoloških karakteristika i kriterijuma, koje čine varijable za procenu eksplozivne snage, dobijen je jedan statistički značajan par kanoničkih faktora.

Kanonički faktor značajno objašnjava nivo povezanosti seta prediktorskih varijabli sa kriterijumom (R=.62), kao i njihova zajednička varijansa (R^2=.49), čime je uticaj morfoloških karakteristika na uspešnost u eksplozivnoj snazi objašnjen koeficijentom determinacije sa 49%. Verovatnoća greške za odbacivanje hipoteze o tome da li je funkcija značajna ili ne, utvrđena je između prediktora i kriterijuma (P- Level=.000) na nivou 99%.

S obzirom na veličinu koeficijenta kanoničke korelacije i zajedničke varijanse, može se izvesti zaključak da će se eksplozivna snaga ispitanika razredne nastave manifestvovati u velikoj meri u zavisnosti od njihovih morfoloških karakteristika.

Tabela 4. Kanonički faktori prediktorskih antropometrijskih mera

Antrtopometrijske mere	Root 1
AONL	0.53
AOGK	0.64
AOPK	0.47
AMAS	0.56
AKND	-0.28
AKTR	-0.33
AKNL	0.22

U tabeli 4 prisutno je da najveće projekcije na kanonički faktor imaju sledeće antropometrijske mere cirkularne dimenzionalnosti skeleta i masa tela: obim grudnog koša (r = 0.64), masa tela (r = 0.56), obim nadlaktice (r = 0.53) i obim potkolenice (r = 0.47), te prema tome i najviše uslovljavaju rezultate u svim testovima eksplozivne snage. Najmanju i beznačajnu projekciju na kanonički faktor imaju mere potkožnog masnog tkiva.

Tabela 5. Kanonički faktori kriterijumskih varijabli eksplozivne snage

Varijable	Root 1
MBLP	0.57
MSVIS	0.45
MSDM	0.41

U tabeli 5 dobijeni rezultati ukazuju da najveću projekciju na kanonički faktor ima test bacanje loptice u dalj (r = 0.57), nešto manje skok uvis iz mesta (r = 0.45) i skok udalj iz mesta (r = 0.41).

Diskusija

Imajući u vidu rezultate tabele 3,4 i 5, odnosno relacije kanoničke povezanosti morfoloških karakteristika i eksplozivne snage, proizlaze odgovarajuće konstatacije. Naime, ispitanici koji su postizali bolje rezultate u svim primenjenim testovima sa kojima je utvrđen prvi kanonički faktor morfoloških karaketristika, istovremeno postizali su bolje rezultate u testovima sa kojima je utvrđen prvi kanonički faktor iz segmenta eksplozivne snage.

Slične rezultate povezanosti morfoloških karakteristika i eksplozivne snage, dobijene su u nekim drugim istraživanjima: Stojanović, Ilić, Momirović i Hošek (1980); Bojić (2005); Duraković (2008); Ćavar, Glibić, i Markota (2009) na populaciji kvalitetnih sportista. Utvrđene vrednosti kanoničkom korelacionom analizom u istraživanjima ovih autora, upućuju na visoku međusobnu povezanost morfoloških karakteristika i eksplozivne snage.

Na osnovu dobijenih rezultata može se konstatovati da utvrđivanje relacija morfoloških karakteristika sa rezultatima eksplozivne snage, predstavlja osnovni i još uvek veoma aktuelan praktičan i teorijski problem, koji je od velikog značaja, pre svega, zbog mogućnosti formiranja racionalnih procedura za optimalnu orijentaciju i selekciju mladih sportista, planiranje, kontrolu i programiranje treninga, kao i efikasno praćenje razvoja relevantnih antropoloških karakteristika.

Dobijeni rezultati ovog istraživanja mogu doprineti racionalizaciji trenažnog rada sa učenicima osnovnih škola, tako što će se u trenažnom procesu posebna pažnja obratiti na razvoj onih antropometrijskih mera koje su pokazale najveće relacije sa rezultatima eksplozivne snage, što bi u odgovarajućen stepenu uslovljavalo postizanje boljih rezultata u u nastavi fizičkog vaspitanja. Osim toga, nastavni proces na razvoj morfoloških karakteristika i eksplozivne snage, može doprineti u smislu programiranja, sprovođenja i kontrole nastavnog procesa u osposobljavnanju kvalitetnih sportista.

Zaključak

Rezultati sprovedenog istraživanja su ukazali na visok nivo povezanosti dimenzija morfoloških karakteristika i eksplozivne snage.

U istraživanju je posebno uočen negativan uticaj povećane količine potkožnog masnog tkiva, u odnosu na mišićno tkivo, što za posledicu ima smanjenje ispoljavanja dimenzije eksplozivne snage.

Navedeni nalazi upućuju na neophodnost inoviranja nastavnih sadržaja usmerenih na redukcije potkožnog masnog tkiva i povećanje mišićne mase, a sa ciljem ostvarivanja optimalnih odnosa za integralan razvoj svih antropoloških dimenzija kod učenika osnovnih škola.

Literatura

Bompa, T. (2006). *Teorija i metodologija treninga.* Zagreb: Gopal.

Duraković, M (2007). *Biološki aspekti tjelesnog vježbanja, Udžbenik*. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

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. Fakultet za fizičku kulturu.

Lohman, T. G., Roche, A. F., i Martorell, R. (1988). Anthropometric standardization reference manual. (Priručnik za antropometrijsku standardizaciju). Chicago: *Human Kinetics Books.*

Milanović, D. (2007): Teorija treninga, Priručnik za studente sveučilišnog studija. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Višnjić, D. (2006). *Nastava fizičkog vaspitanja: od V do VIII razreda osnovne škole: Priručnik za studente, nastavnike i profesore.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Višnjić, D., Jovanović, A. & Krasomenko, M. (2004). *Teorija i metodika fizičkog vaspitanja*. Udžbenik, Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Beogradu.

Zdanski, I. i Galić, M. (2002). *Didaktika fizičkog vaspitanja, Organizacioni oblici nastave u fizičkom vaspitanju* (148-165). Banja Luka: Fakultet fizičkog vaspitanja i sporta.

Igor Stanojević
Jurica Stanković

CANONICAL RELATIONS OF MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF SUCCESS IN EXPLOSIVE STRENGTH IN YOUNG SPORTSMEN

Summary: The study was conducted on a sample of 46 subjects, students of primary schools in Sjenica, ages 10 and 11 ± 6 months, covered by regular physical education classes and a training process in the extra classes of physical education. The aim was to examine statistically significant relations between individual latent dimensions of corresponding morphological characteristics and the explosive strength of the respondents. The determination of these relations is important in some sports activities, on the one hand, in order to check and maintain the desired anthropological harmony of the young athletes of this age, and on the other hand, to implement the desired training technology and program content. The aim of the research was to determine statistically significant relation between the system of the anthropometric measures of longitudinal dimensions of the body, circular dimensions, weight and subcutaneous fat tissue, on the one hand, and the variables of explosive strength, on the other hand. This would provide an opportunity to check the compliance of their development and possibly determine the valid and meaningful projections of their future desired development. We applied seven anthropometric measures that defined longitudinal skeletal dimensionality, transversal skeletal dimensionality and circular dimensionality and body mass. Explosive strength was estimated by three tests. The results of canonical correlation analysis showed that there is one significant canonical factor and high connectivity between morphological dimensions (as a predictor system) and explosive power (as a criterion system).

Keywords: Young sportsmen, morphological dimensions, explosive strength, canonical correlation analysis.

UDK 796.012.13:373.3-053.5(047.31)

Igor Stanojević
Visoka škola za vaspitače strukovnih studija
Aleksinac
Jurica Stanković
Fakultet fizičkog vaspitanja i sporta
Pale (Rep. Srpska)

UTICAJ MODELA SPRINTERSKE BRZINE NA RAZVOJ REPETITIVNE SNAGE KOD UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA

Sažetak: Uzorak od 26 ispitanika čine učenici osnovnih škola u Prokuplju, muškog pola, uzrasta 12-13 godina, obuhvaćeni redovnom nastavom fizičkog vaspitanja i trenažnim radom u dodatnoj nastavi za razvoj sprinterske motoričke brzine. Eksperimentalni program za razvoj sprinterske brzine trajao je 12 trenažnih sati u dodatnoj nastavi fizičkog vaspitanja. Merne instrumente za procenu repetitivne snage činile su varijable: dizanje trupa na švedskoj klupi (MDTŠV), mešoviti zgibovi (MMZGB) i čučnjevi (MČUČN). Uzorak mernih instrumenata uzet je iz istraživanja Kurelića i saradnika (1975). Osnovni cilj istraživanja je bio da se utvrdi uticaj redovne nastave fizičkog vaspitanja i dodatnog trenažnog rada za razvoj sprinterske brzine na povećanje nivoa repetitivne snage ispitanika. Za ispitivanje razlika između inicijalnog i finalnog merenja repetitivne snage ispitanika primenjen je t-test za male zavisne uzorke i kanonička diskriminativna analiza. Rezultati kanoničke diskriminativne analize su pokazali da je na kraju eksperimentalnog perioda, u finalnom u odnosu na inicijalno merenje, došlo do statistižki značajnog povećanja nivoa repetitivne snage na multivarijantnom nivou (P-Level=.000).

Ključne reči: model sprinterske brzine, inicijalno i finalno merenje, diskriminativna analiza, učenici osnovnih škola.

1. Uvod

U poslednje vreme, zahtevi za optimalan razvoj sposobnosti i osobina koji se postavljaju u redovnoj i dodatnoj nastavi fizičkog vaspitanja znatno su povećani. Prema nekim istraživačima (Željaskov, 2002; Milanović, 2007; Ilić, Đurašković i Marković, 2009), tome je doprinela veća primena naučnih metoda za efikasnije postupke u metodičkom oblikovanju nastavnog i trenažnog procesa u skladu sa individualnim sposobnostima i osobinama učenika.

Sprinterska brzina je u velikoj meri nasledna motorička dimenzija (90-95%) i zavisi u prvom redu od procenta, tzv. brzih mišićnih vlakana, koja i određuju efikasnost mišićne kontrakcije.

Kod ove dimenzije može se značajno uticati na poboljšanje tehničko-taktičkih znanja i specifičnih brzinskih sposobnosti koje čini brzina reakcije, brzina pojedinačnog pokreta, brzina repetitivnih pokreta i brzina lokomocije (Homenkov, 1977; Bačvarov, 1990; Duraković, 2008; Babić, i Čoh, 2010).

Važan uslov za razvoj brzinskih sposobnosti je da struktura tehnike sportiste bude usavršena, jer nedostaci kvalitetne tehnike (nepravilna putanja ruke ili zamajne noge, loša koordinacija mišića koji učestvuje u pokretu i sl.), predstavljaju parazitaran faktor.

Repetitivna snaga predstavlja sposobnost mišića da ispolje silu u cikličnom režimu rada. Za ovaj vid snage je karakteristično smenjivanje naprezanja i opuštanja mišića (sklekovi, zgibovi, podizanje trupa u sed, čučnjevi). Repetitivna snaga predstavlja sposobnost dugotrajnog rada, u kome je potrebno savladavati odgovarajuća spoljnja opterećenja do 75% od maksimalnog (Milanović, 2007).

Cilj istraživanja je bio da se najpre utvrde transformacioni procesi repetitivne snage pod uticajem modela sprinterske brzine kod ispitanika, a zatim u varijablama repetitivne snage utvrditi multivarijantnu i univarijantnu značajnost u aritmetičkim sredinama između inicijalnog i finalnog merenja, radi dobijana informacija o značajnosti istraživanih dimenzija u upravljanju, modelovanju, planiranju, programiranju i kontroli trenažnog procesa.

2. Metod istraživanja

Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 26 ispitanika, učenika osnovnih škola u Prokuplju, uzrasta 12 i 13 godina ± 6 meseci, obuhvaćenih redovnom i dodatnom nastavom fizičkog vaspitanja.

Za utvrđivanje adaptivnih transformacija repetititvne snage pod uticajem modela sprinterske brzine izvršena su dva merenja (inicijalno i finalno). U eksperimentalnom periodu primenjena su tri testa repetitivne snage: dizanje trupa na švedskoj klupi (MDTŠV), mešoviti zgibovi (MZGB) i čučnjevi (MČUČN). Primenjeni skup motoričkih varijabli uzet je iz istraživanja Kurelića i saradnika (1975).

Rezultati istraživanja bili su obrađeni su na osnovu statističkog programa „Statistica“ 8.0 for Windows za izračunavanje osnovnih statističkih parametara, t-testa za zavisne uzorke i kanoničke diskriminativne analize.

Istraživanje uticaja modela sprinterske brzine na razvoj repetitivne snage realizovano je u Prokuplju, na časovima dodatne nastave u trajanju od dvanaest časova.

Za razvoj repetitivne snage korišćene su različite vežbe definisane u modelu sprinterske brzine primenom intervalnog metoda rada (trčanje letećim starom na 20 i 40 m, trčanje letećim startom na 60 m, trčanje na 10 m iz niskog starta, trčanje na 20 m iz niskog starta, trčanje na 30 m iz niskog starta, trčanje na 40 m iz niskog starta, trčanje sa ubrzanjem na 30-50 metara, trčanje sa

ubrzanjem na 40-60 metara). Intenzitet za razvoj sprinterske brzine bio je pretežno maksimalan.

Struktura opterećenja na časovima bila je fleksibilno prilagođena individualnim adaptacionim mogućnostima svakog ispitanika, na osnovu odgovarajućih reakcija organizma. Obim motoričke aktivnosti bio je procenjen brojem ponavljanja serija. Intenzitet opterećenja bio je procenjen brojem serija i ponovljenih vežbi u seriji, dok je pokazatelj reakcije organizma na primenjena opterećenja bila veličina pulsa.

U okviru realizacije trenažnog rada kod eksperimentalne grupe ispitanika, primenjene vežbe ostvarene su pretežno submaksimalnim i maksimalnim intenzitetom, sa vremenski doziranim relaksacionim intervalima, uz nastojanje da ritam disanja bude što ravnomerniji, kako ne bi došlo do pojave velikog napora organizma ispitanika.

3. Rezultati istraživanja

Tabela 1. Osnovni statistički parametri za procenu repetitivne snage na inicijalnom merenju

Varijable	N	Mean	Min.	Max.	Std. Dev.	Skewn.	Kurtos.
MDTK	80	6.30	2.00	10.00	5.18	0.067	0.148
MMZG	80	5.75	1.50	11.50	4.40	0.814	0.523
MČUČ	80	10.95	7.00	16.00	8.16	0.674	2.653

Tabela 2. Osnovni statistički parametri za procenu repetitivne snage na finalnom merenju

Varijable	N	Mean	Min.	Max.	Std. Dev.	Skewn.	Kurtos.
MDTK	80	11.31	3.00	52.00	6.58	0.636	0.723
MMZG	80	9.91	4.00	20.00	3.95	0.823	0.542
MČUČ	80	15.59	10.00	19.00	9.28	0.861	2.464

Prikazani rezultati repetitivne snage u tabeli 1 i 2 ukazuju da nema statistički značajnih odstupanja rezultata od normalne distribucije. To potvrđuju rezultati asimetrije distribucije skjunis (Skewn.), koji ne prelazi 1.00, a to znači da testovi nisu teški (do +1.00) ni laki (do -1.00), već odgovaraju istraživačkoj populaciji i ispod su jedinice. Homogenost rezultata kurtozis (Kurtos.) ukazuje da je prisutna dobra osetljivost (diskriminativnost testova), jer su dobijene vrednosti ispod 2.75.

Tabela 3. Značajnost razlika između aritmetičkih sredina inicijalnog i finalnog merenja repetitivne snage

Varijable	Mean(i)	Mean(f)	T-value	p
MDTK	6.30	11.31	-5.45	**.000**
MMZG	5.75	9.91	-1.76	**.010**
MČUČ	10.95	15.59	-3.17	**.002**

Tabela 3 sadrži rezultate T-testa repetitivne snage između inicijalnog i finalnog merenja ispitanika. Nakon analize dobijenih rezultata zaključuje se da postoji statistički značajna razlika u svim testovima repetitivne snage.

Tabela 4. Značajnost izolovane kanoničke diskriminativne funkcije repetitivne snage

Dis. Func.	Eugenvalue	Canonical R	Wilks' Lambda	Chi-Sqr	df	P-Level
1	46	38	.527	86.304	3	.024

U tabeli 4 se sadrže kvadrati koeficijenta diskriminacije (Eugenvalue), koeficijenti kanoničke korelacije (Cannonical R), vrednosti Bertletovog testa (Wilks' Lambda), veličina Hi kvadrat testa (Chi-Sqr), stepeni slobode (df) i znak verovatnoće greške (P-Level) pri odbacivanju hipoteze da je stvarna vrednost kanoničke korelacije jednaka nuli.

Dobijena je jedna značajna diskriminativna funkcija srednjeg intenziteta (CR=38%) koja pokazuje u kojoj je korelaciji skup podataka na osnovu koje je izvršena diskriminativna analiza dobijenih rezultata. Rezultati diskriminativne jačine motoričkih varijabli dati su testom Wilks-Lambda (.527), što ukazuje da su razlike između inicijalnog i finalnog merenja u prostoru motoričkih sposobnosti eksperimentalne grupe značajne (p-Level=.024). jer veličina Hi kvadrat testa ima visoku vrednost (Chi-Sqr = 86.304).

Na osnovu dobijenih rezultata može se konstatovati da postoje značajne globalne razlike u repetitivnoj snazi između inicijalnog i finalnog merenja kod ispitanika.

Tabela 5. Faktorska struktura izolovane diskriminativne funkcije eksperimentalne grupe

Varijable	Root 1
MDTK	.640
MČUČ	.586
MMZG	.502

U tabeli 5 data je struktura diskriminativne funkcije učešća varijabli repetitivne snage u formiranju značajnih fiskriminativnih funkcija. Prikazani centroidi grupa predstavljaju aritmetičke sredine rezultata inicijalnog i finalnog merenja repetitivne snage. U cilju provere efikasnosti modela sprinterske brzine izmerena su tri testa repetitivne snage. Prikazani rezultati ukazuju da najveći doprinos diskriminativnoj funkciji ima dizanje trupa na švedskoj klupi (MDTK.640), nešto manje čučnjevi (MČUČ .586) i iskret palicom (MMZG.502).

Dobijeni rezultati diskriminativne analize motoričkih sposobnosti u finalnom u odnosu na inicijalno merenje kod ukazuju da je pod uticajem modela sprinterske brzine, došlo do značajnih promena repetitivne snage ispitanika.

4. Diskusija

Danas se u izvođenju redovne i dodatne nastave fizičkog vaspitanja primenjuje veći broj modela motoričkh vežbi, da bi se valorizovao njihov uticaj na transformacione procese određenih motoričkih dimenzija. Primena takvih modela ostvaruje se primenom

različitih metodičkih postupaka kontinuiranog intervalnog rada sa standardnim i varijabilnim opterećenjem.

Kvalitetan izbor metoda i precizno definisana opterećenja mogu da obezbede značajne efekte u postupcima za razvoj i održavanje antropoloških dimenzija. Jedan deo efekata se može postići i primenom kontinuirane metode sa varijabilnim opterećenjem, dok se drugi deo efekata može postići primenom intervalne metode sa standardnim opterećenjem. Svaka od potencijalno mogućih metoda realizacije određenih modela mora da odgovara jasno definanim ciljevima koji se žele postići (Malacko, 2002).

Rezultati kanoničke diskriminativne analize (tabele 4-5) pokazuju da je na kraju eksperimenta pod uticajem modela sprinterske brzine došlo do statistički značajnih promena repetitivne snage kod ispitanika P-Level= .024

Postignuti statistički značajni rezultati repetitivne snage u finalnom u onosu na inicijalno merenje verovatno su nastali pravilnom primenom metode i sredstva motoričkih vežbi modela sprinterske brzine koje su kod ispitanika povećale sposobnost bržeg i potpunijeg aktiviranja motoričkih jedinica visokim nivoom opterećenja, što je omogućilo pojačanu aktivnost agonističkih mišića i porast jakosti celog organizma. Tome je svakako doprinelo pravilno metodičko oblikovanja modela sprinterskog trčanja u procesu planiranja i programiranja, doziranja, distribucije i kontrole primenjenih opterećenja, kao i povećanje intenzifikacije trenažnog rada u skladu sa autentičnim potrebama ispitanika. Realizacija vežbanja modela sprinterske brzine bilo je pretežno ostvarena primenjenom progresivnog opterećenje.

Rezultati naučnih istraživanja i iskustva iz prakse potvrdili su na uzorku mladih sportista da je postupno povećanje progresivnog opterećenja u trenažnom radu za razvoj motoričkih sposobnosti posebno značajno da bi se izgradile osnove na kojima će se svestrano razviti kompleksne motoričke sposobnosti (Željaskov, 2003).

U objavljenim radovima nekih istraživača (Homenkov, 1977; Šnajder, 1988; Željaskov, 2002; Rakovac i Heimar, 2003) potvrđeno je da je povećanje nivoa repetitivne snage pod uticajem vežbi sprinterskog trčanja najprimerenije ukoliko opterećenje u trenažnom procesu odgovara biološkim i psihičkim obeležjima organizma. Prema njima, to je postupno povećanje opterećenja trenažnog rada sa sadržajima brzinsko-eksplozivnih svojstava usmerenih za brzo premeštanje tela u prostoru (tehnike trčanja, promene smera kretanja, skoka i doskoka) blizu granice funkcionalnih mogućnosti.

U procesu realizacije složenije strukture motoričkih vežbi modela sprinterskog trčanja insistiralo se na pravilan položaj tela, rad ruku, usmeravanje kukova, kolena, stopala i razvijanje osećaja i svesti o položaju centra težišta tela da bi svi navedeni parametri kasnije bili implementirani na razvoj osnovnih kretanja sprinterskog trčanja, bilo linearnih, lateralnih ili vertikalnih i da se na kraju ostvari povezivanje tih pokreta sa ukupnom sprinterskom strukturom kretanja. Statističkom značajnom povećanju repetitivne snage verovatno je doprinela i kvalitetnija realizacija strukture primenjenih vežbi modela sprinterskog trčanja, što je imalo za posledicu efikasnije korišćenje sopstvenih

sposobnosti, posebno mišićne snage da bi se optimalno angažovale sve regije tela, čime je korišćenje energetskih i funkcionalnih kapaciteta bilo znatno povećano.

Literatura

Babić, V. i Čoh, M. (2010). *Karakteristike razvoja brzine i sprinterskog trčanja*. 8. godišnja međunarodna konferencija "Kondicijska priprema sportaša 2010." Zagreb. Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Bačvarov, M. (1990). *Biomehanika na lekata atletika*, Uđbenik. Sofia: NSA.

Brown, L., Ferrigno, V. & Santana, C. (2000). *Training for speed, agility and quickness.* (Trening brzine, agilnosti i eksplozivnosti). Champaign IL: Human Kinetics.

Duraković, M. (2008). *Kinotropologija,* Biološki aspekti tjelesnog vežbanja, Zagreb: Kineziološki fakultet sveučilišta u Zagrebu.

Homenkov, L.S. (1977). *Naučno–metodske osnove pripreme atletičara,* Atletika (udžbenik za trenere). Beograd: Republička zajednica fizičke kulture SR Srbije.

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.

Malacko, J. (2002). *Osnove sportskog treninga*. Beograd: Sportska akademija.

Matvejev. L.P. (2000). Osnovni suvremenog sistema sportivnoj trenirovki. Moskva: FIS

Šnajder, V. (1988). *Atletika - znanstvene osnove*. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu sveučilišta u Zagrebu.

Željaskov, C. (2003). Teorija i metodika treninga izdržljivosti. U D. Milanović i I. Jukić (Ur.), *Međunarodni znanstveno-stručni skup „Kondicijska priprema sportaša"*. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Željaskov, M. (2002). *Osnovi na sportnata trenirovka*. Gera Art OOD, Sofija.

Igor Stanojević
Jurica Stanković

INFLUENCE OF SPRINT SPEED ON THE DEVELOPMENT OF REPETITIVE STRENGTH IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Summary: The sample of 26 respondents consists of the students of primary schools in Prokuplje, male, aged 12-13 years, included in regular physical education classes and simulation work in extra classes for the development of sprint motor speed. The experimental program for the development of sprint speed lasted 12 hours of training during the extra classes of physical education. Measuring instruments for assessing the repetitive force consisted of variables: body lifting on the Swedish bench (MDTŠV), mixed chin-ups (MMZGB) and squats (MČUČN). A sample of measuring instruments is taken from the research by Kurelić and associates in 1975. The main

objective of the research was to determine the effect of regular physical education classes and additional training work for the development of sprint speed to increase the level of repetitive strength of the respondents. To test the difference between the initial and final measurement of dynamic forces the respondednts were given a t-test for small dependent samples and canonical discriminant analysis. The results of canonical discriminant analysis showed that at the end of the experimental period, as compared to the initial measurement, there was a statistically significant increase in the level of dynamic strength on the multivariate level (P-Level = .000).

Keywords: sprint speed model, initial and final measurement, discriminant analysis, primary school students.

УДК 37.042.1:797.2]:616.899.6-053.2

Марко Филиповић, Бојан Јоргић, Дејан Мадић, Томислав Окичић, Стефан Ђорђевић, Марко Александровић
Факултет спорта и физичког васпитања
Ниш

ЕФЕКТИ ПРОГРАМА ВЕЖБАЊА У ВОДИ КОД ДЕЦЕ СА ДАУНОВИМ СИНДРОМОМ: СИСТЕМАТСКО ПРЕГЛЕДНО ИСТРАЖИВАЊЕ

Апстракт: Даунов синдром (ДС) је најпрепознатљивије генетско стање повезано са интелектуалним инвалидитетом. Код деце са Дауновим синдромом имамо различити ступањ интелектуалног дефицита и умањених физичких способности. Због тога је потребно физичке активности прилагодити сваком појединцу или мањим хомогеним групама. Циљ овог систематског прегледног истраживања је био да се утврде ефекти програма вежбања у води код деце са Дауновим синдромом. На основу прегледане доступне литературе утврђен је позитиван утицај примењених програма вежбања у води код деце са Дауновим синдромом на повећање аеробног капацитета и моторичке способности, а самим тим и на побољшање здравственог стање ове деце. Педагошки значај огледа се у пружању информација наставницима и васпитачима како могу да организују програме вежбања у води код деце са Дауновим синдромом.

Кључне речи: Даунов синдром, ефети, вежбање, пливање

Увод

Ментална ретардација (МР) утиче на физичку кондицију деце, као и когнитивне активности током животног века. Већина истраживања наводи да деца са менталном ретардацијом имају слабији ниво физичке кондиције у поређењу са њиховим вршњацима. Ове студије су показале да деца са менталном ретардацијом имају низак ниво кардиоваскуларне издржљивости, мишићне снаге, мишићне издржљивости, брзине трчања, равнотеже и агилности. (Yılmaz, Konukman, Agbuğa, Zorba & Cimen, 2009).

Дечаци са интелектуалним инвалидитетом показују бољу флексибилност и баланс у односу на девојчице са интелектуалним инвалидитетом. Такође, деца са Дауновим синдромом показују бољу флексибилност у односу на осталу децу са интелектуалним инвалидитетом. Особе са инвалидитетом показују нижи ниво кардиореспираторног капацитета и мишићне издржљивости, а већи ниво гојазности у односу на

особе без инвалидитета. Редовна физичка активност ових особа доприноси смањењу телесне масти и побољшању здравља. (Winnick, 2011).

Полазне теоријске основе истраживања

Даунов синдром (ДС) је најпрепознатљивије генетско стање повезано са интелектуалним инвалидитетом. Карактеристике су, специфичан изглед лица и ментална заосталост као обавезни показатељ овог синдрома. Даунов синдром је први описао енглески лекар Лангдон Даун па се по њему зове Даунов синдром или монголоидна идиопатија. Учесталост овог синдрома у људској популацији је 1:733 живорођених. Мада су очеви најодговорнији за ову абнормалност у 25% свих случајева, предиспонирајући узрок за рађање деце са Дауновим синдромом је трудноћа у каснијим годинама. Жене старије од 35 година представљају највећи ризик (1 у 300) за рођење детета са Дауновим синдромом. Са 40 година ризик је једно дете на 110 рођених, а са 45 ризик је једно дете на 35 рођених (Winnick, 2011).

Развој менталних способности код деце са Дауновим синдромом знатно је успорен, што је у складу са спорим развојем мозга. Један од најзначајнијих клиничких знакова Дауновог синдрома јесте ментално заостајање, недостатак апстрактног мишљења, отежано учење и разумевање писаних садржаја, али се додатни проблеми често јаве због конфузија, тешкоћа у говору или изговору, психичких поремећаја (депресије, апатије) или промена у понашању. Особе са Дауновим синдромом су веселе, пријатељски расположене, друштвене и активне. Изливи емоција (радости, одушевљења, страха, љубоморе, туге) чести су и бурни, али исто тако и краткотрајни. (Hasanhodžić, 2008).

Познато је да особе са инвалидитетом слабије партиципирају у слободним физичким и рекреативним активностима и да је то у великој мери повезано са нивоом социјалне интеграције ових особа. Веома је битно укључити ову децу у физичким активностима како би се створила могућност за побољшање њихових способности. Активности у води су посебно препоручљиве особама са инвалидитетом као рекреативне спортске активности. Познато је да терапеутски ефекти пливања и вежби у води позитивно делују на побољшање физичке кондиције и благостања особа са инвалидитетом. (Yılmaz, Konukman, Agbuğa, Zorba & Cimen, 2009). У складу са наведеним циљ овог систематског прегледног истраживања је био да се утврде ефекти програма вежбања у води код деце са Дауновим синдромом.

Методологија истраживања

За прикупљање досадашњих истраживања о ефектима примене програма вежбања у води за децу са Дауновим синдромом претражене су следеће базе података: **PubMed, DOAJ, Google Scholar, ERIC, SCI Index.** Претраживани су радови објављени у временском периоду од 2000. до 2014. године. Пронађени наслови истраживања, абстракти и цели текстови

прочитани су и анализирани. Да би истраживање било прихваћено за коначну анализу морало је да задовољи критеријум да су испитаници старости од 7-18 година. Истраживања која су задовољила постављене критеријуме су анализирана и представљена на основу следећих параметара: референца (прво слово имена аутора и година објављивања истраживања, узорак испитаника, програм физичког вежбања, трајање програма, резултати истраживања).

Резултати

Поступак прикупљања, анализе и елиминације пронађених радова

Преглед добијених истраживања која задовољавају све критеријуме претраге

Референце	**Узраст**	**Број испитаника**	**Третман**	**Трајање програма и интензитета вежбања**	**Резултати**
Kokaridas, Aggelopoulou-Sakadami & Walters, (2000)	6-21 година	14	Halliwick метода пливања	24 недеља, једном недељно, 40 минута	деца МПП ↑ резултати, деца ХМП ↓ резултати
Fragala-Pinkham, Haley, & O'Neil, (2008)	6-11 година	16 (2 са ДС)	Аеробне вежбе у води	14 недеља, 2 пута недељно, 3-5 мин. загревање, 20-30 мин. аеробне вежбе, 5-10 мин. тренинг снаге, 3-5 мин. истезање	ANOVA КИ ↑ МС – без значајних промена
Casey & Emes, (2011)	14-15 година	28	Програм пливања	12 недеља, 3 пута недељно, 60 минута	MANOVA, ANOVA (DS-ST) ↑ MPD из ПРТ у ПОТ, (DS-NT) - без значајних промена
ДС – Даунов синдром; **(DS-ST)** – Експериментална група; **(DS-NT)** – Контролна група; **MPD** – Максимално трајање удисаја; **ПРТ** – Претест; **ПОТ** – Посттест; **МПП** – Модификовани програм пливања; **ХМП** – Халвик метода пливања; **КИ** – Кардиореспираторна издржљивост; **МС** – Моторичке способности**.**					

Дискусија

У свим истраживањима учествовало је 58 испитаника. Највећи број испитаника (n=28) био је у истраживању (Casey & Emes, 2011), а најмањи (n=14) у раду (Kokaridas, Aggelopoulou-Sakadami & Walters, 2000), док је у истраживању (Fragala-Pinkham, Haley, & O'Neil, 2008), било (n=16)

испитаника од којих су 2 испитаника била са Дауновим синдромом, а остали са неким другим развојним инвалидитетом.

Сва три рада имала су различито трајање програма вежбања и различиту недељну учесталост тренинга. У раду (Kokaridas, Aggelopoulou-Sakadami & Walters, 2000), програм вежбања је трајао 24 недеља, са једним тренингом недељно. У раду (Fragala-Pinkham, Haley, & O'Neil, 2008), програм вежбања је трајао 14 недеља, са учесталошћу од два тренинга недељно. У раду (Casey & Emes, 2011), програм вежбања је трајао 12 недеља са учесталошћу од три тренинга недељно.

Трајање тренинга се разликовало од истраживања до истраживања. У раду (Kokaridas, Aggelopoulou-Sakadami & Walters, 2000), интервал тренинга је износио 40 минута. У раду (Fragala-Pinkham, Haley, & O'Neil, 2008), интервал тренинга је износио око 50 минута (3-5 мин. загревање, 20-30 мин. аеробне вежбе, 5-10 мин. тренинг снаге, 3-5 мин. истезање). У раду (Casey & Emes, 2011), интервал тренинга је износио 60 минута.

У радовима су коришћени Halliwick метод пливања, аеробне вежбе у води за кардиореспираторну издржљивост, и програм пливања за побољшање функције респираторних мишића. Од параметара за процену аеробног капацитета и функционалних способности били су заступљени: витални капацитет (VC), изометријска снага мишића, срчана фреквенца (HR), говорно-респираторне варијабле (SRV).

У сва три анализирана истраживања дошло је до статистички значајних промена у резултатима појединих тестова након примењеног третмана. У раду (Kokaridas, Aggelopoulou-Sakadami & Walters, 2000), вршено је истраживање са циљем да се побољша Halliwick метод пливања, или његови поједини аспекти, где су аутори након 24 недеља истраживања добили резултате да су деца која су пратила модификован програм пливања показала боље резултате од деце која су пратила Halliwick метод пливања, и дали препоруке за побољшање Halliwick методе. У раду (Fragala-Pinkham, Haley, & O'Neil, 2008), вршен је аеробни програм вежби кардиореспираторне издржљивости за децу са сметњама у развоју, где је после 14 недеља тренинга утврђено да деца са ометеношћу у развоју могу побољшати своју кардиореспираторну издржљивост након учествовања у воденом аеробном програму вежбања. У раду (Casey & Emes, 2011), вршено је истраживање са циљем да се утврди да ли смањење респираторне снаге мишића код особа са ДС може утицати на говорно-респираторне варијабле, где се након 12 недеља тренинга дошло до закључка да је пливачки тренинг позитивно утицао на функцију респираторних мишића, односно поспешио је говор код особа са ДС.

Закључак

Прегледом доступне литературе можемо закључити да постоји веома мало написаних радова о ефектима програма вежбања у води за децу са Дауновим синдромом.

Многа истраживања су вршена са циљем да се упореди статус особа са инвалидитетом и уобичајене популације, одакле можемо закључити да особе са инвалидитетом постижу много слабије резултате од својих вршњака уобичајене популације. У прилог томе иде и сазнање да су особе са инвалидитетом доста мање физички активне од уобичајене популације, једним делом због страха родитеља од социјализације са другом децом, а другим делом због тога што родитељи немају довољно сазнања о ефектима физичког вежбања особа са инвалидитетом, па имају мишљење да се физичким вежбањем њихово стање може само погоршати. Због тога је потребно родитељима дати праву информацију о здравственом стању њихове деце и да се физичким вежбањем може само побољшати њихово стање. Тиме треба подстицати особе са инвалидитетом на бављење било којим видом физичке активности, а самим тим и интеграцију ових особа у заједницу где могу да стекну нова пријатељства, развију своје вештине и способности и препознају важност и сврху живота.

Пливање омогућава учење социјалних интеракција и инклузије које школа не може пружити, тако да применом индивидуализованог учења пливања сваки појединац може постићи успех и интегрисање у групи. На основу резултата анализираних студија дошло се до закључка да је пливање као облик вежбања препоручљив вид активности код особа са Дауновим синдромом, јер се вежбањем у води повећава аеробни капацитет, побољшавају моторичке способности, а самим тим побољшава и здравствено стање ових особа.

Референце

Casey, A. F. & Emes, C. (2011). *The Effects of Swim Training on Respiratory Aspects of Speech Production in Adolescents With Down Syndrome*. Adapted Physical Activity Quarterly, 28(4), 326-341.

Fragala-Pinkham, M., Haley, S. M. & O'Neil, M. E. (2008). *Group aquatic aerobic exercise for children with disabilities*. Developmental Medicine & Child Neurology, 50(11), 822-827.

Hasanhodžić, M. (2008). *Down sindrom program specifične zdravstvene zaštite*. Stručni časopis Pedijatrija danas, broj 1.

Kokaridas, D., Aggelopoulou-Sakadami, N. & Walters, B. (2000). *An intervention in the Halliwick Method procedures (swimming) for a group of individuals with Down's syndrome*. European journal of special needs education, 15(2), 218-231.

Winnick, J. P. (2011). *Adapted physical education and sport*. (fifth edition), Human Kinetics.

Yılmaz, I., Ergu, N., Konukman, F., Agbuğa, B., Zorba, E. & Cimen, Z. (2009). *The effects of water exercises and swimming on physical fitness of children with mental retardation*. Journal of Human Kinetics, 21, 105-111.

Marko Filipović, Bojan Jorgić,
Dejan Madić, Tomislav Okičić,
Stefan Đorđević, Marko Aleksandrović

EFFECTS OF WATER EXERCISE PROGRAMS FOR CHILDREN WITH DOWN SYNDROME: SYSTEMATIC OVERVIEW

Abstract: Down syndrome (DS) is the most recognizable genetic condition associated with intellectual disabilities. Children with Down syndrome have a different degree of intellectual deficit and diminished physical abilities. Therefore it's necessary to adapted physical activities to each individual or to small homogenous group. The aim of this systematic research was to determine the effects of exercise program in water on children with Down syndrome. Based on available literature it's determined that there are positive effect of exercise program in water on children with Down syndrome, to increase aerobic capacity and motor skills, also that improve the health condition of these children. Pedagogical importance is reflected in providing of this information to teachers and educators how they can organize exercises programs in water on children with Down syndrome.

Keywords: Down syndrome, effects, exercise, swimming.

УДК 796.03-053.8-056.262

Стефан Ђорђевић, Марко Александровић, Бојан Јоргић
Факултет спорта и физичког васпитања, Ниш
Мехмед Озари, Дуран Арслан
Национална спортска академија, Софија (Бугарска)
Армин Паравлић
Факултет спорта и физичког васпитања, Ниш

ЕФЕКТИ ПРОГРАМА ВЕЖБАЊА ОДРАСЛИХ ОСОБА СА ОШТЕЋЕЊЕМ ВИДА

Сажетак: Значај овог рада представља разумевање ефеката физичког вежбања на побољшање функционалних способности старијих особа са оштећењем вида. Циљ рада је утврђивање ефеката програма вежбања одраслих особа са оштећењем вида. У групу особа са оштећењем вида спадају слепе и слабовиде особе. Физичка активност овим особама пружа могућност, развоја моторних вештина, смањење ризика од падова, појаву болести и помаже изградњу и одржавање друштвених односа. Прегледом електронских база података пронашли смо радове који су задовољили постављене критеријуме. Ефекти примењених студија, који су трајали од 3 до 6 месеци, у недељном обиму од два до три пута и временском трајању тренинга од 30 до 90 минута, указали су на значајно побољшање контроле баланса, поприоцепције зглобова, снаге и брзине доњих екстремитета. Мали број доступних радова пружа могућност истраживачима за даљи рад у овој области. Педагошки значај јесте указивање старих особа на потребе за стручним лицем које треба усмеравати њихове активности у циљу побољшања њиховог живота.

Кључне речи: спортска активност, физичка активност, слепе особе, визуелно стеђење.

УВОД

Људи са визуелним оштећењем су изложени високом ризику од пада због оштећеног баланса (Ray et al., 2008) и тешкоћа у откривању опасности животне средине. Са процесом старења брзина централног нервног система се успорава (Perrin PP, Jeandel C, Perrin CA, Beґner MC., 1997) и приморава контролу баланса да се ослања више на визуелни улаз за одржавање стабилности (Bugnariu & Fung, 2007), нарочито на баланс једног екстремитета (Hazime et al., 2012). Ово има последице код старијих особа са оштећеним видом.

Погоршање у контроли баланса код старијих људи је, пре свега, показано у бочном смеру и смањени визуелни улаз показује већи утицај на латерални баланс контроле (Bauby & Kuo, 2000), који појачава погоршање код старије популације са визуелним оштећењем. Старије особе са оштећеним видом су погођене погоршањем баланса у већој мери него остатак популације које која нема визуелна оштећења (Kulmala J, Viljanen A, Sipila S, Pajala S, Parssinen O, et al., 2009). Вежбање и физичка активност налажу посебно истраживање за стратегију превенције од пада за особе са оштећењем вида. Кретање, баланс, снага и поприоцепција су аспекти физичке функције који су идентификовани као фактори ризика за падове. Дакле, утицај вежбања на поменуте факторе као на сам пад је истоветан.

Побољшање животног стандарда и напредак у медицини резултирали су повећање дуговечности. Међутим, ово је праћено погоршањем физичког здравља, што између осталог укључује мишићну снагу, флексибилност и вежбе издржљивости. То је резултирало повећаном потребом за негом и пажњом особа са визуелним оштећењима. Старија популација, преко 65 година, изложена је већем ризику од пада и повреда (једна од три особе изложене су паду бар једном годишње), а код људи преко 80 година старости тај број се смањује на једну од две особе (Tinetti ME., Speechley M., Ginter SF., 1988).

Повреде праћене падом могу да доведу до физичких и психолошких последица, што условљава ограничење активности и функционални пад, као и страх од поновљених падова (Vellas BJ, Wayne SJ, Romero LJ, et al., 1997). Пад је један од значајнијих фактора, који доприносе смањењу квалитета живота старијих особама са визуелним оштећењима.

Унутрашњи фактори, значајни за физичку активност особа са визуелним оштећењима односе се на промене у снази мишића, степен флексибилности зглобова, баланс, когнитивна оштећења, депресију и степен оштећења` вестибуларних функција. Спољашњи фактори укључују животну средину, као што је слабо осветљење, клизав под и неравна површина на којој се хода и очигледне препреке.

Међу старијом популацијом, најзначајнији фактор ризика од пада је фактор визуелног оштећења (Rubenstein L Z., Josephson K. R., Robbins A. S., 1994). Вежбе за побољшање баланса представљају превенцију за спречавање од пада. Иако постоје бројни програми за унапређивање снаге и баланса код стријих, програми специјално дизајнирани за особа са оштећењем вида су малобројни.

Особе са визуелним оштећењима имају већи страх од пада у односу на особе које добро виде, што доводи до смањења кретања. С обзиром на наведено, циљ овог рада је утврђивање ефеката програма вежбања одраслих особа са оштећењем вида.

МЕТОД РАДА

За прикупљање досадашњих истраживања о ефектима примене програма вежбања старијих особа са оштећењем вида претражене су следеће електронске базе података: PubMed /Medline, PEDro, SCIndeks, DOAJ, COBSON.

Претраживани су радови у временском периоду од 2008. до 2013. године. Приликом претраживања база података коришћене су следеће кључне речи: sport activity, physical activity, blind people, visual impairments. Пронађени наслови истраживања, апстракти и цели текстови су затим били читани и анализирани.

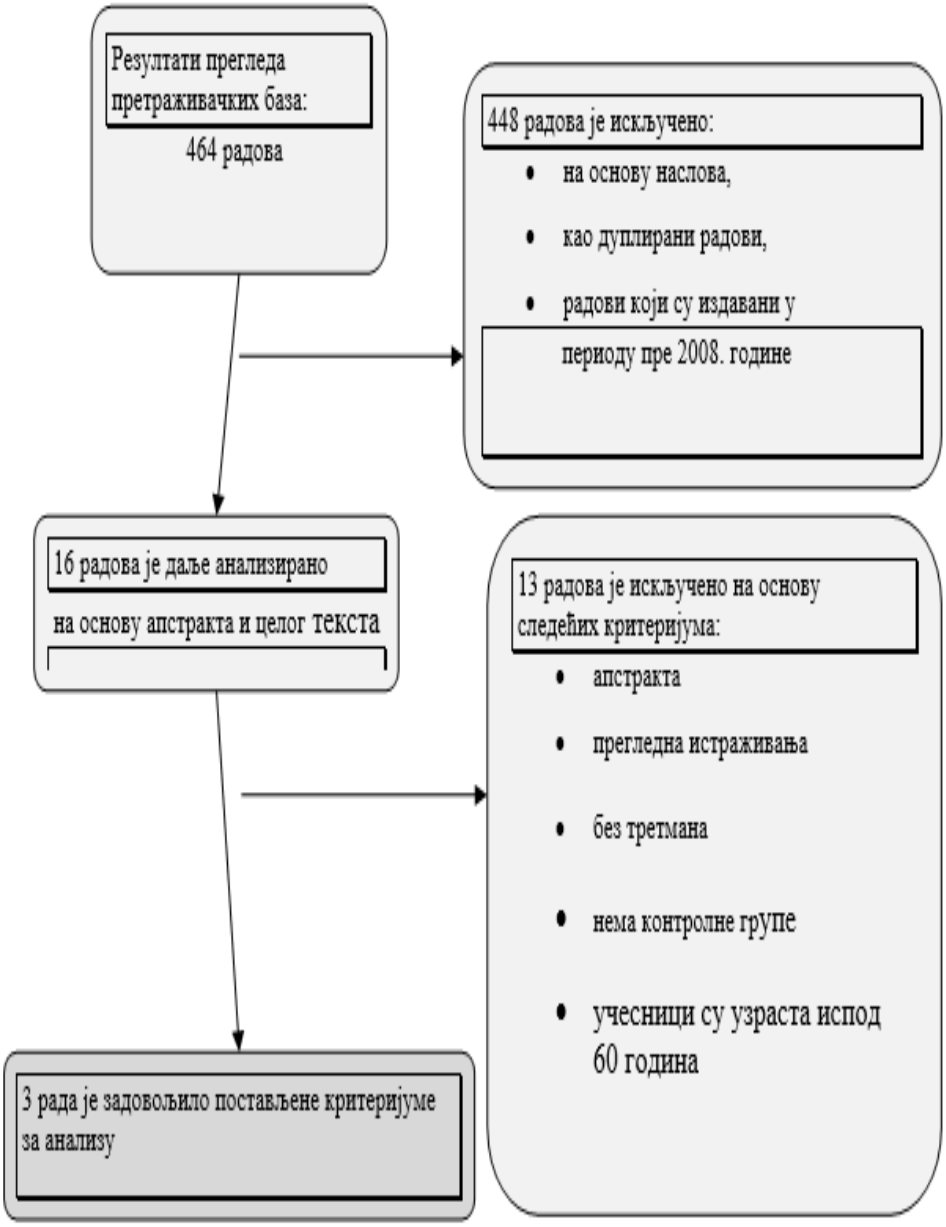
Да би истраживање било прихваћено за коначну анализу, морало је да задовољи два критеријума: да у истраживању постоје експериментална и контролна група и да су испитаници старости преко 60 година. Истраживања која су задовољила постављене критеријуме су анализирана и представљена на основу следећих параметара: референца (прво слово аутора и година и година објављивања истраживања, узорак испитаника (старост, укупан број и подгрупе испитаника), програм физичког вежбања, трајање програма, резултати истраживања.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Поступак прикупљања, анализе и елиминације нађених радова је приказан у Приказу 1. На основу кључних речи је индетификовано 464 радова. Број истраживања која су одмах искључена на основу наслова, дуплираних радова, као и радова који су искључени на основу периода када су издати (старијих од 2008. године) је 464, док је 16 радова укључено у даљу анализу.

Даљом анализом 16 радова, искључено је 13 радова на основу више критеријума: апстракта, јер се радило о систематским прегледним истраживањима, непостојање контролне групе у истраживањима, као и неадекватан узраст особа које су учествовале у истраживањима (старије од 18 година). Преостала 3 рада задовољила су постављене критеријуме, а то су: радови издавани у временском периоду од 2008. до 2013. године, да у истраживању учествују особе са оштећењем вида узраста преко 60 година и да у истраживању поред експерименталне групе постоји контролна група.

Приказ 1. Поступак прикупљања, анализе и елиминације нађених радова.



Табела 1. Приказ радова

Референце	Популација	Компарација група	Третман	Трајање програма и интензитет вежбања	Мерни инструменти	Резултати истраживања
Chen et al. (2012)	Особе са ВО имале су визуелну оштрину у бољем око мању од 6/18 и већу или једнаку од 3/60 Особе су биле старосне доби преко 70 година	ЕГ (n=21 мушкараца и жена старости 85.5 ±6.9 година) KG (n=19 мушкараца и жена старости 82.9 ±7.5 година)	ЕГ- програм вежбања са модификацијом 8-форме Јанг стила Тај-чија KG - музичка активност, свирали фембе.	ЕГ 90 минута три пута недељно 16 недеља	Cybex Norm dynamometar SOT test	Побољшање поприоцепције колена Побољшање поприоцепције зглоба Побољшање контроле баланса Побољшање напредка у визуелном коефицијенту.
Cheung et. (2008)	Особе са ВО имале су визуелну оштрину у бољем оку 6/120 или гору. Особе су биле старосне доби преко 65 година	ЕГ (n=27 жена старости 83 ±4.7 година) KG (n=23 жена старости 84.4 ±6.5 година)	ЕГ - програм вежби за јачање мишића и програм вежби за побољшање баланса. KG - стандардни програм вежбања	ЕГ - 45 минута три пута недељно 12 недеља и стандардни програм који је трајао 45-60 минута три пута недељно 12 недеља. KG - стандардни програм који је трајао 45-60 минута три пута недељно 12 недеља.	BBS skala TUG test CST test	Побољшање наBBS skali преко 60 % Побољшање контроле баланса Побољшање у снази доњих екстрмитета
Kovacs et al. (2012)	Особе које су имала ВО али не и потпуно слепило. Особе су биле старосне доби преко 60 година	ЕГ (n=21 жена старости 60 и више година) KG (n=20 жена старости 60 и више година)	ЕГ - EXP програм вежбања и стандардни програм вежбања за остеопороз у KG - стандардни програм вежби за остеопороз у	ЕГ - 30 минута два пута недељно 6 месеци и стандардни програм вежбања који се примењивао два пута недељно шест месеци KG - стандардни програм који је трајао 30 минута четири пута недељно у трајању од шест месеци.	BBS skala TUG test BAI test	На BBS skali нису се догодиле значајне разлике TUG test је након третмана има значајних разлика позитивних у корист експерименталне групе AI testом нису утврђене никакве разлике између група

ВО- визуелна оштећења; **KG**- контролна група; **ЕГ**- експериментална група; **EXP**(Otago exercise program) програм вежбања Отаго; **CND** (Cybex Norm dynamometer) динамометар је уређај за мерење силе; **SOT test** (Sensory Organisation Test) сензорни организациони тест; **BBS skala** (Berg Balance Score) Бергова скала баланса; **TUG test** (Timed Up and Go test) тест који мери време устајања са столице и ходање три метра; **CST test** (Chair stand test) тест устајања са столице; **BAI test** (Barthel Activity Index) мере физичке нестабилности.

ДИСКУСИЈА

Табела 1 садржи приказ радова који се баве ефектима програма вежбања код особа са оштећењем вида. Табела показује резултате примене одређеног програма вежбања, као и инструменте којима су ефекти третмана измерени. Анализом табеле уочава се да различити програми и интензитет вежбања особа са визуелним оштећењима даје и различите резултате.

Прва колона табеле садржи податке истраживања које је спроведено на особама са визуелним оштећењима, односно визуелном оштрином у бољем оку мањом од 6/18 и већом или једнаком од 3/60 (експериментална група: 21 мушкараца и жена старосне доби преко 85,5 година; контролна група: 19 мушкараца и жена старости 82.9 година). Трајање програма вежбања са модификацијом 8-форме Јанг стила Тај-чија је било 90 минута три пута недељно у периоду од 16 недеља. На основу мерних инструмената: Cybex Norm dynamometar SOT test, утврђено је да је дошло до побољшања поприоцепције колена, побољшања поприоцепције зглоба, побољшања контроле баланса и побољшања напредка у визуелном коефицијенту.

Друга колона табеле сарджи податке истраживања које је спроведено на особама са визуелним оштећењима односно визуелном оштрином у бољем оку 6/120 или већом, (експериментална група n=27 жена старости 83 ±4.7 година; контролна групаа (n=23 жена старости 84.4 ±6.5 година). Трајање програма вежбања за јачање мишића и програма вежбања за побољшање баланса експерименталне групе је било 45 минута, три пута недељно у периоду од 12 недеља. Контролна група вежбала је стандардни програм који је трајао 45-60 минута, три пута недељно у периоду од 12 недеља. На основу мерних инструмената: BBS skala, TUG test, CST test, утврђено је да је дошло до побољша на BBS skali преко 60 %, побољшања контроле баланса и побољшања у снази доњих екстремитета.

Трећа колона табеле сарджи податке истраживања које је спроведено са особама са визуелним оштећењима али не и потпуно слепим (експериментална група n=21 жена старости 60 и више година; контролна група n=20 жена старости 60 и више година). Контролна група је примењивала програм вежби за остеопорозу у временском трајању четири пута недељно по 30 минута шест месеци, док је експериментална група поред специфичног третмана примењивала и програм вежби за остеопорозу. Након овог програма вежбања било је значајних разлика између група у корист позитивну експерименталне групе у TUG тесту (p=0.001) али не и у BBS, BAI test (p=0.662).

Програм вежбања Отаго EXP (Otago exercise program) мултимодални са вербалним радом у малој групи са физиотерапеутом у трајању 30 минута два пута недељно 6 месеци и плус је дат стандардни програм за остеопорозу у трајању два пута недељно 6 месеци. На основу мерних инструмената: BBS skala, TUG test, BAI test, утврђено је да се на BBS skali нису догодиле значајне разлике, TUG test је након третмана имао значајне разлике позитивних у корист експерименталне групе, и BAI testom нису утврђене никакве разлике између група.

ЗАКЉУЧАК

Рад треба да допринесе бољем упознавању значаја ефеката вежбања на квалитет живота старијих особа са оштећењем вида. Представља допринос научном фонду знања и ширењу свести о значају физичких активности за побољшање психофизичких стања особа са оштећењем вида. Опсег анализираних радова показује дефицит информација проистеклих из научних истраживања која се баве физичком активношћу особа са оштећењем вида, а посебно програмима вежбања таквих особа и упућује на веће ангажовање истраживача у будућности управо на ову област. Овај прегледни рад је директно усмерен на особе са инвалидитетом, чија је сложеност квалитета живота детерминисана бројним факторима. Практичан значај огледа се и у примени резултата досадашњих истраживања у области васпитања и образовања младих, у стварању друштва које ће дете моћи да користи све своје потенцијале.

Литература

Bauby, C. E., & Kuo, A.D. (2000). *Active control of lateral balance in human walking. Journal of Biomechanics,* 3, 1433–1440.

Bugnariu, N., & Fung, J. (2007). *Aging and selective sensorimotor strategies in the regulation of upright balance*. Journal of Neuroengineering and Rehabilitation, 4, 19.

Chen, E.W., Fu, A.S.N., Chan, K.M., & Tsang, W.W.N. (2012). *The effects of Tai Chi on the balance control of elderly persons with visual impairment: a randomised clinical trial. Age and Ageing,* 41, 254–259.

Cheung, K.K.W., Au, K.Y., Lam, W.W.S., & Jones, A.Y.M. (2008). *Effects of a structured exercise programme on functional balance in visually impaired elderly living in a residential setting.* Journal Physiotherapy, 26, 45–50.

Hazime, F.A., Allard, P., Ide, M.R., Siqueira, C.M., Amorim, C.F., & Tanaka, C. (2012). *Postural control under visual and proprioceptive perturbations during double and single limb stances: Insights for balance training*. Journal of Bodywork and Movement Therapies, 16, 224–229.

Kovacs, E., Tóth, K., Dénes, L., Valasek, T., Hazafi, K., Molnár, G., & Fehér-Kiss, A. (2012). *Effects of exercise programs on balance in older women with age-related visual problems: A pilot study*. Archives of gerontology and geriatrics, 55(2), 446-452.

Kulmala, J., Viljanen, A., Sipila, S., Pajala, S., Parssinen, O., Kauppinen, M., & al. (2009). *Poor vision accompanied with other sensory impairments as a predictor of falls in older women*. Age and Ageing, 38, 162–167.

Perrin, P. P., Jeandel, C., Perrin, C.A., Berner, M.C. (1997). *Influence of visual control, conduction and central integration on static and dynamic balance in healthy older adults.* The Journals of Gerontology, 43, 223–231.

Ray, C. T., Horvat, M., Croce, R., Mason, R. C., & Wolf, S. L. (2008). *The impact of vision loss on postural stability and balance strategies in individuals with profound vision loss.* Gait & Posture, 28, 58–61.

Rubenstein, L. Z., Josephson, K. R., & Robbins, A. S. (1994). *Falls in the nursing home.* Annals of Internal Medicine, 121, 442–451.

Tinetti, M.E., Speechley, M., & Ginter, S.F. (1988). *Risk factors for falls among elderly persons living in the community*. Journal of Medicine, 319, 1701–1707.

Stefan Đorđević, Marko Aleksandrović,
Bojan Jorgić, Mehmed Ozari,
Duran Arslan, Armin Paravlić

EFFECTS OF EXERCISE PROGRAMS FOR THE ADULTS WITH DAMAGED EYESIGHT

Abstract: The importance of this work represent understanding of the effects of physical exercise to improve functional capacity of older people with visual impairment. The aim is to determine the effects of exercise program to adults with visual impairments. The group of people with visual impairments include the blind and visually impaired persons. Physical activity provides opportunity for these people, development of motor skills, reducing the risk of falls, illness and helps construction and maintenance of social relationships. A review of electronic databases we found works which satisfy the set criteria. Effects of applied sciences, which lasted from three to six months in weekly volume from two to three times and duration of training from 30 to 90 minutes, they showed a significant improvement on balance control, joints, strength and speed of the lower extremities. There are a small number of available studies provides an opportunity for researchers to further work in this area. The pedagogical significance is to fingering the elderly in need of qualified person who will directed their actions in order to improve their lives.

Keywords: sport activity, physical activity, blind people, visual impairments.

3.

СТВАРАЛАШТВО ДЕЦЕ У ФУНКЦИЈИ ОЧУВАЊА НАЦИОНАЛНИХ ВРЕДНОСТИ

УДК 37.014.15:159.928-053.2
376.1-056.45

Александра Анђелковић
Учитељски факултет
Врање

ОБРАЗОВАЊЕ ДАРОВИТИХ – ПРАВО НА ПОСЕБНОСТ И РАЗВОЈ

Апстракт: Парадигма квалитетног образовања препознаје се кроз покушаје трансформације и иновирања постојећих идеја и система, као и путем уважавања образовних потреба њених учесника. Често критикован, традиционални систем образовања на нашим просторима и даље *пати* од бројних недостатака. Један од проблема, са којим се сусрећемо и који је неадекватно решен, јесу начини образовања даровитих. Шта је понуђено овој деци? У највећем броју случајева ништа значајније већ само понуда образовања која одговара просечнима. Дефинисање и разумевање даровитости представља покушај разумевања потреба ове деце, и позив на позорност према њиховим посебностима. Даровита деца, као синоним успешне будућности, представљају могућност за развој друштва. У случају да их систем препозна као будуће лидере у друштву и омогући им такав развој и школовање, у коме ће они бити подржани и *осуђени* на пун развој потенцијала, заједница ће мењати своје постулате ка друштву усшених. У раду су дате одреднице даровитости и сачињен покушај сагледавања односа према даровитима код нас. Може се закључити да право на посебност и развој није пружено овој деци у пуном смислу. Иако су сачињени бројни покушаји кроз законску регулативу, образовна пракса још увек нема довољно амбиција за остварење потпуног развоја најбољих. Неопходно је променити однос према овој посебној категорији деце, изменити образовну праксу и програме који су специјално намењени овој деци. На крају, потребно је образовати и обучавати професионалце, који би развијали и неговали даровитост код ученика.

Кључне речи: даровитост, образовање, образовна пракса, таленат, теорије даровитости.

Историјски посматрано, одувек је указивано на специфичне потребе даровитих, њихов значај у друштву и позитивне промене које могу изазвати сопственим деловањем у систему коме припадају. Иако су Платон и Френсис Галтон (Платон, 1976, Galton, F. 1892) заговарали у својим теоријама неприхватљиве постулате еугенике, истакли су и афирмисали идеју о постојању посебних појединаца, који личним капацитетима, могу мењати друшва чији су чланови. Платон је истицао да државу и друштво могу водити само најдаровитији, одабрани, *златни људи*. Платон сагледава образовање и као могућност за идентификацију даровитих који ће водити државу. Наглашавао је

да „њихови природни таленти и дарови морају бити примећени и култивисани правилно“.

Иако се појмовно даровитошћу указује на појединце са специфичним особинама, постоји већи број теорија у овој области, које указују на значај и других фактора у развоју даровитости. Тако се помињу разне теорије о даровитости, као што су теорија Франсиса Гањеа (Francoys Gagné, 1985), Џосефа Рензулија (Joseph Renzulli, 1978) Стенбергова теорија интелигенције (Sternberg, 1982), теорија мултипле интелигенције Хауарда Гарднера (Howard Gardner, 1987) и бројне друге.

Гање (1985) је творац тзв. *Диференцираног модела даровитости и талента* (Differentiated Model of Giftedness and Talent - DMGT), у коме указује на разлике између неувежбаних спосооспособности (даровитост или способности) и систематски развијених вештина (талената). Гање даровитост дефинише као виши ниво способности за обављање одређеног посла у било којој делатности у односу на вршњаке. Ученици, према њему могу бити даровити у когнитивним, креативним, социоафективним или сензомоторним областима, у више њих, у свим, или у зонама које нису категорисане овим областима. Таленат је у поменутом моделу постигнуће знатно вишег нивоа од онога што би се могло очекивати од вршњака у областима као што су уметност, технологија, академски подухвати, атлетика, спорт и друштвене акције. Према Гањеу, модел приказује пет домена способности: интелектуалне, креативне, социоафективне, сензоромоторне и "друге" (на пример, екстрасензорна перцепција). Ове природне способности, који имају јасан генетски супстрат, могу се уочити код све деце и током школовања.

Објашњавајући разлику између даровитости и талента, Гање указује се да је даровитост природна способност, док је таленат способност/вештина која је добро развијена. У овој теорији таленат имплицира даровитост, док даровитост аутоматски не имплицира таленат. Да ли ће даровитост прерасти у таленат зависи од бројних „катализатора“, који могу бити интерперсонални попут: сазревања, мотивације, шанси или фактори околине, као што су породица и школа. Гање је, такође, приметио да даровитост која постоји код, рецимо, десетогодишњака у музици или математици, не мора са 20 година бити присутна. Његова теорија даровитости указује на потребу неговања даровитости и на обавезујућу позорност, при чему околина и унутрашњи фактори имају снажан утицај. Дејство ових фактора на развој или стагнацију даровитости од изузетног је значаја. Гање је указао на разлику између даровитости и талента, док су их поједини аутори поистовећивали или их нису одвајали, при чему он поред осталих фактора види присуство или одсуство подршке одраслих, као агенс од утицаја за прерастање даровитости у таленат.

Рензули (Renzulli, 1978) указује да понашања даровитих настају у интеракцији трију основних кластера људских особина: натпросечне опште/или специфичне способности, висок ниво посвећености одређеном задатку и висок ниво креативности. У својој теорији он мотивацију види као компоненту даровитости, при чему сугерише да даровитост постоји само онда када су присутни висок ниво посвећености задатку и прилагодљивост.

Мериленд (Marland, 1972), такође, потврђује да потпуни развој даровитих ученика зависи од њиховог срединског контекста, снажног подстицаја, подршке од стране породице и социјаних група. Лонгитудиналне студије даровите деце указују да је већина њих здрава, добро прилагођена и успешна у одраслом добу, са минималним изузецима оних који су неуспешни.

Национална асоцијација за даровите (National Association for Gifted Children) сматра даровитима оне који показују изванредни ниво спосообности (дефинисане као изузетне способности расуђивања и учења) или компетенције (доказане перформансе или постигнућа у врху од 10%, или ређе) у једном или више домена. Домени укључују било коју структуисану област, активности са сопственим системом симбола (нпр, математика, музика, језик) и / или сет сензоримоторних вештина (нпр. сликарство, плес, спорт).

У званичном документу САД-а, *Ниједно дете не сме бити изостављено,* употреба термина надарени и талентовани, користи се за ученике, децу и младе, који поседују висока постигнућа у областима као што су интелектуалне, креативне, уметничке, капацитетима лидерства, или у одређеним академским областима, којима је потребна услуга или активности, које обично не обезбеђују школе, а ради потпуног развоја ових способности.

Иако су наведена одређена разумевања даровитости, ипак у образовној пракси идентификација даровитих подразумева један фактор од изузетног значаја, а то су наставници који су добро припремљени за препознавање и уочавање елемената који указују на истинску даровитост. Велики је број иностраних организација и удружења, која се искључиво баве даровитима и њиховим развојем. У нашој образовној пракси често наставници нису припремљени за препознавање даровитих, као и за рад са њима. Џенет Робинс (Janet Szabos Robbins, 2012) испред државног удружења даровитих, Савета Мериленда за надарене и талентоване, указује на неколико показатеља у понашањима на основу којих се могу сачинити разлике између бисте и даровите деце, чији је приказ дат у табели број 1.

Бистро дете	**Даровито дете**
Зна одговоре	Поставља питања
Да ли је заинтересовано	Да ли је веома радознало
Задржава пажњу	Укључено је ментално и физички
Вредно ради	Може бити непажљиво али и даље постизати добре оцене и резултате
Одговара на питања	Одговара кроз питања
Ужива са вршњацима	Више воли одрасле или старију децу
Лако учи	Често већ зна одговоре
Да ли је задовољно (када зна прави одговор)	Да ли је високо самокрично (перфекциониста)
Да ли је добро у меморисању	Да ли је добро у погађању

Табела 1. Разлике у понашању бистре и даровите деце,
Janet Szabos Robbins, 2012.

У образовној пракси идентификација даровитих може се вршити на више начина. Понашање ученика, њихови начини комуникације и опхођења према садржајима на које наилази у школи могу бити значајни показатељи у препознавању. Кларк (Clark, 2008, 201) кроз низ питања упућених одраслима, указује на показатеље даровитости. Она сматра да се даровитост слично Гарденровом разумевању интелигенције, може пратити и показати кроз интересовања деце у пет области способности, а то су когнитивне, академске и креативне, као и способости руковођења и визуелне или извођачке уметничке способности. Сваку од ових група способности, прати низ питања за идентификацију.

1. Исказивање даровитости у когнитивним способностима: да ли дете поставља пуно питања? Показује интересовање за прогрес? Има дубинске информације за многе ствари? Забринуто је за социјалне и политичке проблеме? Постаје нестрпљиво када нешто није савршено? Пуно прича? Воли метафоре и апстрактне идеје?

2. Исказивање даровитости кроз академске способности, у оквиру којих се постављају питања, да ли дете: показује необичне способности у неким областима - можда читање или математика? Фасцинирано је одређеним интересним пољем? Ужива у сусретима или причи са експертима из ових области? Долази до тачних математичких решења, али не уме да објасни како? Ужива у цртању свега? Изгледа опседнуто могућностима?

3. Дете може исказивати даровитост кроз креативне способности, да ли дете: Покушава да ради на другачије, неуобичајене начине? Ужива у новој рутини или спонтаним активностима? Воли контроверзна и необична питања? И ужива да их решава? Воли разноврсност и новине?

4. Дете може исказивати даровитост кроз способности руковођења, које се могу идентификовати кроз нека од следећих питања: Организује и води групне активности? Ужива у преузимању ризика? Делује самоуверено? Ужива у доношењу одлука? Остаје при тим одлукама? Синтетише идеје и информације из различитих извора?

5. Даровитост у визуелним или извођачким уметничким способностима, која се огледа у следећим понашањима: Лако савладава вештине из уметности, музике, драме, плеса, сликања, без инструкција? Има високу чулну осетљивост? Измишља нове технике? Експериментише?

Свака држава има сопствена поимања даровитости, у складу са којим формира одређене стандарде и смернице. Откривање даровитости пожељно је у најранијем узрасту, уз залагање околине све до доба зрелости. У различитим контекстима појављују се и другачији фокуси разумевања даровитости и стратегија њиховог развоја, који значајно зависе од друштвених околности. Разматрањем наведених дефиниција даровитости, може се уочити да је подршка околине од изузетног значаја, као и то да садашњи школски систем не може у потпуности испунити постојећа интересовања, већ су потребне и друге институције које би пружиле потпуни допринос њиховом развоју.

Дефинисање и разумевање даровитости представља покушај разумевања потреба ове деце и позив на позорност према њиховим посебностима. Даровита деца, као синоним успешне будућности, представљају могућност за развој

друштва. У случају да их систем препозна као будуће лидере у друштву и омогући им такав развој и школовање, у коме ће они бити подржани и *осуђени* на пун развој потенцијала, заједница ће мењати своје постулате ка друштву успешних. Право на посебност и развој није пружено овој деци у пуном смислу. Специфичност рада са даровитима огледа се и у потреби за другачијим начинима и облицима рада, које наш актуелни школски контекст постојећим начинима рада не може у потпуности да развије. Даровити у нашем школском систему највећим делом препуштени су сопственој даровитости, или у понеким школама амбициознијим наставницима. Даровитост се неадекватно посматра кроз способности деце усмерене на теоријска знања, при чему се занемарују вештине. Милутиновић и Зуковић (2009) разматрајући даровитост сматрају да постоји потреба остварења права даровите деце да буду укључена у одговарајућа образовна искуства, у образовном систему који би осигурао адекватан развој и напредовање даровитих.

Иако су сачињени бројни покушаји кроз законску регулативу, образовна пракса још увек нема довољно амбиција за остварење потпуног развоја најбољих. У одређеним законским прописима наилази се на права даровитих, која постоје као законски дефинисана, али се у пракси не остварују у потребној мери. Тако Конвенција УН о правима детета указује да ће „образовање имати за циљ развој дететове личности, талената и менталних и физичких способности до крајњих могућности“. Правилник о општим основама предшколског програма (2006) предвиђа да се обдарена деца додатно стимулишу односно, обезбеђују им се активности и садржаји који ће им омогућити одговарајући напредак у карактеристикама којима се истичу. Закон о основама система образовања и васпитања, члан 6, указује да лица са изузетним способностима имају право на образовање и васпитање које уважава њихове посебне образовне и васпитне потребе, у редовном систему, у посебним одељењима или посебној школи. Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на ИОП, његову примену и вредновање (2010) одређује да право на прилагођен и обогаћен начин образовања по ИОП-у има и ученика са изузетним способностима који стиче основно и средње образовање и васпитање. Потребно је променити однос према овој посебној категорији деце, не само „папиролошки“, већ и увиђањем да она имају специфичне образовне потребе, које образовни систем препознаје и негује. Усмереност образовања приликом израде ИОП-а у школама подразумева постојање ИОП-а 3, који је у значајно мањој мери заступљен у школама у односу на ИОП 1 и ИОП 2.

Измена образовне праксе кроз специјализоване програме, који побуђују и провоцирају на нова сазнања, само је једна од могућности за потпунији развој даровитих. Сачињавање нових начина рада којима би се неговала даровитост, као што су: летње школе, специјални часови намењени даровитима, су неке од могућности којима би се дошло до позитивне селекције и могућности акцелерације. Усавршавати одређене, пре свега мотивисане наставнике и васпитаче, који би адекватно развијали даровитост, представља потребу, али и показатељ квалитета образовања. Свакако да није довољно идентификовати даровите, већ је потребно формирати школски систем који ће подржати и развијати даровите и пружити им могућност да се осећају посебнима.

Литература

Clark, B. (1992). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. New York: Macmillan.

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly, 29*, 103-112.

Galton, F. (1892). *Hereditary Genius: an inquiry into its laws and consequences.* London: Macmillan and co.

Konvencija o pravima deteta (1989). Unicef. Beograd: Publikum.

Marland, S. (1972*). Education of the gifted and talented*. Report to Congress. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Milutinović, J., Zuković, S. (2009). Obrazovanje darovitih: izvrsnost i/ili jednakost? u G. Gojkov (ur.): Daroviti i društvena elita, Zbornik 15 (351–358).Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov", Vršac.

National association for gifted children, Retrived February 15, 2015 from the World Wide Web http://www.nagc.org/.

No Child Left Behind Act, P.L. 107-110 (Title IX, Part A, Definition 22, 2002) Retrived February 23, 2015 from the World Wide Web: http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf.

Platon (1976). *Država.* Beograd: BIGZ.

Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na IOP, njegovu primenu i vrednovanje (2010). Službeni glasnik RS, broj 72/09.

Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa. (2006). Službeni glasnik RS. Prosvetni glasnik, br 14/2006.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan, 60*, 180-185.

Robbins J, (2012). *Bright vs. Gifted: Is There a Difference?* Retrived March 5, 2015 fromthe World Wide web http://www.education.com/magazine/article/Ed_Bright_vs_Gifted/.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Sl. glasnik RS, br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013).

Aleksandra Anđelković

EDUCATION OF THE GIFTED - THE RIGHT TO BE SPECIAL AND DEVELOPMENT

Abstract: Paradigm of high quality education is recognized through efforts to transform and innovate current ideas and systems, as well as through appreciation of the educational needs of its participants. Often criticized, the traditional educational system in our region still *suffers* from various imperfections. One of the problems, which is often encountered and not adequately solved, is the manner in which the gifted are educated. What is offered to these children? In most cases nothing more significant than a mere offer of education that is suitable for average learners. Defining and understanding of giftedness is an attempt to understand the needs of these children, and a call for vigilance to their specialties. Gifted children, as a synonym for a successful future, represent a possibility for the development of society. If the system does not recognize them as future leaders in society and grants them the appropriate development and schooling, in which they will be supported and *sentenced* to full development of potentials, the community will change its postulates toward the society of

successful. The paper gives guidelines of giftedness and an attempt to discuss the behavior towards gifted in our society. It can be concluded that the right to being special and development are not necessary given to these children in the fullest sense possible. Even though multiple attempts have been made through legislature, the educational practice still does not have enough ambition for total development of the finest. Attitude to this special category of children needs to be changed, we should change educational practice and programs which are specially designed for these children. Finally, professionals who would educate and nurture giftedness in students need to be educated and trained.

Key words: giftedness, education, educational practice, talent, theories of giftedness.

УДК 37.036:792-053.4

Бранко Поповић
Учитељски факултет
Ужице

ДРАМСКЕ ИГРЕ ЗА ДЕЦУ У ФУНКЦИЈИ ОЧУВАЊА НАЦИОНАЛНИХ ВРЕДНОСТИ

Апстракт: У овом раду се говори о потреби подстицања деце предшколског узраста да се баве драмским играма, које су њима иманентне због прерушавања и сонгова. Рад прети теоријске рефлексије игара за децу, а нарочито настанак и врсте драмских игара. Посебну улогу у овим играма имају васпитачи који избором тема, режијом и организацијом могу усмеравати децу да на тај начин учествују у неговању националних вредности.

Кључне речи: драмске игре, драматизација, позоришна игра, развој говора, српски језик.

Увод

Игра је иманентна човеку у сваком добу, у сваком времену и у сваком простору. Игра је одувек била и предмет посматрања бројних филозофа још од античких времена. Савремено доба ће развити нова интересовања за феномен игре и дати јој посве важно место у филозофском дискурсу. Зависно од угла посматрања, игру проучавају и психолози, антрополози, социолози, педагози и театролози. За Хераклита, људски живот, то је дете које се игра. Овом кратком гномом Хераклит уводи игру у најважнија филозофска разматрања. Тако је игра добила једну космичку метафору, али и постала симбол васколиког живота човека на земљи од постанка до данас. Шилер сматра да се човек игра само онда када је у правом значењу речи човек, заправо човек је тек онда човек у потпуности кад се игра.

Дакле, игра је незаобилазан фактор у разумевању човека данас, нарочито када га посматрамо у односу на друге, и није игра нешто сувишно, нешто чиме се прекраћује време, игра је саставни део сваког од нас, јер сви се играмо, на овај или онај начин. Било је и покушаја да се игра помери у сферу привида како је то говорио Платон, али и да се посматра као забава, необавезна, али пријатна, како би тврдио Хегел, али спознајом значаја игре у савременом добу, може се са сигурношћу тврдити да је игра саставни део нашег живота, а самим тим и релевантна за озбиљна промишљања, нарочито кад се ради о деци која путем игре спознају свет око себе, изграђују себе као личност и на тај начин, надаље, постају активни учесници у развоју цивилизације.

Бројне савремене теорије о игри и бројне класификације које произилазе из тих теорија, упућују на различите покушаје да се игра докучи, разјасни и

систематизује, али њено биће је засновано на машти, а она, машта, подразумева сталну обнову, тако игра неминовно измиче тумачењу и игра се са самим тумачима или се тумачи играју док покушавају да јој доскоче. То исто тврди и Клапаред „који је класификовао и опширно описао различите теорије о игри – игра није ништа друго до испољавање тежње целога бића за развијањем личности, а кад то није могућно у стварноме животу, за скретањем у области фикција.“ (Мисаиловић: 1991, стр. 137.) Роже Кајоа у делу „Игре и људи“ тврди да је игра слободна, издвојена, неизвесна и непродуктивна. Она се разликује од осталог делања, јер нема потребу да произведе неко добро. Она не тежи другом смислу, осим да се оствари као игра. Пратећи Хујзингу, Кајоа класификује игру на четири групе:

Agon, све које су такмичарске,

Alea, игре засноване на срећи,

Ilinx, игра заноса, вртоглавице, окретања око себе, хода по жици код одраслих,

Mimicry, игре које почивају на илузији (in-lusio, lat. улазак у игру).

Основа игре је веровање појединца да је неко други, једна фикција која се прихвата као правило.

Фикција је прибежиште сваког детета и играјући се дете опипава свет око себе, усваја основне координате дозвољеног, и само поставља правила којих се држи или их мења у садејству с другим. Наравно, разноврсност игара и потреба за њиховим тумачењем, тражи и основне класификације. Најочитија подела је на оне традиционалне и модерне. Код нас је традиционалним играма се први бавио и бележио их Вук Караџић, одмах ћемо запазити да међу тим играма постоји јасна подела на оне мушке и женске. За дечаке се везују игре које су и такмичарске као трчање, клис и паља, камена с рамена, а за девојчице, прављење луткица, маме и тате, прављење ручка и сл. Ова подела говори и о месту мушкарца и месту жене у традиционалним друштвима. Мушкарац је ратник и победник, глава куће, снажан и способан да се избори са свим недаћама, а жена стуб породице и главни васпитач.

Игра ће тако постати и припрема за преузимање најважнијих функција у породици, па и у друштву. За нас су посебно значајне фолклорне игре у којима се јавља мотив прерушавања као што су коледарске игре. У њима се појављују и дечаци и девојчице у костимима неких чудних бића, са маскама, огрнути кожама неких животиња као што су овце али и вукови, лисице и сл. Коледари обилазе куће у селу и за симболичну награду, за шаку ораса, јабука или јаја, певају „ја у кућу, коледо, Бог у кућу, коледо“, чиме се кућа ослобађа зла сваке врсте.

Ове песме се певају само у време, такозваних, некрштених дана. Мотив прерушавања, односно мимикрије, по Кајоу, ће се, без обзира на бројне спољашње утицаје задржати и можемо слободно устврдити, и развити у савременим драмским играма за децу. Готово свака нова подела игара укључује драмске игре као константу, било да их делимо на усамљеничке или друштвене, било на собне и спољне, у раном или касном детињству, све оне препознају игре улога или игре са чаробном речју „као да“, тј. кад деца кажу, хајде да се играмо као да си ти мама, а ја тата или као да си ти учитељица, а ја ђак.

Драмске игре за децу

Драмске игре за децу настају као потреба детета за подражавањем, тежња да се буде неко други, нагон за опстанком, а и то је средство прилагођења друштву које има своја чврста правила. „Истичући значај подражавања у психичком развоју деце, Вермелејн наглашава да се нагонско подражавање испољава већ у првим месецима живота.“(Мисаиловић, М: 1991, стр. 40.) Дете подражавајући старије учи да хода, учи да говори, а касније почиње да подражава и људе и животиње из околине, некад ради сопствене забаве, а некад да би задовољило публику, другове, родитеље, васпитача... Све те и касније игре у којима дете постаје неко други, преузима ликове нама познате и непознате, са текстом или без текста назовимо, по Кајоу, игре *Мимикрије* можемо поделити на:

- *имитативне,*
- *игре улога,*
- *драмске игре за децу*.

Имитативне су монодрамске игре, настају као искључиво продукт маште самог детета и препознајемо их у раном детињству, у првим годинама живота. То су они зачудни тренуци када дете које још не зна да говори имитира мацу или куцу, а касније и баку како хода, а кад проговори и неког са телевизије, своје другове, родитеље. Имитативне игре могу, према томе, бити с гласом или само с покретом, пантомимске, а некада и невероватне мимичарске када само мимиком лица покушавају да дочарају неки њима знан лик.

Игре улога настају у садејству двоје и више деце. Тада се чује чаробна реч „као да“ и цео свет се претвара у њима познат простор, ствари попримају друго значење, а они сами издвајају се из реалног окружења и улазе у свет маште. У игри улога, нема посебно дефинисаног текста, он се измишља као највештија импровизација и претвара у препознатљив позоришни дијалог. Таква је и игра Као да смо код лекара. Лепота ове игре је у домаштавању изгледа лекара и пацијента, њиховом дијалогу, посматрању, физичким и говорним радњама и надасве пажљиво изнијансираним односима, при чему је лекар добар, фин, љубазан, а пацијент тужан, слаб, молећив.

Драмске игре за децу су свакако најзахтевније. Оне се граде на препознатљивим садржајима, имају написане дијалоге, а теме су веома широке од васпитања и образовања, па преко упознавања околине до бајки, басни, прича, народних песама и према томе могу бити:

- *драме за децу* и
- *драматизације за децу*.

Драме су готове дијалошке форме, писане за децу у стиху, што је карактеристично за млађи узраст и у прози. Данас је могуће наћи и скечеве писане за децу са темама из екологије, бонтона, домаћег васпитања и слично.

Драматизације за децу су текстови наменски припремљени за сценско извођење, а који за основу имају кратку причу за децу, бајку, басну... Драматизације користимо за упознавање деце са веома развијеном прозном литературом, за учење кроз игру, али за оно што је за нашу културу посебно значајно - и драме и драматизације за децу су у функцији изградње и очувања културе говора и самим тим у функцији очувања највиших националних вредности какав је и језик сам. Драматизацију може и припремити сам васпитач.

Дело ће бирати према тематској активности, прилагодити полу и узрасту групе, тако да свако дете добије по неки драмски задатак. Драматизација не мора да прати прозно дело од почетка до краја, она може да укључи лик Наратора који ће нам препричати неке делове из самог дела или деци објаснити мање познате елементе представе, простор, сукоб и сл. „Рад на драматизованим играма води ка социјализацији деце, развоју говора и пажње и унапређује интелектуални и психофизички развој детета. У том смислу, нарочити значај припада развоју критичког мишљења које може напредовати ка доношењу правилних закључака и на концу, мењању себе и света око себе.“ (Поповић, Б: 2008. стр. 224).

Драмске игре за децу
и одбрана језика и писма

Позориште је од антике до данас било и остало главни покретач у изградњи националног идентитета, а национална драма у функцији очувања језика и писма. О томе нам говори и настанак српског позоришта, најпре Књажевско–сербског театра у Крагујевцу, СНП у Новом Саду, а потом и НП у Београду. Сва ова позоришта настајала су као тежња не само владајуће класе, већ и обичних људи, занатлија, трговаца, уметника да играју комаде на српском језику, створе националну драму и представе је целом свету. Једна од првих драма на српском језику била је „ Траедокомедија“, коју је написао учитељ Емануел Козачински (1699 – 1755), Украјинац, члан Кијевске духовне академије један од многих учитеља који су стизали међу Србе у јужној Угарској, да би помогли у развоју образовања. Ова драма је настала као врста школског позоришта, премијера је била 1734. и изводили су је ђаци. Говорила је о судбини српског цара Уроша, па и лозе Немањића, писана у тринаестерцу и у својој структури наликовала је барокним моралитетима тога доба. То је диван пример чврсте везе између настанка и развоја драмске литературе и школе, односно образовања. Отац српског театра Јоаким Вујић (1772 – 1847) и велики Вуков противник залагао се за славеносербски језик, настао као мешавина рускословенског и народног језика у Срба и на том језику писао и изводио дела као на пример *Љубовнаја завист через једне ципеле, Крешталица*, тј. Папагај и сл. Вукова победа у реформи језика довешће до појаве бројних драма, како за децу тако и за одрасле, писаних на српском народном језику. Драматизују се и изводе као вид школског позоришта и песме Бранка Радичевића (1824 – 1853), и прва драмска игра *Несрећна Кафина* Јована Јовановића Змаја (1833 – 1904) насловљену као смешно–жалосну игру за лутке коју могу играти и деца. Она је типичан и најбољи пример доследне борбе за српски језик.

Краљ: *Весео сам, вес“о! Моју драгу кћер*
Долази просит принц Зодокер.
Чим скупим госте, биће част и маст;
После ћу му предат моју целу власт.

Ови уводни стихови говоре о намери Чика Јове Змаја, како га и данас ословљавају љубитељи његовог стваралаштва, да у јеку српског, књижевног романтизма, пише за децу, о деци и на матерњем језику. Јавним извођењем, али пре свега масовним учењем и штампањем његових дела и саме драме, ширио се утицај српског језика на околне земље, нарочито тамо где је језик као и народ био угрожен, у Аустрији и Угарској. И данас бисмо могли да говоримо о великој

угрожености и српског језика и српског писма, ћирилице. Језик је угрожен бројним примесама страних речи које се кроз технолошку експанзију незаустављиво шири и заузима целокупан српски говорни простор.

С друге стране, употреба туђица, латиничног писма и писама других земаља, у свакодневном говору, називима новина и њиховим текстовима, називима фирми, па и на скуповима које организује наша држава, а на којима је званични језик, језик друге државе су нонсенси који говоре о потпуном занемаривању српског језика и писма. Нарочито лош утицај на младе, а на децу посебно има коришћење и писање порука на мобилним телефонима и мејловима. То је неки скарадни српски језик, сакат, полуписмен, скраћен, сужен и јадан. Такав је и изговор. У исто време, сведоци смо да се неке стране дипломате нама обраћају на прилично добром српском језику, рекло би се да уживају у томе, и с обзиром на кратко време боравка код нас, уче га са великом лакоћом. Па, зашто не бисмо и ми Срби говорили тим истим, лепим српским језиком? Можда и због занемаривања драмског образовања код нас, јер се у драми, нарочито инсистира на добром говору. О тој потреби говори и велики пројекат *Драма у образовању* невладине организације Базарт из Београда, а која се заснива на коришћењу драме, не само као пуке забаве, већ и за учење математике, физике, историје... Идеја је заснована на великом истраживању под називом *Драма унапређује кључне компетенције* Лисабонске стратегије образовања. Истраживање је трајало од 2008–2010. године и у њему је учествовала наша држава. Истраживање је укључило 5000 испитаника и потврдило је велики утицај драме на пет од осам компетенција.

Дакле, драмске радионице неминовно подстичу учеснике на рад у тиму, деца се у најмлађем узрасту оспособљавају да проблеме решавају заједно, развијају властиту меморију и боре се интелектуалним средствима да стигну до успеха, а то је да њихов мали ансамбл направи најбољу представу. Та борба подразумева квалитетно извођење, поставку, режију, опрему представе, заједничку игру и надасве чист, јасан, исправан сценски говор. Под сценским говором подразумевамо прецизну акцентуацију, дикцију, ритам и изражајну глуму. Српски језик припада у ред ретких европских језика за које би се могло рећи да су најблагозвучнији. „Од укупно 78.120 гласова (у драми „Бановић Страхиња, Б. М. Михиза) утврђен је број од 35.748 вокала и 42.374 консонаната... Дакле, према процентима (45,76%:54,24%) вокала наш језик је одмах иза италијанског...“ Ђорђевић:1996, стр. 19–20).

Ово истраживање познатог професора дикције говори о погодности српског језика за леп говор и за лепу песму, он је како бисмо то рекли колоквијално *музикалан*. Сценски говор захтева и јасно обликовање такта смисаонице, а у оквиру њега потребу посебно наглашавања једног слога, који тиме постаје акцентовани слог. Он се може нагласити и мелодијски и звучно, и препознајемо дуге и кратке, краткоузлазне, краткосилазне, дугоузлазне и дугосилазне, као и дужине и ненаглашени, атонирани слог. У раду с децом, овај почетни део се занемарује, јер често ни васпитачи не говоре исправно или не препознају акценте и од самог почетка увежбавају грешке што је велики пропуст. Неопходно је децу учити правилном изговору речи, не само у обликовању гласова, већ и у акцентуацији. Даље, дикција значи течно говорење, правилну

употребу темпа и ритма у говору, говорење с разумевањем и уживљавањем, преузимањем одређеног карактера који се тумачи, а не декламовањем и бескорисним запевањем, што је повремена пракса код површних и небрижљивих васпитача. О језику бринемо само ако бринемо о сваком његовом елементу, а не ако се декларативно на бројним симпозијумима за језик залажемо, а у пракси га занемарујемо. Васпитачи и у овом случају морају да делују властитим примером.

Закључак

Курикулуми свих шест Педагошких, Учитељских и сличних факултета у Србији, па и неких Високих струковних школа за васпитаче су у складу с изнетим потребама на различите начине прилагодили своје студијске програме модерном схватању драмских могућности и уврстили их у редовну наставу. Називи тих предмета су различити, попут Сценске уметности, Драматизација, Позоришна режија и сл. али проблеми настају у извођењу наставе, јер су једино у Београду и Ужицу, на факултетима предавачи стручно оспособљени на матичним факултетима, као што је Факултет драмских уметности, а исти случај је и са Високим школама, при чему су једино Алексинац и Кикинда обезбедили адекватан кадар. На осталим факултетима су то изборни предмети, позајмљени наставницима ликовног, из непознатих разлога и наставницима српског. При том треба знати да су при акредитацији програми усаглашавани са истим или сличним студијским програмима у најмање три европске земље, које овој настави придају велики значај. Тај површан однос се преноси и на студенте, па даље на њихов рад са децом и отуда имамо проблеме и са језиком и писмом. Подваљивањем самима себи, правимо и проблеме самима себи. Језик не трпи површност и импровизације. Свака грешка се види и чује. А накарадни српски језик који све више слушамо од медија, преко школе, неких књига, па и свакодневног говора толико пара уши да је последњи тренутак да схватимо да нам је национални задатак да на свим нивоима бранимо српски језик, почев од вртића.

Литература

Ђорђевић, Б. (1996). *Дикција*, Београд: Факултет драмских уметности.
Кајоа, Р. (1979): *Игре и људи*, Београд: Нолит.
Мисаиловић, М. (1991). *Дете и позоришна уметност*, Београд: Завод за уџбенике.
Поповић, Б. (2008). *Од игре до драмске игре*, Зборник радова, Ужице: Учитељски факултет.

Branko Popović

PLAYS FOR CHILDREN AS A WAY TO PRESERVATION OF NATIONAL VALUES

Summary: The paper is about the need to encourage the pre-school children to engage in drama play which is imminent to them because of disguising and songs. The paper follows the theoretical reflection of the children's plays and especially the origin and types of drama plays. Pre-school teachers play a vital role in these plays because, by the selection of the topics, direction and organization they can direct children to nurish the national values.

Key words: play, dramatizacion, theatre play, serbian language.

УДК 373.3.035.6

Драгана Гавриловић-Обрадовић
ОШ „Ђура Јакшић“
Каћ

ИНТЕГРИСАНИ ПРИСТУП У РЕАЛИЗАЦИЈИ НАСТАВНИХ САДРЖАЈА
(Пример из праксе)

Резиме: Време у коме живимо јесте време глобализације. Она има негативне и позитивне аспекте, а доноси и значајне промене. С обзиром на то да је глобализација захватила све сфере друштва и прети да угрози његов идентитет, неопходно је сачувати идентитет личности, јер тиме чувамо и идентитет друштва у целини. Зато васпитање деце у духу очувања националних вредности своје земље и завичаја треба да има своје зачетке у породичном васпитању, али на васпитање детета утичу и: вртић, школа, друштвена средина, као и медији. Поред вербалних, визуелних и других видова информација које деца добијају, потребно је и њихово активно учешће кроз организовање: тематских изложби и јавних часова, посета музеју, манастиру, позоришту, биоскопу, етно комплексима, као и кроз путовања (излети, екскурзије, рекреативна настава). Постоје многи начини да се ученици упознају са природним и националним вредностима своје земље, али се у школској пракси најбољи резултати постижу уколико деца самостално истражују и путем свог искуства долазе до сазнања. Још је боље ако се ученицима пружи прилика да кроз активности покажу своју способност у практичној примени усвојених знања. У раду је дат приказ јавног часа за родитеље који су реализовали ученици четвртог разреда основне школе. Избором кохерентних и компатибилних садржаја остварен је интегрисани тематски приступ под насловом *Моја домовина – моја Србија*!

Кључне речи: природне и националне вредности, домовина, интеграција садржаја, активности ученика.

Увод

Савремена настава било ког предмета захтева приступ наставним садржајима са различитих аспеката. Да би ученици боље разумели наставно градиво, неопходно је наставне садржаје повезивати међу различитим наставним предметима. Када је у питању предмет *Природа и друштво* корелације и интеграције су вишеструке, јер је то предмет који црпи своје садржаје из већег броја природних и друштвених наука. Такође, постоје велике могућности да се ученици упознају са природним и националним вредностима своје земље с циљем њиховог очувања, али и очувања идентитета појединца и друштва у целини.

Међутим, као што је Јован Деретић у својој књизи *Пут српске књижевности* рекао да се национални идентитет једне литературе више

доживљава но што се може исцрпно описати и одредити, тако и национални идентитет једног друштва се више доживљава него што се може прецизно одредити. Но, он се, на неки начин, остварује на временском и просторном плану тако што се открива повезаност различитих, временски и просторно удаљених догађаја и ситуација. Трагајући за сопственим идентитетом важно је да имамо развијену свест о себи, да знамо своје корене и своју традицију. Да би традиција постала део једне културе, она мора бити жива и присутна у делима, ситуацијама и програмима који настају и реализују се у школама. Наша народна традиција и јесте извориште нашег националног идентитета, као што су природни ресурси извориште природних и задивљујућих лепота наше земље. Све то, интегрисано у оквиру тематског дана са јавним часом за родитеље, јесу тема и обележје овог рада.

Моја домовина – моја Србија

Избором кохерентних и компатибилних садржаја остварен је интегрисани тематски приступ под насловом *Моја домовина – моја Србија*, а то је тематска област која се обрађује у четвртом разреду основне школе.

Ученици су у групама (пет група) радили на задатку. Запослени су у туристичкој агенцији и треба да направе маршуте за туристе. Прва група - северна Србија; друга група – источна Србија; трећа група – јужна Србија; четврта група – централна Србија и пета група – западна Србија. Сви гости крећу из Новог Сада. Место поласка треба да буде оно одакле су ученици или бар из најближег већег града, уколико је школа у некој сеоској средини.

План рада треба да садржи списак места, карту са уцртаном маршутом, облике рељефа, водена богатства, занимљивости, осврт на музику краја који приказују... Свака група је добила и свој интерни план који могу користити приликом прављења паноа и извештавања. У току припрема, тј. тематског дана, ученици су и: израчунавали удаљеност неких важнијих туристичких дестинација у односу на место поласка, удаљеност су изражавали у километрима; цртали су географске карте и у њих, картографских знацима, уцртавали градове, реке, планине, бање, руднике и сл. Свака група је за свој крај (део Србије) пронашла и музичку подлогу која је употпуњавала њихово извештавање. Групе су за тематски дан, *Моја домовина - моја Србија*, унапред припремиле текстове, слике, разгледнице и флајере које су залепили на своје паное.

Интерни планови за сваку групу:

СЕВЕР СРБИЈЕ

- представљање Војводине – три целине: Срем, Банат и Бачка.
- <u>већи градови</u> у: Срему (Сремска Митровица, Рума, Инђија, Стара и Нова Пазова...), Банату (Зрењанин, Кикинда, Вршац,...) и Бачкој (Нови Сад, Сомбор, Суботица...).
- <u>рељеф,</u> углавном, равничарски са две <u>планине</u> мањих надморских висина (Фрушка гора 539 м) и Вршачке планине.
- <u>реке</u>: Дунав, Тиса, Бегеј...
- <u>језера</u>: Палићко, лудошко...
- <u>пешчаре</u>: делиблатска (Банат, код Вршца), суботичка (Бачка, код Суботица);
- <u>баре</u>: обедска и царска.
- <u>бање</u>: Јунаковић, Русанда, Врдник, новосадска...

- неке занимљивости...

ИСТОК СРБИЈЕ

- представљање источног дела Србије
- већи градови: Пожаревац, Зајечар, Неготин, Бор...
- рељеф: у Подунављу равничарски, а у осталом делу брдско-планински.
- Влашка низија.
- планине: хомољске, кучајске, Стара планина, Ртањ...
- рудници: Бор, Мајданпек, ...
- реке: Дунав (ђердапска клисура), Пек, Тимок...
- језера: Сребрно, ђердапско...
- бање: гамзиградска, брестовачка...
- неке занимљивости...

ЈУГ СРБИЈЕ

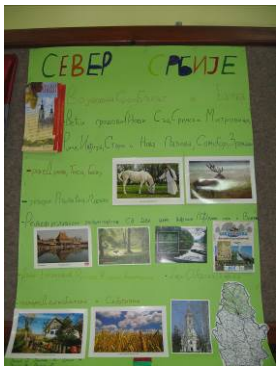
- представљање јужног дела Србије.
- већи градови: Ниш, Лесковац, Врање, Приштина...
- рељеф: мање брдско, а више планински.
- планине: Копаоник, Радан, Шар планина,...
- котлине: врањска, лесковачка, нишка, косовско-метохијска (богата рудама).
- реке: Јужна Морава, Лепенац...
- језера: власинско, горске очи...
- бање: врањска, нишка, Пролом бања, сијаринска, бујановачка, јошаничка...
- неке занимљивости...

ЗАПАД СРБИЈЕ

- представљање западног дела Србије.
- већи градови: Ваљево, Ужице, Пожега, Лозница, Нова Варош...
- рељеф: брдско-планински.
- планине: Тара, Златибор, Златар, Цер...
- реке: Дрина, Западна Морава...
- језера: Перућац, златарско, зворничко...
- бање: Ковиљача, Овчар, Врујци...
- неке занимљивости...

ЦЕНТРАЛНА СРБИЈА

- представљање централног дела Србије.
- већи градови: Београд, Аранђеловац, Јагодина, Крагујевац, Краљево, Крушевац...
- рељеф: брдско-планински (мањих надморских висина).
- планине: Авала, Рудник, Космај, Букуља, Јастребац, Гоч...
- реке: Сава, Велика Морава...
- језера: гружанско, Ћелије...
- бање: Буковичка, Рибарска, Матарушка, Врњачка...
- неке занимљивости.



Приказ групног рада ученика на паноима

Након реализованих задатака свих група, уследио је јавни час (приказ урађеног) за родитеље и госте. Родитеље су, на улазу у учионицу, дочекали ученици у народним ношњама са послужењем за добродошлицу – погача и со. Уводни поздрав за све присутне је био у виду здравице, при чему је сваки ученик одрецитовао по један стих. Затим су групе (туристичке агенције) представиле своје понуде. Публика је имала право да поставља додатна питања. Групе су имале и своје штандове са рекламним материјалима, сликама, разгледницама, сувенирима и осталим детаљима којима би привукли пажњу публике. У завршници представљања ученици су одиграли сплет игара из различитих крајева Србије.

Почетак часа:

Дочек родитеља и добродошлица

Закључак

Интертекстуалност, интердисциплинарност и интеграција наставних садржаја својствени су савременој настави, али не треба зазирати ни од употребе наслеђа наше српске традиције. Наш национални идентитет и наша српска духовност треба да живе у нама као саставни део нашег бића.

Наставни садржаји о природним лепотама наше земље могу бити сагледани са различитих аспеката, при чему су могућности корелације и интеграције садржаја веома велике.

Постоје многи начини да се ученици упознају са природним и националним вредностима своје земље, али се у школској пракси најбољи резултати постижу уколико деца самостално истражују и путем свог искуства долазе до сазнања. Још је боље ако се ученицима пружи прилика да кроз активности покажу своју способност у практичној примени усвојених знања.

У раду је дат приказ јавног часа за родитеље који су реализовали ученици четвртог разреда основне школе, а он је, само један од могућих начина, да ученици покажу колико познају и воле своју домовину.

Литература

Видовић, Љ, Матијевић, Б. (2013): *Природа и друштво* – уџбеник за четврти разред основне школе, Београд: Едука.

Деретић, Ј. (1996): *Пут српске књижевности – идентитет, границе, тежње*, Београд: СКЗ.

Ћук, М. (2011): *Моја домовина* – природа и друштво за четврти разред основне школе, Београд: Нова школа.

Dragana Gavrilović-Obradović

THE INTEGRATED APPROACH IN THE IMPLEMENTATIOM OF TEACHING MATERIALS (case study)

Summary: The times we live in is the time of globalization. It has negative and positive aspects, but also brings significant changes. Given that globalization is affecting all spheres of society and threatens its identity, it is necessary to preserve the identity of the person, as this keep the identity of society as a whole. Therefore, the education of children in the spirit of preserving the national values of their country and the country needs to have its origins in family education, but the education of the child influence: kindergarten, school, social environment, as well as the media. In addition to verbal, visual and other forms of information that children receive, it is necessary to their active participation through organization: thematic exhibitions and public lectures, visits to the museum, the monastery, theater, cinema, folk complexes, as well as through travel (trips, excursions, recreational classes). There are many

ways that students learn about the natural and national values of their country, but in the school practice the best results are achieved if the children do the research themselves and their experience come to the knowledge. It is even better if you can provide students with the opportunity to demonstrate their ability activities in the practical application of acquired knowledge. The paper presents the public of the time for parents who have realized students in fourth grade. Selecting coherent and compatible content achieved is an integrated thematic approach under the title *My country - my Serbian*!

Key words: natural and national values, homeland, integration of content. activities of students.

УДК 373.2.035.6

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

СРБИЈА У НАШЕМ СРЦУ

Резиме: Сазнања о властитом идентитету и властитом културном наслеђу потребно је код деце развијати већ од раног узраста како би се код њих изградила свест о непроцењивој вредности традиције и важности њеног очувања. Дете има право да упозна властито културно наслеђе и да на тај начин гради лични културни идентитет. Српска народна материјална и нематеријална баштина велики је извор различитих подстицаја за игру, учење и стварање деце. Познавање вредности и важности властите културе битно је због даљег чувања, као и због развијања отворености и поштовањеа према другим културама. У циљу васпитања и образовања деце за културу од националног ка интернационалном, кроз бројне активности подстицано је активно учење деце о култури којој припадају, као и упознавање са другим културама. Важно је истаћи да су се активности организоване у сарадњи вртића и Основне школе, пружајући тако могућност деци и ученицима да заједно уче.

Кључне речи: културно наслеђе, активно учење, вртић, Основна школа, отвореност, поштовање.

1. УВОД

Културна баштина Србије је богато извориште универзалних вредности и различитих подстицаја за целовит развој деце. Она је полазиште за развој културног идентитета деце. Деца имају право да упознају своје културно наслеђе и на тај начин граде властити културни идентитет. Ако се уважава властита култура то значи да ће се развијати и поштовање према другим културама, отвореност, толеранција и миран живот са другима. Познавање вредности и важности властите културне баштине услов је њеног даљег неговања и чувања.

Свима нам је врло важан идентитет како самог себе тако и нације којој припадамо. Идентитет је питаење културе. За очување идентитета важна је завичајна баштина. Завичајну баштину чине сва знања и вештине које је појединац у одређеном времену на одређеном простору оставио. Оне чине темељ за будуће генерације и сведоче богатом историјском идентитету.

То значи да је вртић образовна организација унутар које се одвијају различити процеси учења, истраживања, рефлексије и где је потребна интеракција свих чланова. Потребно је: упознавати културне и историјске вредности и богатство краја у којем дете живи, повезати прошлост и садашњост,

очувати традицију и традиционални начин живљења и подстицати љубав и позитиван однос према баштини и завичају, активно доживљавати посете музеју а сазнања и искуства приказати у вербалним, ликовним и музичким радовима.

2. ОПИС ПРОЈЕКТА "СРБИЈА У НАШЕМ СРЦУ"

Циљ пројекта "Србија у нашем срцу" је:

- Развој културне свести, осетљивости и интереса деце за културу и традицију властитог народа.

- Упознати децу с културним наслеђем њиховог краја, града, земље, као и с најједноставнијим појмовима заштите културне баштине.

Задаци:

- Упознати културне и историјске вредности и богатство краја у којем дете живи.

- Повезивати прошлост и садашњост.

- Уводити децу у појмове времена, простора, културе и друштва.

- Подстицати интерес и радозналост према прошлости, будити задовољство у откривању и истраживању нових сазнања.

- Активно доживљавати посете музеју, а сазнање, искуство и доживљаје преточити у вербалне, ликовне и музичке радове.

- Подстицати постављање питања, развој перцепције, упоређивања, класификацију, успостављање релација, интерпретацију, анализу и синтезу, извођење закључка, комуникацију и јачање пажње.

Стратегија деловања обухватила је промене у просторно–материјалном контексту, осмишљавање занимљивих активности за учење и подстицање стваралачког изражавања деце. Просторно–материјални контекст обогатили смо старим употребним предметима, рукотворинама.

У шетњама градом (Чачак) и излетима у ширу околину (Овчар бања, Коштунићи, Љубић брдо) деца су упознала специфичну архитектуру и живот становника, а посета музеју (Народни музеј) и галерији (Уметничка галерија «Надежда Петровић»), приближили су историју и културу.

Пројекат "Србија у нашем срцу" развијао се током две године у једној васпитној групи вртића "Младост" у Чачку, уз сарадњу са ученицима ОШ "Танаско Рајић и њиховом наставницом К. Чутовић.

У првој години пројекат је био усмерен на упознавање народне материјалне баштине и локалних народних обичаја. Прикупљали смо разне старе предмете које су деца користила у игри, па је баштина на тај начин постала део свакодневног вртићског живота, а не музејски експонат. Кроз разне радно–практичне активности деца су овладала вештинама ткања, веза. Уз активно учешће родитеља пригодно су оживљени народни обичаји српског Божића, Васкрса, Васкршњег шарања јаја. То је подстакло буђење интереса деце за народне игре, обичаје, песме, па смо организовали и посело у дворишту вртића.

У ликовним активностима деца су показала велику мотивисаност, задовољство и креативност. Учешће чланова породице обогатило је пројекат аутентичним породичним обичајима који су деци омогућили да упознају различитост живота породице некад и данас, покажу традиционалне вредности које треба чувати и допринело је развоју топле породичне вредности у вртићу.

У другој години пројекат је проширен упознавањем деце са изворном гастрономијом нашег краја. Уз помоћ родитеља деца су упозната са припремањем традиционалних јела. Припремала се проја, качамак, сарма, пита, па су тако деца упозната са процесом припреме традиционалних јела.

Кренули смо у истраживање нашег Чачка. План града је постављен у вртићу. Ту су се деца сусрела с називима улица и покушали смо открити где ко станује. У склопу активности "Чачак, мој град", деца су посетила Народни музеј у којем су доживела слике из прошлости Чачка: начин живота, развој града, познате Чачане (В. П. Дис, Н. Петровић, С. Степановић, П. Ђорђевић, М. Радивојевић, С. Савић, Д. Кићановић).

У шетњи градом упознала су данашњи Чачак: препознатљиву архитектуру, паркове, шеталиште поред Мораве, пијаца... По повратку у вртић, причали су о свему што су видели и доживели. Након тога понуђено им је и да своје доживљаје представе и ликовним средствима. Правили су плакат на тему града Чачка (групни рад).

Пројекат је укључио децу различитог узраста (из вртића и школе) и подстицао већу отвореност, повезаност и сарадњу деце. Активно учешће деце у припреми и реализацији народних обичаја и културних догађања омогућило је развој њиховог самопоштовања, позитивне афирмације у друштву деце и одраслих.

Пример сценарија за активност, коју смо радили у оквиру пројекта “Србија у нашем срцу“, заједно са ученицима ОШ “Танаско Рајић“:

Назив активности / тема: “Ово је Србија“

Циљ:

- Упознавање са појмовима домовина, химна, застава.
- Да дете осети своју, домовину као свој родни дом.

Дугорочни циљеви:

- Развијање самосталности и способности примене знања у животу.

Методе рада: дивергентно учење, кооперативно учење у групи деце, кооперативно учење ученик - дете, решавање проблема.

Улоге васпитача: мотивациона улога, васпитач као организатор активности, васпитач као партнер у педагошкој комуникацији, сазнајно–дијагностичка улога.

Потребни материјали: рачунар, презентација, фломастери, папир, картице за поделу на групе...

Литература:

1. Антић Слободанка, Ивић Иван, Пешикан Ана (2001): *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.

2. Ковачевић, В., Влајев, Р. (2008.): Г*еографија* за 6. разред основне школе, Београд: Клет.

Главни кораци:

Замишљено путовање кроз Србију, разговор заснован на дечјем искуству, формирање група, подела задатака и упутстава за рад, рад група на добијеним задацима, приказивање резултата рада сваке групе осталима, процена шта смо научили и предлози за наредну активност.

План активности:

- Замишљено путовање по Србији (мотивација за рад).
- Разговор заснован на дечјем искуству.
- Презентација ученика ОШ.“Т. Рајић“ са темом “Ово је Србија“.
- Формирање група од деце припремне предшколске групе и ученика.

Подела задатака и упутстава за рад група:

1. Група има задатак да прави карту Србије.
2. Група има задатак да састави причу о драгим местима у нашој домовини на основу фотографија.
3. Група добија задатак да направи огрлицу лепих речи за нашу домовину.
4. Група има задатак да представи цртежима познате личности наше домовине.

Рад група на добијеним задацима:

- 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.

3. ЗАКЉУЧАК

Оно што издваја човека од осталих живих бића јесте способност стварања културе. Култура се негује и преноси следећим генерацијама као највеће благо. Због њене велике важности морамо озбиљно схватити задатак: да негујемо и чувамо културну баштину што је могуће боље, да је преносимо деци, њеним будућим носиоцима.

Задаци се односе на подстицање активног учења деце о култури којој припадају, развој позитивних ставова према традицији, неговање стваралачког изражавања деце темељеног на непосредним искуствима и доживљајима баштине, подстицање деце да нова искуства и вештине примењују у свакодневним животним ситуацијама.

На тај начин деца уче, а количина наученог зависи од сарадње породице и васпитача као битних учесника у животу детета.

Литература

Антић Слободанка, Ивић Иван, Пешикан Ана (2001): *Активно учење*. Београд: Институт за психологију

Миловановић, С. (2007): *Народна традиција*, уџбеник за 3. и 4. разред основне школе, Београд: Едука.

Пешић, М. (1985): *Мотивација предшколске деце за учење*, Београд: Просветни преглед.

Шаин, М. и сар. (2012): *Корак по корак* 3, Програмирање васпитно-образовног рада у вртићу, Београд: Креативни центар.

http://narodnatradicija.wordpress.com/page/4

Gordana Sjeničić
Katarina Čutović

SERBIA IN OUR HEARTS

Summary: It is very important to develop with children at their early age the knowledge of their own identity and cultural heritage so that they would have awareness of the invaluable worth of tradition and the importance of its preservation. The child has the right to get to know their own cultural heritage and in this way develop in an early age a personal cultural identity. Serbian national material and immaterial heritage is a great source of different stimolances for playing, learning and forming of children. Knowing the value and the importance of your own culture is essencial for its preservation, as well as for developing an openness and respect towards other cultures. In order to educate children culture, national and international, through various activities active learning has been stimolated, that had to do with learning about their own culture as well as getting to know other cultures. It is important to say that the activities have been organized together by kindergarten and elementary schools, giving the opportunity to children and students to learn together.

Key words: cultural heritage, active learning, kindergarten, elementary school, openness, respect.

УДК 371.3::51]: 373.29

Весна Миленковић, Ивана Јовановић
ОШ „Свети Сава“
Ваљево

УЧЕЊЕ ПОЧЕТНИХ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА КРОЗ ИГРУ И ФИЗИЧКУ АКТИВНОСТ У ПРЕДШКОЛСКОМ ПЕРИОДУ

Резиме: Поласком деце у предшколско мењају се навике и обавезе деце тог узраста. То је развојни период у којем још увек доминира дечја потреба за игром и покретом. Стога, темељно треба планирати активности деце тако да оне буду прожете игром, да буде дечју радозналост и такмичарски дух, а да са друге стране воде до одређених васпитно-образовних исхода. Деца постепено добијају обавезе које ће се касније усложњавати и постепено повећавати, па од тих првих навика готово да зависи и њихов даљи однос према обавезама. То навикавање на обавезе треба да буде постепено да се код деце не би изазвала одбојност према учењу и раду. Посао васпитача у 21. веку је такав да он стално мора уводити новине које ће мотивисати децу на рад. Он мора бити креативан и максимално посвећен свом послу како би дошао до жељених резултата. У раду смо покушали указати на неке могућности учења почетних математичких појмова кроз игру и физичку активност. Приказали смо физичке активности које су прожете почетним математичким појмовима, тако да деца те појмове кроз игру и такмичење спонтано и брзо усвајају. На тај начин учење одређених појмова биће лакше и једноставније за децу, а тако усвојени појмови биће трајнији и ефикаснији.

Кључне речи: математички појмови, деца, игра, физичка активност.

Увод

Предшколски период се одликује низом развојних специфичности. У овом периоду још увек доминира дечја потреба за игром, а са друге стране појављује се предвиђени план и програм који у овом периоду васпитачи морају реализовати. Стога, најбољи начин да се задовоље обе стране, јесте тај да се одређене, планом и програмом предвиђене активности, прожму игром.

У овом периоду деца треба да савладају неке почетне математичке појмове. З. Марендић истиче да „поласком у дечји вртић логичко-математички развој добија одлике планског и систематског рада у складу са захтевима савременог, интегрисаног предшколског курикула, обухватајући следећа математичка подручја: опажање, схватање и апстраховање простора и просторних релација; опажање, именовање и апстраховање димензија предмета; развијање појмова геометријских облика у простору и равни; развијање појма броја на основу логичких операција с конкретним предметима и операцијама са скуповима те активности мерења“ (2009: 130).

У раду смо покушали указати на неке могућности учења поменутих математичких појмова кроз игру и физичку активност. Циљ нам је био да деца задовоље своју основну потребу за кретањем и да на тај начин спонтано уче неке математичке појмове (бројеве, геометријске облике, криве и праве линије и сл.).

Како и мотивацији за учење припада важно место у самом процесу учења, повезивањем физичке активности и учења, желели смо пробудити код деце и мотивацију за учењем. Неки од позитивних утицаја мотивације на учење су: подизање пажње, буђење интересовања, изазивање појачане активности да се дође до жељеног циља, боље запажање, боље памћење, као и многи други. У предшколском периоду још увек је доминантна дечја потреба за игром и кретањем, па смо желели ту потребу повезати са учењем и тако пробудити и мотивацију за учење.

Дечја игра и њен значај у развоју и учењу детета у предшколском периоду

У предшколском периоду деца, још увек, кроз игру упознају свет око себе. Д. Митровић истиче да „савремени психолози тумаче игру као специфичну форму учења, која треба да добије доминантно и водеће место у предшколском периоду“ (1981: 53). Слично игру дефинише и Н. Сузић (2006), истичући да игри припада значајно место у животу детета. „Игра је детету често значајнија од хране, од елементарног комодитета, од учења и испуњавања обавеза“ (Сузић, 2006: 13). Поменути аутор истиче и да је игра „моћно средство учења“ (исто, 2006: 166). Слично дечју игру у предшколском периоду дефинише и А. Махмутовић. Она истиче да је игра за предшколско дете „најприроднији и најлакши начин учења, због тога што је оно у игри мотивисано и емотивно ангажовано“ (Махмутовић, 2013: 22). Милан В. Живановић истиче да „свака игра захтева одређени физички, психички и умни напор, али је радост коју она пружа детету чини и привлачном“ (Живановић, 2014: 284). „Игре пружају могућност за унапређивање и вежбање скоро свих способности, од перцептивно-моторних (координација ока и руке, кретање, спретност и др.), интелектуалних (памћење, предвиђање, решавање проблема, закључивање итд.), социо-емоционалних (друштвеност, поштовање правила, емпатија, обуздавање агресије и др.), до способности комуникације и креативности“ (Каменов, 1986: 28).

Биљана Стојановић истиче да „игра садржи изванредне формативне могућности. Способности које се кроз њу стичу у раном детињству уграђују се у сложеније способности, које ће се развити у старијим узрастима, и представљају предуслове за њихово јављање“ (Стојановић, 2011: 176). Она наводи да су разноврсна чулна искуства веома битна код деце предшколског периода. „Богато и разноврсно коришћење чула на разним узрастима, нарочито у играма брижљиво дидактички структуираним материјалима може значајно потпомоћи и интелектуални развој деце“ (исто, 2011: 176). Алма Тртовац Дедеић сматра да је „у васпитно-образовном погледу највећа вредност игара у томе што су у стању да привуку и одржавају пажњу на предвиђеним садржајима, као и да мотивишу децу да активно учествују у одређеним активностима“ (Тртовац Дедеић, 2014: 165). У игри дете има прилику да покаже своје способности.

„Дете играјући се сазнаје, али сазнајући оно се игра“ (Тртовац Дедеић, 2014: 166). Деца су у игри активна, тако да уче на специфичан начин. „Активно

учење зависи од употребе – коришћења предмета из свакодневног живота, играчака, опреме и оруђа. Активно учење код деце почиње манипулацијом предмета, коришћењем свог тела и чула у сазнавању света. Манипулишући предметима дете стиче реалну слику о свету и разговара о томе са другим људима. Кроз ове типове конкретних искустава са материјалима и људима дете почиње да изграђује апстрактне појмове“ (Hohman and Weikart, 1995:17). М. Крклеш истиче да дечје игре „чине посебну стваралачку активност којом се остварује комуникација између детета и стварности која га окружује. У игри, као основној активности деце у првим годинама живота, развијају се психофизичке особине личности и врши процес социјализације“ (2009: 94).

Велики је значај игре и за правилан раст и развој деце. О томе сведочи дефиниција игре коју дају Љ. Милановић и М. Стаматовић. Они дефинишу игру као „спонтану и слободну активност деце и одраслих која им пружа задовољство и на одређен начин потврђује њихове индивидуалне и колективне способности“ (2004: 19).

Игра у овом периоду, још увек, представља доминантну и спонтану дечју активност. Овде ћемо, на основу проучене литературе, побројати само неке позитивне ефекте игре:

- деца спонтано испољавају своје особине;
- спонтано испољавање дечјих интересовања;
- игра у групи позитивно утиче на процес социјализације детета;
- кроз игру дете открива свет око себе;
- кроз игру у групи дете схвата да је део неког колектива (осећај припадања групи), даје свој допринос групи и тако развија одговорност према раду;
- развијање сарадничких односа;
- у играма деца испољавају своју креативност, развијају машту и логичко мишљење;
- у играма се негује истрајност, марљивост, тачност;
- кроз игру дете развија своју личност;
- позитиван утицај на раст и развој;

Поред бројних позитивних ефеката игре, један од значајнијих јесте спонтаност. Та спонтаност се огледа у чињеници да „не постоји неки посебан повод да се игра, јер је та потреба и повод у бићу и природи човека, та жеља за активирањем, за кретањем, слободним трчањем, скакањем, бацањем, пењањем, посебно кретањем у забавној форми – игром, постоји од рођења“ (Милановић, Стаматовић, 2004: 19). Полазећи од чињенице да деца у предшколском периоду уче кроз игру, желели смо повезати физичку активност деце и учење неких почетних математичких појмова. На тај начин, деца ће спонтано, кроз игру и такмичење, као и жељу да победе, савладавати и неке математичке појмове.

Учење почетних математичких појмова у предшколском периоду

Једно од основних питања које се намеће када се говори о учењу у предшколском периоду, јесте када почети са учењем. У литератури нисмо пронашли конкретан одговор на то питање, али се већина аутора слаже да са учењем треба почети што раније. Како се у раду бавимо учењем у предшколском

периоду, ваља нагласити да то учење треба да буде спонтано и у циљу припреме за школу.

У предшколском периоду учење треба да буде прожето игром, да се активности тако планирају да буде и негују дечју радозналост, како би деца спонтано сазнавала свет око себе и на тај начин учила. Другим речима, деци треба обезбедити да уче играјући се и да се играју учећи. Свако сувопарно излагање садржаја на овом узрасту остаће без резултата. Деци овог узраста су неопходни конкретни примери из непосредног окружења како би схватили и усвојили појмове који се обрађују. Е. Копас Вукашиновић, говорећи о улози игре у развоју деце предшколског узраста, указује на чињеницу да „у предшколским установама се организују игровне активности, будући да су оне примерене узрасним и психофизичким особеностима деце. 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“ (2006: 175).

„Математички садржаји се као црвена нит провлаче кроз све дечје игре и активности. Схватање квантитативних односа, схватање простора и просторних односа, уочавање облика предмета и димензија предмета, коришћење разноврсних начина мерења и др. постаје један од основних услова за обављање низа практичних радњи у овом периоду“ (Марендић, 2009: 130). Милана Егерић истиче да „развијање математичких појмова код деце предшколског узраста нема за циљ да децу оптерећује апстрактним математичким појмовима, што је специфичност математике као науке, већ напротив, да се помогне деци да ментално и интелектуално брже сазревају, боље комуницирају са вршњацима, да се боље сналазе и уклапају у непосредно окружење“ (Егерић, 2009: 132). „Игре које су осмишљене за усвајање и развијање математичких појмова, релација и операција са тим појмовима и закона логичког мишљења називамо математичко-дидактичким играма“ (Живановић, 2014: 284). Оваква врста игара развојно делује на интелигенцију детета, али исто тако побољшава пажњу и концентрацију. Због тога, математичко- дидактичке игре се радо користе у предшколском периоду за увођење и развијање основних математичких појмова. Приликом осмишљавања ових врста игара, неопходно је да се испуне следећи захтеви: „правилан избор садржаја којима се жели подстаћи и развити одређена интелектуална активност; правилан редослед садржаја игре како би спонтано усмерили децу на вршење интелектуалних активности; како игру учинити атрактивном и примереном за децу различитих способности“ (Живановић, 2014: 285).

Физичка активност деце и њен значај

Физичко васпитање је „плански и систематски процес у току којег се посебним средствима, телесним вежбама и активностима, тежи развити и обликовати људска личност“ (Милановић, Стаматовић, 2004: 15). У предшколском периоду, још увек, је изражена дечја потреба за различитим облицима кретања. Деца, у том периоду, кроз различите активности упознају свет око себе. Код деце је изражена жеља да све виде, пробају, експериментишу. Е. Копас Вукашиновић истиче да „деца кроз игру експериментишу, постављају и

решавају проблеме на специфичан, сврсисходан и себи својствен начин. Тиме се дечја латентна искуства систематизују и прерастају у сређено знање“ (2006: 175).

Значај физичког васпитања је вишеструк. Физичко вежбање има позитиван утицај, пре свега, на телесни раст и развој. Љ. Милановић и М. Стаматовић истичу да „телесно вежбање и уопште примена средстава физичког васпитања повољно утичу, не само на правилан раст и развој деце и омладине, већ и на правилан развитак и функционисање свих органа и система младог организма“ (2004: 21). Они даље наводе да је значај физичког васпитања и допринос успостављању нормалног функционисања мишићног система, лигамената и зглобова, као и унутрашњих органа и система, формирање правилног држања тела, стварање отпорности према болестима, стварање и учвршћивање хигијенских навика, формирање навика правилног коришћења слободног времена, васпитање воље, дисциплине, позитивног односа према раду, свестрана физичка оспособљеност за рад, развој координације покрета, формирање моторичких навика и др. (2004: 21-26).

Утврђивање почетних математичких појмова кроз игру у предшколском периоду

Деци је потребно омогућити повезивање знања из различитих области. Полазећи од побројаних предности учења кроз игру, као и значаја физичке активности за правилан раст и развој деце, покушали смо повезати те две активности. На тај начин долази се до знања која су трајнија, ефикаснија, целовитија и примењивија у пракси. Стога, смо покушали осмислити низ физичких активности – игара које ће бити прожете математичким појмовима, како би деца кроз игру и такмичење спонтано усвајала и те математичке појмове.

1. Разгибајмо своје тело – деца ходају или трче у колони, а током тих кретања добијају задатке да се крећу праволинијски по замишљеној правој линији, а могуће је и право затегнути канап који ће представљати путању кретања или криволинијски по замишљеној кривој линији, или канап поставити тако да представља модел криве линије. Ову активност (ходања и трчања по правој или кривој путањи) могуће је комбиновати и са другим захтевима: пузање по правој или кривој путањи, поскоци по кривој или правој путањи и сл.

2. Обликујмо своје тело – комплекс вежби обликовања који је прожет елементима математике. Док раде вежбе обликовања, деца добијају задатке да рукама, а касније ногама, исцртавају круг, правоугаоник, квадрат, троугао у ваздуху. На тај начин утврђују знања о геометријским облицима које су учили.

3. *Геометријски облици* – Делимо децу у три групе. Свака група добија беџеве у облику круга, квадрата и правоугаоника. У фискултурној сали или дворишту правимо полигон (три једнака полигона), тако што модел правоугаоника (од папира) постављамо на почетак полигона, затим на одређеној удаљености постављамо обруч и тако редом модел квадрата, обруч, модел троугла, па обруч. Деца добијају задатак да левом ногом скоче на моделе геометријских облика (и да их именују) и да се кроз обруч провуку. На крају полигона их чека математички задатак који треба да реше. Победник је она група чији сви чланови успешно прођу полигон и која је успешно решила математички задатак. Математички задатак треба да буде нека геометријска фигура (нпр.

робот) састављена од квадрата, правоугаоника, троуглова и кругова. Деца треба да обоје одређени облик датом бојом.

4. Криве и праве линије - Делимо децу у три групе. У фискултурној сали или дворишту правимо полигон (три једнака полигона), тако што постављамо шест чуњева на одређеној удаљености један од другог, а затим греду. Задатак деце је да котрљају лопту, по замишљеној кривој линији, између чуњева, а затим да се крећу по греди (по замишљеној правој линији). На тај начин утврђују знања о правим и кривим линијама. На крају овог полигона их чека математички задатак. Математички задатак – фигура састављена од правих и кривих линија. Задатак деце је да праве линије подебљају црвеном бојом, а криве плавом бојом. Победник је она група чији сви чланови успешно прођу полигон и која је успешно решила математички задатак.

5. Ланац – Деца трче у дворишту или фискултурној сали. Два детета имају задатак да јуре остале другаре. Када дете стигне свог другара, ухвате се за руке и тако држећи се за руке наставе да јуре осталу децу све док их у ланцу не буде петоро. Група која прва направи ланац је победник. На тај начин деца броје до пет и упоређују бројеве до пет.

Овде смо дали предлоге само неких игара које се могу прожети елементима математике. Могућности су разноврсне, а на васпитачима је да их искористе. Васпитачи морају бити креативни, осмишљавати и уносити новине у свој рад како би мотивисали децу, а све у циљу постизања жељених резултата. Комбиновањем учења и игре, резултати неће изостати, а задовољство ће бити обострано.

Литература

Виготски, Л. (1971). Учење и развој у предшколском узрасту. *Предшколско дете,* бр. 4, стр. 58-67.

Егерић, М. (2009). Увођење предшколске деце у математичке појмове методом решавања проблема и развијање стваралачког мишљења. *Узданица*, год. 6, бр.1, Јагодина: Педагошки факултет, стр.132-144.

Живановић, М. (2014). Геогебра и математичко-дидактичке игре. *Методички дани*, Кикинда: ВШССОВ, стр. 284-290.

Каменов, Е. (1986). *Интелектуално васпитање кроз игру*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Сарајево: Свјетлост.

Каменов, Е. (1989). *Интелектуално васпитање кроз игру*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Сарајево: Свјетлост.

Каменов, Е. (1983). *Методика васпитно–образовног рада са предшколском децом*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Копас Вукашиновић, Е. (2006). Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста. *Зборник Института за педагошка истраживања,* бр. 1, Београд: Институт за педагошка истраживања, стр. 174-189.

Кркљеш, М. (2009): Дечја игралишта у оквиру предшколских установа као фактори правилног психофизичког развоја деце. *Наука + пракса*, Ниш: Грађевинско–архитектонски факултет, стр. 93-96.

Марендић, З. (2009). Теоријски оквири развоја математичких појмова у дечјем вртићу. *Методика 18*, Вол. 10, бр. 1, стр. 129-141.

Махмутовић, А. (2013). Значај игре у социјализацији деце предшколског узраста. *Методички обзори 8*, Вол. 2, бр. 18, стр. 21-33.
Милановић, Љ., Стаматовић, М. (2004). *Методика наставе физичког васпитања*. Ужице: Учитељски факултет.
Митровић, Д. (1981). *Предшколска педагогија*. Сарајево: Завод за уџбенике.
Стојановић, Б. (2011). Значај система дидактичких игара за развој дечје перцепције. *Узданица*, год. VIII, бр. 2, Јагодина: Педагошки факултет, стр. 175-187.
Сузић, Н. (2006). *Увод у предшколску педагогију и методику*. Бања Лука: XBS.
Тртовац Дедеић, А. (2014). Компетенције васпитача у примени говорних ритмова бројалица, питалица, дечјих игара у раду с децом предшколског узраста. *Методички дани*, Кикинда: ВШССОВ, стр. 162-167.
Hohmann, Weikart (1995). Mary Hohmann and David P. Weikart, educating Young Children: Active Learning, Practices for Preschool and Child Care Programs.

Vesna Milenković
Ivana Jovanović

LEARNING OF INITIAL MATHEMATICAL CONCEPTS THROUGH GAME AND PHYSICAL ACTIVITY IN PRE-SCHOOL PERIOD

Summary: Habits and obligations of children of this age change with starting pre-school. This is the developmental period in which the need for playing and movement still dominates. Therefore, activities of children should be carefully planned so that they are permeated with play, so that they awake children's curiosity and competitiveness, and on the other hand lead to certain upbringing and educational outcomes. Children gradually gain obligations which will later be more complicated and gradually increased, and their further relationship towards obligations depend on those first habits. Getting used to habits should be gradual so that children do not acquire hostility towards learning and working. The job of the teacher in the 21st century must constantly introduce new things which would motivate children to work. He must be creative and dedicated to his work in order to achieve the anticipated results. In this paper we have tried to indicate to some possibilities of learning of initial mathematical concepts through game and physical activity. We have shown physical activities which are permeated with initial mathematical concepts, so that the children adopt the mentioned concepts quickly and spontaneously through game and competition. In this way the learning of certain concepts shall be easier and simpler for children, and in this manner adopted concepts shall be more durable and efficient.

Keywords: mathematical concepts, children, play, physical activity.

УДК 373.2:371.695:[371.3::51

Милан Живановић
Висока школа струковних студија за образовање васпитача
Крушевац

ГЕОГЕБРА И МЕТОДИКА КВИЗЕНЕРА

Резиме: У предшколском математичком образовању више него на каснијим узрасним нивоима велику улогу и значај имају дидактичка средства. У земљама са дужом традицијом предшколског образовања са једне стране је у употреби већи број дидактичког материјала, а са друге су креирани разноврснији методички поступци њихове примене. Тако је за почетно математичко образовање у Руској федерацији посебно разрађена методика Квизенера. То је програм у коме се за усвајање математичких појмова користе обојени штапићи призматичног облика са квадратном основом 1x1 цм и висином од 1 до 10 цм. На тај начин они представљају логичну репрезентацију природних бројева од 1 до 10. Поред тога својом манипулативношћу се могу користити за изградњу разних геометријских облика, њихове просторне и величинске односе, те развијање класификације, серијације и других операција логичког мишљења. Савремене информационе технологије су омогућиле разне врсте модификација традиционлних дидактичких средстава за едукативне активности на рачунару. У последње време једна од најексплоатисанијих апликација у том смислу је Геогебра. У овом саопштењу биће представљене могућности тог програма у дигитализацији методике Квизенера са циљем њене популаризације.

Кључне речи: предшколско математичко образовање, дидактичка средства, методика Квизенера, Геогебра.

Увод

Обојене штапиће различитих дужина за очигледно учење природних бројева и аритметике белгијски учитељ Џорџ Квизенер[1] почео је употребљавати 1931. године. Све до педесетих година прошлог века тај поступак он је успешно користио у раду са својим ученицима. Након сарадње са Кејлебом Гатењом[2] осмишљен је стандардни облик дидактичког средства, који се најчешће назива Квизенерови штапићи и који се почео користити широм света. Убрзо се показало да је овај дидактички материјал погодан и за учење и других почетних математичких појмова, те је ушао у широку примену у предшколском образовању. Ово дидактичко средство је код нас познатије под називом „обојени штапићи“, али није ушао у широку употребу због недостатка одговарајуће

[1] Georges Cuissenaire (1891-1975) белгијски учитељ.
[2] Caleb Gattegno (1911-1988) француски методичар наставе математике.

литературе те самим тим није шире заступљен ни у процесу образовања васпитача.

Постоје различите варијанте и модификације комплета штапића. Најчешће је у употреби сет од 116 призми основе 1x1 цм и висине од 1 до 10 цм, па на тај начин природно репрезентују бројеве од 1 до 10. У табели 1 описан је садржај тог комплета, а сам комплет је представљен на слици 1.

Табела 1. Састав стандарног комплета штапића Квизенера

Боја	***Дужина, цм***	***Количина, ком.***
Бела	1	25
Розе	2	20
Плава	3	16
Црвена	4	12
Жута	5	10
Љубичаста	6	9
Црна	7	8
Борда	8	7
Тамно-плава	9	5
Наранџаста	10	4

Слика 1. Комплет штапића Квизенера

Улога штапића Квизенера је велика у реализацији принципа очигледности, у представљању сложених апстрактних математичких садржаја у форми доступној за малишане, те у овладавању поступцима који су неопходни за појаву елементарних математичких представа код деце. Они су важни за богаћење чулног искуства при постепеном прелазу од материјалног до материјализованог, од конкретног ка апстрактном, за развој жеље да се овлада бројем, рачунањем, мерењем, најједноставнијим израчунавањима, за решење образовних и васпитних задатака итд.

Захваљујући бурном развоју ИКТ-а велики број традиционалних игара и дидактичког материјала добио је и своје електронске верзије. Занемаривањем треће димензије и штапићи Квизенера се могу припремити за коришћење на рачунарима. Не сматрамо да је тиме потреба за класичним дидактичким средствима престала, већ да електронске верзије истих омогућавају њихову лакшу доступност, а већу мобилност и популаризацију.

Програм Геогебра је првенствено намењен примени за учењу математичких садржаја у основним и средњим школама. Међутим, могућности обликовања геометријских фигура и динамичке манипулације са њима могу се искористити и за креирање игара и математичко-дидактичког материјала у предшколском образовању. Уместо штапића у Геогебри конструишемо одговарајући број обојених правоугаоника. Управљање њима се врши мишем или дугмићима са стрелицама на тастатури.

Методика рада са штапићима Квизенера

Са математичке тачке гледишта штапићи представљају скуп на коме се лако запажају односи еквивалентности и поретка. У том скупу су акумулиране многобројне математичке ситуације. Боја и величина, моделирајући број, доводе децу до разумевања различитих апстрактних појмова, који се јављају у мишљењу детета као резултат његовог самосталног практичног рада - самосталног математичког истраживања. У раду са штапићима могу се реализовати следећи циљеви:

1. Развијање релација „веће – мање“, „десно – лево“, „испред – иза - између“, „дуже - краће“, „више - ниже“...
2. Формирање појма броја, бројевног низа, састав броја.
3. Усвајање односа део целина. Мерење условним мерама.
4. Увођење у основе аритметичких операција
5. Развијање психичких процеса: запажања, мишљења (анализа, синтеза, класификација, аналогија), маште, говора.
6. Развијање дечијег стваралаштва и когнитивних способности.
7. Развијање геометријских појмова.
8. Развијање способности тимског рад.а

Коришћење бројева у боји омогућава да се код деце предшколског узраста развију представе о броју на основу рачунања и мерења. Долази се до закључка да се број јавља као резултат рачунања и мерења, а деца се доводе до тог закључка на основу практичног рада. Како је познато, баш такве представе о броју су највише вредне. Уз помоћ штапића у боји, децу је лако довести до сазнања о међусобним односима „веће - мање“, „веће - мање за“, упознати их са транзитивношћу као својством односа, научити их да деле цело на делове и измере објекте. Могуће је показати деци неке најпростије видове функционалне зависности, практично им представити структуру броја, ради успешнијег схватања састава броја од јединица или два мања броја. То их уводи у овладавање аритметичким радњама сабирања, одузимања, множења и дељења, кроз очигледан и организован рад.

У раду са штапићима Квизенера постоје две етапе.

Прва етапа рада са штапићима Квизенера. За почетак је довољно просто упознавање - нека их дете узме у руке и погледа. Тај прости задатак је сам по себи користан, јер развија фину моторику и визуелно опажање. Тек после извршене радње могу се додати коментари, као, на пример, то је црвени штапић, он је дугачак, а овај штапић је бели, он је кратак

Следећи корак је усвајање упоређивања и схватања дела и целог. На пример, Маша веома воли да једе бомбоне. Она може да изабере: или да поједе једну плаву бомбону, али велику, или велику количину белих или малих

бомбона. Које бомбоне ће изабрати Маша? Колико белих бомбона може да стане у једну велику плаву? На тај начин се код детета јавља представа да је сваки природан број састављен од јединица.

Постепено, задатак, по задатак, игра за игром, малишани ће овладати најједноставнијим рачуном у границама од 1-10.

Други примери задатака на почетном нивоу су следећи:

- Класификовати штапиће по дужини и боји.
- Замолити дете да издвоји онолико штапића и исто такве боје као што је изабрао васпитач.
- Положити неколико штапића у ред, дати пар секунди детету да их запамти. Замолити га да се окрене и узети из реда један штапић. Малишан треба да погоди који штапић је нестао.
- Промешати све штапиће Квизенера. Замолите дете да их размести по боји, по групама сличних боја.
- Уз помоћ црвеног штапића измерите дужину предмета који вас окружују, а затим то радити и са другим штапићима.
- Направити неку фигуру и замолите дете да направи исту такву.
- Замолити дете да са затвореним очима нађе два штапића различите дужине. Шапнути му које боје је један штапић. Да ли дете може да погоди које боје је други штапић?
- За колико је један штапић дужи од другог?
- Замолити дете да изабере из одређеног скупа најкраћи и најдужи штапић.

Друга етапа рада са штапићима Квизенера. Деца у буквалном смислу уче да „осећају“ бројеве. Заправо, обука не пролази кроз апстрактна схватања, која су за малишане неодређена него кроз праксу.

Примери задатака у другој етапи:

- Дете изабере неколико белих штапића и примакне један до другог у ред. Задатак је да у комплету нађе штапић који одговара дужини сложених белих штапића.
- Васпитач изговори број, а дете налази штапић одговарајуће боје. На почетку се бројеви могу именовати по реду. Следећи задатак усложњава тако што се бројеви наводе без реда.
- Из одређеног скупа треба изабрати најкраћи штапић. Које је боје? Бели штапић је јединица, број „један“.
- За штапић у боји неопходно је наћи одговарајући број представљен скупом са одговарајућим бројем кружића или цифром.
- Дете изабрани штапић треба да састави из друга два мања штапића.
- Уочавање законитости распореда убацивањем у низ следећег или штапића који недостаје.
- Прављење разних магичних квадрата.
- Решавање проблема као са палидрвцима.

Предности рада са штапићима Квизенера. Ова техника је разноврсна у својој примењивости. Њена употреба није у супротности са било којим другим техникама, зато се може користити и самостално и у комбинацији. На тај начин оне се допуњују. Иако су штапићи Квизенера специјално дизајнирани за наставу

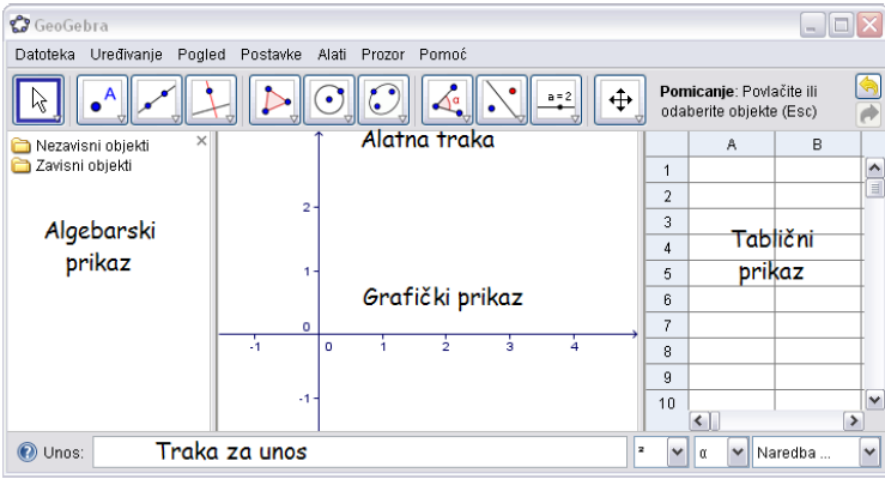
математике и објашњавају математичке појмове, имају додатни позитиван утицај на дете. Развијају фину моторику прстију, просторну и визуелну перцепцију.

Штапићи Квизенера су једноставни и прости и рад са њима деца доживљавају као игру. Са математичке тачке гледишта, скуп штапића је ефикасно дидактичко средство, уз помоћ којег се лако могу открити еквивалентни односи и релације поретка. У овом сету штапића су акумулиране бројне математичке ситуације. Боја и величина стимулишу децу, помажу приликом бројања, помажу деци да разумеју различите концепције које се јављају у апстрактном мишљењу као резултат њихове сопствене праксе.

Практично сви стручњаци се једногласно слажу да штапићи Квизенера немају недостатке. У пракси се показало да је овај дидактички материјал један од најбољих и најевфикаснијих који се користи са децом, те да им омогућава рано учење математике без негативних емоција.

Геогебра и штапићи Квизенера

Програмски пакет Геогебра за учење математике осмислио је аустријски математичар Маркус Хоенвартер. Програм се бесплатно преузима и инсталира са веб адресе https://www.geogebra.org/. Након покретања програма отвара се радна површина са три начина приказивања математичких објеката: алгебарски, графички и табеларни приказ (Слика 2).



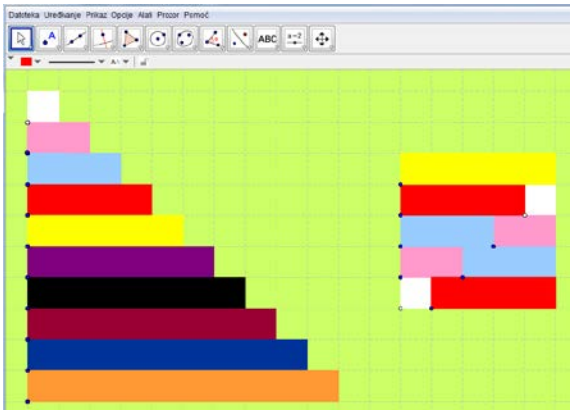
Слика 2.

За креирање сета Квизенерових штапића у Геогебри изабраћемо његову дводимензионалну верзију, тако што ћемо уместо штапића конструисати правоугаонике у боји. Пре тога ћемо најпре припремити радну површину тако што ћемо искључити алгебарски и табеларни приказ кликом на крстиће у њиховом горњем десном углу. Након тога искључимо координатне осе, а укључимо координатну мрежу кликом на одговарајуће квадратиће, изнад горњег левог угла радне површине, испод команде са стрелицом за померање. Треба још подесити боју позадине тако да правоугаоници разних боја буду уочљиви на њој након конструисања.

Сада се прелази на конструкцију белог квадрата који ће бити репрезент беле коцке, односно броја 1. Мрежа на позадини нам олакшава тај посао, јер је

она на старту јединична по дифолту. Из падајућег менија многоугао, обележеног троуглићем, бирамо опцију „Крути многоугао“. То нам омогућава недеформибилност квадратића приликом његовог манипулисања мишем. Десним кликом миша на конструисани квадрат отварамо помоћни мени из кога бирамо команду „Особине“. У новоотвореном менију отварамо језичак „Боја“ и изаберемо белу боју, а провидност подесимо на 100. Тиме је завршена конструкција белог квадрата „јединице“. Такав квадрат има два истакнута темена од којих један користимо за његову транслацију, а други за ротацију мишем по радној површини. Транслација је изводљива и избором мишем било које унутрашње тачке квадрата, тако да истакнуто теме за транслацију ради боље прегледности можемо уклонити. То се постиже десним кликом на то (горње лево) теме и из тако добијеног помоћног менија искључи се опција „Прикажи објекат“. Копирањем овако добијеног квадата конструише се још 24 белих квадрата. На аналоган начин се конструишу потребан број преосталих правоугаоника обојених одговарајућим бојама као у табели 1.

Тако припремљен сет трака Квизенера са примером састава броја 5 представљен је на слици 3.



Слика 3.

У случајевима да је радна површина премала да би се на њој извршила нека дидактичка активност, њену величину је могуће мењати средњим тастером (скролом) миша.

Овако креирано дидактичко средство има још једну предност. Геогебра има свој интернет сервис *http://tube.geogebra.org/* на којем аутори могу поставити своје радова. Аутор овог чланка је сет Квизенерових штапића (трака) поставио на свом Геогебратјуб налогу на адреси:

http://tube.geogebra.org/material/show/id/2223577.

Закључак

Штапићи Квизенера су нашли примену у предшколским образовним системима многих држава које имају дугу традицију предшколског образовања. Стручна мишљења о њиховом позитивној улози су потврђена и кроз бројне позитивне критике родитеља, који су користили ову методику код куће са децом. На крају Кожанова [2] је експериментално потврдила ефикасност методике Квизенера.

Литература

Комарова Л. Д. (2008): Как работатъ с палочками Кюизенера, Москва: Гном.
Кожанова О.В. (2013): ПАЛОЧКИ Д. КЮИЗЕНЕРА – СРЕДСТВО ДЛЯ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ, МАДОУ № 14, Боровичок.
Михайлова И. В. Работа с палочками Кюизенера, Семинар – практикум для педагогов
Новикова В. П., Тихонова Л. И. (2008): Развивающие игры и занятия с палочками Кюизенера, МОЗАИКА-СИНТЕЗ.

Вебографија

https://www.google.rs/search?q=cuisenaire+rods+colors&newwindow=1&espv=2&ei=5LZhVuKIMKHygPv67KYBw&start=10&sa=N&biw=1366&bih=643
http://nrich.maths.org/public/leg.php?code=-297
https://education.wm.edu/centers/ttac/resources/articles/learndisable/cuisenaire/index.php
http://www.ttac.odu.edu/articles/cuisenai.html
http://teachertech.rice.edu/Participants/silha/Lessons/cuisen2.html

Milan Živanović

GEOGEBRA AND KVIZINERA METHODOLOGY

Summary: In preschool mathematical education learning material has a great role and importance, more than in the later age levels. In countries with a longer tradition of pre-school education, on the one hand, a larger number of didactic material is used, and on the other, they have created diverse methodical procedures for their application. So for the initial mathematical education in the Russian Federation is particularly developed the Kvizenera methodology. It is a program that for the adoption of mathematical concepts uses colored prismatic sticks with a square base 1x1cm and a height of 1 to 10 cm. They represent a logical representation of numbers from 1 to 10. Beside that, it's manipulativity can be used to build a variety of geometric shapes, to show their space and size relations, and the development of classification, seriation and other operations of logical thinking. Modern information technologies have provided various kinds of modifications of traditional didactic materials for educational activities on the computer. One of the most exploited in recent years is GeoGebra. In this release will be presented options for that program in the digitalization methodology of Kvizenera with a view to their popularization.

Keywords: preschool mathematics education, learning material, Cuissenaire method, Geogebra.

4.

ИНФОРМАТИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ И САВРЕМЕНИ СВЕТ

УДК 371.13:004

Снежана Милојковић
Јасмина Стојковић, Јасмина Мишић
ОШ „Иво Лола Рибар“
Велико Градиште

ИКТ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЗА ДРУШТВО ЗНАЊА

Резиме: Савремени образовни токови мењају се у складу са глобалним економским и друштвеним променама у свету, што би значило да за наставника није само важно да буде експерт у својој области, већ треба да буде у стању да одговори новим приступима у решавању проблема и испуни захтеве за подучавањем које доносе промене у модерном свету. Самим тим мењају се и потребне ИКТ компетенције наставника које би подразумевале поседовање вештине да користе, пронађу и креирају сопствене дигиталне ресурсе за подучавање како би створили такво окружење за учење које ће код ученика развити способност решавања проблема, анализе, синтезе и евалуације. Да би се развиле такве компетенције наставника потребно је стимулисати перманентно образовање наставника кроз електронско учење и спровести њихову континуирану ИКТ едукацију.

Кључне речи: ИКТ, компетенције наставника, иновације, вештине.

УВОД – САВРЕМЕНИ ТОКОВИ ОБРАЗОВАЊА

У свету брзих промена образовање мора да се мења како би припремило ученике за успешан живот. Технолошке промене у 21. веку утичу и на промене у образовној пракси и образовној политици и то у погледу циљева, метода, техника, садржаја и услова васпитно-образовног рада. У времену када знање човечанства расте огромном брзином, када се налази у много доступнијим формама и када су информације све брже, нереално је очекивати да образовање остане на истом нивоу. Све то пред друштво ставља нове могућности и нове изазове. Бројна истраживања су показала да ИКТ могу довести до побољшања учења, могу допринети стварању подстицајног окружења за учење на различите начине, дају могућност за приступ великом броју информација и сагледавање истих из више углова, чиме се доприноси развоју критичког мишљења. Модерна школа и савремена настава не могу се замислити без активне употребе неког од облика информационо-комуникационе технологије.

Информационо-комуникационе технологије пружају нове, богатије изворе знања, служе као средство за преношење знања, размену сазнања, искустава, идеја, унапређују интеракцију и дијалог између наставника и ученика, ученика и ученика и наставника и наставника. ИКТ утиче на садржаје

курикулума, на сам процес учења и подучавања и евалуације. А самим тим и улога наставника се мења. Употреба ИКТ-а може помоћи наставнику у пружању индивидуалног приступа сваком ученику, може побољшати квалитет образовања и припремљеност ученика за посао и успешан живот у модерном свету. Све ово подразумева да су наставницима потребне различите компетенције, а посебно ИКТ компетенције и вештине које би им помогле да креирају и користе сопствене дигиталне ресурсе за учење као неодвојив део.

НАСТАВНИК КАО НОСИЛАЦ ПРОМЕНА У ДРУШТВУ ЗНАЊА

Модерно информационо друштво пред наставника поставља високе захтеве који подразумевају да наставник више није само експерт у својој области, већ је неко ко је у стању да одговори новим приступима у решавању проблема и испуни захтеве за подучавањем које доносе промене у друштву знања. Способност наставника да процес учења обогати иновативним методама и приступима, као и његов професионализам, утичу на постизање образовних циљева и подизања квалитета образовања, подстичући самим тим развој образовног система. Изазови који се стављају пред наставника подразумевају непрекидно учење, усавршавање и изграђивање компетенција. У времену када је информатичка револуција на врхунцу, активна употреба ИКТ–а у наставном процесу је основна претпоставка успешног образовања. Perraton (Evoh, 2007) предлаже да ИКТ буде имплементиран у образовне системе из три разлога: да прошири приступ образовању, да подигне квалитет образовања и да га реформише.

Бројна истраживања указују да ниједан образовни систем не може бити бољи од квалитета наставника. Те ако желимо да образујемо ученике за друштво знања, битно је да наставници поседују вештине и компетенције да организују учење кроз откривање, сазнавање и креирање нових знања. Компетентан наставник треба суштински да познаје предмет који предаје, да буде способан да усвоји, примени и прошири знања, да критички размишља и конструктивно решава проблеме, ефикасно комуницира, сарађује, стално учи, прати глобалне промене и комбинује снагу технологије са већ постојећим знањем. Адекватним коришћењем ИКТ–а у настави, наставници су у могућности да креирају интерактивну наставу, да лекције учине пријатнијим, да ствари учине делотворнијим, да брзо модификују и прилагођавају свој начин рада како би обезбедили и побољшали квалитет учења. Избор и употреба софтвера од стране наставника може имати значајан утицај на окружење за учење.

Савремена настава не може се замислити без увођења иновација, што подразумева коришћење иновативних наставних средстава и стратегија рада. Свет се мења великом брзином и развија у свим сферама људске делатности. Наставник није више особа чија је кључна улога да преноси знање, већ је неко ко организује рад ученика, подстиче их на самосталну активност, препознаје потребе и могућности сваког ученика и подстиче њихову међусобну сарадњу. Оваква улога наставника подразумева широк спектар тема и активности како би се осигурало да наставници стекну и одрже компетенције потребне за суочавање са различитим изазовима који су укључени у наставу и учење (Howell, 1996). За модерну наставу потребни су нам наставници који се стално стручно

усавршавају како би пратили иновације на пољу образовања. Савремени наставник уместо ексклузивног извора знања постаје посредник између ученика и знања која ученику долазе из разних извора. Генерално, наставници поседују основна знања али не и нужно довољна за коришћење информационо-комуникационе технологије у настави. Истраживања показују да веома мали број наставника прати иновације на пољу информационо-комуникационе технологије, док одређени број наставника уопште и не користи у свом раду ни рачунар ни интернет мрежу. Захваљујући технологији ствара се потенцијал за трансформисање професионалног амбијента за наставнике. Путем мрежних технологија у сврху истраживања и заједничког планирања, наставници се могу изместити из традиционалног окружења за учење и подучавање. Развој технологије утиче на два веома битна аспекта образовања. Први аспект је начин на који школе обучавају будуће наставнике за рад, а други је како школа организује континуирано стручно усавршавање наставника. Сходно томе, нужно је интензивирати што већи број курсева, симпозијума и семинара као и истраживачких пројеката о употреби ИКТ-а, како би се још више пробудила свест наставника о савременој педагошкој пракси.

ИКТ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА

Наставничке компетенције подразумевају капацитет појединца који се исказује у обављању сложених активности у васпитно-образовном раду. Оне представљају скуп потребних знања, вештина и вредносних ставова наставника. У складу са тим, ИКТ компетентан наставник је оспособљен за сигурну и критичку употребу информационо-комуникационе технологије за рад у личном и друштвеном животу и комуникацији. То значи да један савремени наставник барата информацијама које може да пронађе, да је у стању да процени вредност тих информација и да уме да манипулише њима.

ИКТ компетенције наставника у директној су вези са методама и облицима рада које ће користити у настави и подразумевале би технолошку писменост, продубљивање знања и стварање знања. У том смислу, технолошка писменост би подразумевала базичну примену ИКТ–а у оквиру педагошких метода и наставног процеса; док би продубљивање знања подразумевало примену знања из различитих области коришћењем ИКТ–а за решавање реалних проблема у наставном процесу; а стварање знања би подразумевало активно учешће наставника применом ИКТ–а у креирању садржаја наставног плана и програма.

Како би се развиле ИКТ компетенције наставника потребно је да наставници стичу нова сазнања, схватања и приступе, као и да формирају нове ставове имајући у виду своју улогу у новом мултимедијалном окружењу. Како је природа образовног процеса у онлајн сфери условљена природом нових ИКТ–а потребни су и другачији облици професионалног усавршавања наставника како би се дигитално описменили.

Дигитално компетентан наставник је способан да сам креира дигиталне садржаје, да буде комуникативан како би користио дигиталну технологију са својим ученицима и колегама и ван школе.

ЗАКЉУЧАК

ИКТ би превасходно требало да послужи као средство за побољшање ефикасности у образовном процесу. Адекватна употреба ИКТ-а у образовном процесу утиче на боље памћење, повећање мотивације и разумевање наученог. Путем ИКТ-а, такође, промовише се сарадничко учење, пројектна и проблемска настава. Једном речју, ИКТ промовише нов приступ учењу и настави, те тако увођење ИКТ-а у школе подстиче читав низ нових питања о природи развоја педагогије стварајући тако дигитално зрелу школу. У дигитално зрелим школама, ученици и наставници развијају дигиталне компетенције и уче кроз иновативне образовне методе. Дигитално зрела школа подразумева и измењену улогу наставника који ће у новом окружењу за учење поседовати и потребна знања, вештине и вредносне ставове који ће помоћи ученицима да се што адекватније припреме за живот и рад у свету нових технологија. Што заправо значи да дигитално компетентан наставник представља темељ такве школе. Такав наставник, у новом друштву, друштву знања, усмерава ученике да путем интернета, који је прозор у свет, пронађу апликације, садржаје, мултимедије и друге формате и употребе их на најбољи могући начин. Он је неко ко константно унапређује професионалну праксу, обликује целоживотно учење и преузима лидерску улогу у својим школама, показујући и осталим наставницима како технологија утиче на постигнућа и мотивацију ученика.

Литература

Collins, A. M. and Loftus, E. F. (1975). *A spreading activation theory of semantic processing.* Psychological Review. 82, 407-28.

Collins, A. M. and Quillian, M. R. (1969). *Retrieval time from semantic memory*. Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour. 8, 244.

Dede, C. (1998). *Learning about teaching and vice versa*. Paper presented at Conference of Society for Information Technology in Education. Washington D.C., USA.

Donaldson, M. (1978). *Children's Minds.* London: Fontana.

Dyman, A. and S. Oestmann. (2006). *Universal Access and Service for Botswana Program for Internet and ICT Workshop*. 2nd August. Grand Palm, Gaborone. Botswana.

Evoh, C. J. (2007). Collaborative partnerships and the transformation of secondary education through ICTs in South Africa. *Educational Media International 44*(2), 81-98.

Forcheri, P. and Molfino, M. T. (2000). *ICT as a tool for learning to learn*. In Watson, D. M. and Downes.

Forsyth, I. (1996). *Teaching and Learning Materials and the Internet*. London.

Howell, Frank (1996). *What is Professional Development?* The Teacher. Available electronically form.

Jones, G. and Knezek, G. (1993). *Non-commercial radio-satellite telecommunications*: *affordable options for technology educators*.

Cited in S. Romi (2000). *Distance Learning and Non-formal Education*: Existing Trends and New Possibilities of Distance Learning Experiences. Educational Media International. 37 (1), 39-44.

Riles, Margaret and Becker, Hank (2000). *The Beliefs, Practices, and Computer Use of Teacher Leaders.*University of California, Irvine.

Shafika Isaacs (2009). ICT in Education in Botswana. Survey of ICT and Education in Africa: Botswana Country Report.
Steve Wheeler (2000). *Keynote Speech delivered to the National Czech Teachers Conference University of Western Bohemia*, Czech Republic May 20, 2000.

Snežana Milojković
Jasmina Stojković
Jasmina Mišić

ICT COMPETENCIES OF TEACHERS FOR KNOWLEDGE SOCIETY

Summary: Modern educational trends are changing in line with global economic and social changes in the world. That means that for the teachers, it is not only important to be experts in their own field of study but they should be able to respond to new approaches to solving problems and fulfil the changing requirements in the field of teaching in the modern world. Therefore the change of the necessary ICT competencies of teachers is inevitable. It means that teachers should possess skills to use, find and create their own digital resources for teaching in order to create such an environment for learning that will develop the students' ability to solve problems, analyze, synthesize and evaluate. In order to develop such teachers' competencies it is important to encourage continuing education of teachers through e-learning and conducting their permanent ICT education.

Key words: ICT, teachers' competencies, innovations, skills.

УДК 37.018.43:004.738.5]:37.044.4

Наташа Вуковић
ОШ "IV краљевачки батаљон"
Краљево

ЕЛЕКТРОНСКО УЧЕЊЕ - КОМПЕТЕНЦИЈА И КОНЦЕПТ ЦЕЛОЖИВОТНОГ УЧЕЊА

Резиме: У сфери савременог друштва, где је "корак са временом" предуслов за успешан живот и рад, целоживотно учење је прерасло у свакодневну активност појединца. У складу са тим, а у циљу олакшавања тих активности, у овом раду дата је препорука да се електронско учење развије прво као компетенција код сваког појединца, а затим да се електронско учење искористи као концепт за целоживотно учење, кроз разне методичке моделе. У раду је посебно наглашено да електронско учење не треба користити само стихијски, већ да га треба искористити као платформу на којој ће се захваљујући бољој организованости, много лакше и брже проналазити потребне информације и стицати потребна знања.

Кључне речи: целоживотно учење, електронско учење, формално образовање, неформално образовање, информално образовање, компетенције за целоживотно учење, концепт целоживотног учења.

"Учимо за живот, а не за школу."
Сенека

Увод

Закони тржишта и убрзаног технолошког развоја не одражавају се само на економски аспект човековог живота, већ доводе до промена и у образовном систему. Промене се огледају у садржајним, методичким и дидактичким иновацијама, али и у непрестаном учењу и надограђивању знања и вештина, тзв. целоживотном образовању које траје и током, и након формалног образовања, у циљу константног личног и професионалног развоја. "Програми неформалног образовања нарочито су важни за угрожене и маргинализоване групе, јер је образовање кључни фактор у борби против сиромаштва." (Ћук, 2007: 2).

Целоживотно учење, наравно другачијих концепција, било је познато још у древним цивилизацијама. У Европској Унији целоживотно учење је донекле регулисано Лисабонском стратегијом[3], донетом 2000. године, у којој је истакнут циљ да привреда буде утемељена на знању, што је последично довело до промена

[3] http://en.wikipedia.org/wiki/Lisbon_Strategy

у систему едукације, са акцентом на личном и професионалном развоју и запошљавању.

Појам целоживотно учење довољно сам за себе говори шта му је значење. Велики број људи свакодневно учи, свесно или несвесно. Али, у последње време, убрзан научни, технолошки и друштвени развој, целоживотно учење поставља у фазу императива, било да је регулисано законом или не. Целоживотно учење, осим што се спроводи током целог живота, подразумева активности које утичу на трајност запошљења, као и друштвену ангажованост и укљученост у социјалне токове друштва у коме живомо. Дакле, у питању је комплетност друштвеног, професионалног и личног надограђивања.

Посматрано из угла техничких услова за организацију и остваривање целоживотног учења дигитализација се намеће као идеалан начин. Дигитализација кроз информационо комуникационе технологије обезбеђује најкомплетнију базу података од општег добра, доступну свима, финансијски не превише захтевну, увек потхрањену ажурним садржајима из свих области људског деловања.

Формално, неформално и информално образовање

Ако се образовање у најкраћем дефинише као стицање знања и вештина, онда се облици или типова образовања у најкраћем могу дефинисати као начини стицања знања и вештина.

Формално образовање свакако је најчешћи облик спровођења образовне делатности. То је законом уређена хијерархијска структура, мање-више слично организована у свим земљама, од предшколског до високошколског нивоа, дакле, институционализована делатност. Крајњи исход овог образовања је добијање основних и конкретних знања из одређених области и добијање одређеног звања.

Неформално образовање појављује се у XIX веку у Великој Британији. То је нови концепт образовања који допуњује формално образовање, у оним сегментима које формално образовање не успева да прати због убрзаног техничко технолошког развоја. Основна карактеристика неформалног образовања је да се ради о организованим и планираним образовним активностима, прилагођеним циљним групама, а које изводе обучени едукатори. (Нпр. курсеви, семинари и сл.).

И док нас формално образовање више учи теоријским знањима, неформало се базира на конкретнијим више практичним знањима.

Информално образовање је по својој концепцији најмање организовано и углавном се своди на индивидуалне образовне активности. Подразумева планирано и непланирано учење током свакодневнице. То што није организовано, што је иницирано од стране појединца и спроведено најчешће самосталним учењем, не значи да је неквалитетно.

Ова три облика образовања не искључују један другог, напротив. Они се допуњују и представљају идеалну комбинацију за стицања знања и вештина. Сва три облика на свој начин омогућавају индивидуалност у раду.

Целоживотно учење није могуће дефинисати као једно од горе поменутих облика образовања. У неким ситуацијама могло би бити конципирано као сваки од ових облика понаособ, а веома често представља комбинацију сва три облика, понајвише комбинацију неформалног и информалног образовања.

Електронско учење као компетенција за целоживотно учење

"Компетенције су функционално интегрисана знања, вештине, вредности и ставови који се испољавају као способност особе да одговори на неки изазов или захтев у датом контексту." (*Смернице за приступ усмерен на учење и развој компетенција Националног оквира курикулума – основа учења и наставе)*

С обзиром на то да се компетенције не наслеђују, оне се постепено стичу и развијају. Практично, то су способности да се у стварној ситуацији, проблем препозна и разуме и да се у складу са тим предузму одговарајуће активности. Компетенције не треба схватити као искључиво практична знања, јер оне имају и своју мисаону и теоријску подлогу.

Целоживотно учење самим својим називом јасно говори шта оно представља, да сви ми, увек и свуда треба да учимо и да надограђујемо своја знања, вештине и способности. Ако је целоживотно, осим временске константности, оно се односи и на све узрасне структуре. А ако целоживотно учење посматрамо из угла компетенција, онда се те компетенције могу односити на компетенције ученика и наставника унутар образовног система, али и на компетенције за целоживотно учење ван организованог образовног система.

Надлежне институције Европске Уније препоручују својим чланицама, али и земљама које нису чланице, да воде образовну политику која подржава развој кометенција. У те компетенције спадају: комуникација на матерњем и страним језицима, математичка компетентност и основне компетенције у природним наукама и технологији, затим дигитална компетенција, учење како се учи, као и социјалне и грађанске компетенције, смисао за иницијативу и предузетништво и културна свест и експресија. (*Смернице за приступ усмерен на учење и развој компетенција Националног оквира курикулума – основа учења и наставе)*. Овај списак компетенција је обухватио све аспекте човековог живота и рада и као такав представља пакет компетенција за целоживотно учење. Али, различитим нивоима учења и узраста треба прилагодити и списак и нивое компетенција.

Као што се види, дигитална компетенција је неизоставна на списку компетенција потребних за учење и за савремени живот уопште. То је способност коришћења информационо-комуникационих технологија за рад, комуникацију и забаву, што подразумева вештине управљања информацијама и комуникацију преко интернета. На најнижем нивоу ова компетенција подразумева употребу мултимедијалне технологије, а виши нивои подразумевају способност да се информације добијене електронским путем процесуирају и користе на систематичан начин.[4]

Посматрано из угла формалног, неформалног и информалног учења, дигитална компетенција је потребна, чак неопходна, за све поменуте облике учења.

Електронско учење припада дигиталној компетенцији. Оно већ дужи низ година покушава да заузме своје место у образовном систему. Наравно, у развијенијим земљама овај вид образовања је заступљенији. Сматрамо да

[4] http://www.pedagog.rs/evropska%20unija.php

електронско учење треба увести као обавезан сегмент образовног система и тиме ученицима, на различитим нивоима образовања, омогућити различите нивое коришћења овог вида учења. Овим би се створиле основе за даље развијање кометенција за електронско учење, као и за његово успешно коришћење у процесу целоживотног учења.

Постоје разни методички модели електронског учења: дигиталне презентације, образовни рачунарски софтвер, туторијали, Веб оријентисани системи за учење на даљину, као и системи за управљање учењем, тзв. LMS (*learning management system*).[5]

Међу системима за управљање учењем један од најпознатијих и најчешће коришћених је бесплатни систем Мудл (*Moodle*[6]).

Електронско учење као концепт целоживотног учења

Целоживотно учење, чак и онда када није потпуно регулисано законом, не би требало да буде само обавеза појединца, већ обавеза свих актера друштва. Осим што га је потребно омогућити у свим животним добима, потребно је обезбедити квалитетна постигнућа. Све то захтева одређени начин организовања, тј. одређени концепт целоживотног учења.

Један од начина целоживотног учења, који појединцу пружа индивидуалност у раду јесте коришћење интеренета и веб сервиса. Када је целоживотно учење сведено на активност појединца, у смислу самоорганизовања и самосталног рада, онда је овај концепт учења логичан избор. Поред непресушног извора информација, презентованих по принципу очигледности, алати генерације веб 2.0 и 3.0, омогућавају интерактивност у раду и врло квалитетну синхрону и асинхрону комуникацију. Међутим, један од циљева овог рада јесте да укаже на могућност циљане употребе електронског учења да у сврху целоживотног учења, а не само да се електронско учење користи стихијски, проналажењем, селектовањем и обрадом изобиља информација на интернету. Дакле, један организовани концепт који би допринео усмеравању његових корисника кроз процес целоживотног учења.

Оправданост овог употребе електронског учења у процесу целоживотног учења лежи у чињеници да електронско учење омогућава индивидуалност и интерактивност у раду, дидактички добро представљене наставне садржаје, који уз мултимедијалност задовољавају принцип очигледности. Осим тога неоспорна је и чињеница да ИКТ утичу на бољу мотивисаност у раду и готово у потпуности суспендују временска и територијална ограничења. Ово указује на тренд свеопште информатизације процеса образовања па и процеса целоживотног учења, а да при том не потискује постојеће начине учења и постојеће концепте целоживотног учења, већ напротив, чини их бољим.

Целоживотно учење већ има запажено место у развоју и животу сваког појединца. Колико је битно и потребно говори чињеница да је и законом

---

[5] Часопис Настава и васпитање 2, ПДС Београд 2014. Методички модели засновани на електронском учењу.

[6] https://moodle.org/

регулисано. Иако је очигледна тенденција да се људима и након формалног образовања помогне у даљем усавршавању, целоживотно учење није ни једноставно, ни лако. Из овога се да закључити да је маргинализованим и осетљивим групама друштва додатно тешко да се укључе у процес целоживотног учења. Један од начина да се целоживотно учење олакша овим друштвеним категоријама јесу информационо комуникационе технологије и употреба разних методичких модела електронског учења. Овим би се ублажиле или потпуно превазишле евентуалне језичке баријере, а такође постојећи софтвери за особе ометене у развоју и за особе са посебним потребама, могли би да се прилагоде и користе у процесу целоживотног учења.

Закључак

Логичан је закључак да узроци целоживотног учења леже у хипер развоју науке и технике. Чак, иако свесна те чињенице, организована формална образовна делатност не успева да прати темпо развоја науке и технике, па је целоживотно учење потреба, а не избор модерног друштва. Целоживотно учење је начин да се премости јаз између новообразованих генерација и нивоа научних и техничко-технолошких достигнућа, што треба да обезбеди добро функционисање друштвених заједница.

Целоживотно учење је веома важно, јер статистика већ показује да новије генерације чешће мењају професију током живота, а то нам обезбеђује трајност запопошљења и егзистенцију, што се опет рефлектује на квалитет живота.

С обзиром на то да су информационо комуникационе технологије постале свакодневно средство за забаву, комуникацију и рад, оне имају све предуслове да се употребе у сврху целоживотног учења.

Литература

Глушац, Д. Тасић, И. (2014): Методички модели засновани на електронском учењу, Београд: *Настава и васпитање*, бр.2.

Марчетић, А. (2010): Кључне компетенције за цјеложивотно учење и инструменти за њихово вредновање,

Матијашевић, Ј. Јоксић, И. (2014): Заступљеност концепта учења на даљину у систему високог образовања у Србији, Београд: *Настава и васпитање*, бр. 1.

Николић, М. Николић, Ж. Митровић, В. (2014): Компетенције наставника за примену информационо-комуникационих технологија у основној школи, Београд: *Педагогија* бр. 1.

Ђук, М. и остали (2007): *Целоживотно учење и неформално образовање*, Београд: Реч више, бр. 3.

Електронски извори

http://www.nshc.org.rs/public/publikacije/recvise03.pdf

http://www.knowledgejump.com/learning/informal.html

http://www.razvionica.edu.rs/wp-content/uploads/2014/04/SMERNICE-FINAL-15.12.13.pdf

http://www.cipcentar.org/
http://www.pedagog.rs/evropska%20unija.php
доступно на http://www.kvalis.com/o-portalu/item/112-klju%C4%8Dne-kompetencije-za-cjelo%C5%BEivotno-u%C4%8Denje-i-instrumenti-za-njihovo-vrednovanje

Nataša Vuković

E-LEARNING – COMPETENCIES AND THE CONCEPT OF LIFELONG LEARNING

Abstract: In the surroundings of modern society, where "keeping up with the time" is a precondition for a successful living and working, lifelong learning has become daily individual's activity. In accordance with that, and in order to facilitate these activities, this paper gives recommendation that the e-learning should be developed at first as a competence within each individual, and after that using it as a concept for lifelong learning through a different methodological models. This paper particularly emphasizes that the e-learning should not be used randomly, but rather as a platform for easy and fast finding of the necessary information and acquiring knowledge, due to its better organization.

Keywords: lifelong learning, e-learning, formal education, non-formal education, informal education, competences for lifelong learning, the concept of lifelong learning.

УДК 371.3::91]:004

Катарина Чутовић
ОШ "Танаско Рајић", Чачак
Гордана Сјеничић
ПУ „Моје детињство", Чачак

УПОТРЕБА РАЧУНАРА У НАСТАВИ ГЕОГРАФИЈЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Резиме: У овом раду приказана је обрада наставне јединица „Република Србија" у шестом разреду основне школе применом рачунара. Час географије је реализован у кабинету информатике, где је дата могућност повезивања наставних садржаја из географије са садржајима из различитих области информатике и рачунарства. Ученици су показали велику заинтересованост за географске теме, које обухватају примену рачунара у настави као и корелацију наставе географије са другим предметима у основној школи.

Кључне речи: основна школа, настава географије, рачунар.

УВОД

Један од начина да се побољша квалитет наставе у основном образовању је употреба рачунара. Постоје подељена мишљења о употреби рачунара; неки сматрају да рачунаре треба увести још у предшколском образовању, док други сматрају да рачунаре не треба уводити у наставу. Све у свему, рачунари и интернет ће се још више развијати тако да су бројне предности употребе рачунара. Рачунари се користе при обради наставних јединица, при организовању квизова, при презентацији наставних и ваннаставних активности у школи , при гледању филмова, слушању музике и др.

Примена рачунара у настави географије треба да буде саставни део наставног процеса. Њиховом применом остварује се већа пажња и интересовање ученика за рад на часу, омогућава се брже савладавање градива и лакше учење. Могу се користити у примени фронталног, групног, рада у пару или индивидуалног рада приликом извођења програмиране или тимске наставе. Поред примене у различитим облицима наставног рада, могу се користити и за различите типове часова (обрада, понављање, утврђивање, систематизација). Захваљујући интернету, глобалном светском систему који се састији од људи, информација и компјутера у мрежи, може се за кратко време доћи до било које информације која је од значаја за реализацију одређених наставних садржаја. Уз помоћ интернета могу се добити занимљиви подаци, слике, карте и други материјали који се могу користити у настави географије. (Ивков, 2002:110).

НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ ГЕОГРАФИЈА

Географија је обавезан наставни предмет и изучава се у другом образовном циклусу обавезног образовања и васпитања. У петом разреду наставни предмет географија заступљен је са једним часом недељно (36 часова годишње), у шестом, седмом и осмом разреду са два часа недељно (годишњи фонд часова у шестом и седмом разреду је 72 часа, а у осмом разреду 68 часова). Ученици кроз овај предмет упознају основне објекте и појаве и процесе у простору, њихове узрочно-последичне везе и односе, и на основу тога изграђују сопствено географско мишљење о свом завичају, држави континенту и свету као целини. Настава географије оспособљава ученике да користе географску карту, раде на терену и самостално проналазе и анализирају изворе географских информација.

Циљ наставе географије је усвајање знања о природно-географским и друштвено-економским објектима, појавама и процесима и њиховим међусобним везама и односима у геопростору. Задаци наставе географије су вишеструки. Њиховим остваривањем ученици се оспособљавају да стичу и развијају знања и разумевања, умења и ставове. Корелација географије са другим наставним предметима представља поступак који је неопходно спроводити у настави. Корелација са другим предметма може се остварити у виду хоризонталне, дијагоналне и вертикалне корелације.

Хоризонтална повезаност/корелација је када се географски садржаји и градиво других предмета обрађује истовремено.

Дијагонална повезаност/корелација када се такви садржаји повезују у различито време или се садржаји географије везују за већ обрађене садржаје других предмета.

Вертикална повезаност/корелација која се састоји у успостављању везе у оквиру географије и то са садржајима који су раније обрађени или са оним који ће бити обрађени.

Све три корелације доносе побољшању квалитета и структуре наставног садржаја, развијању логичког мишљења, функциналног и трајног знања.

Кроз презентовње садржаја у настави географије ученици добијају целовиту и комплексну слику географске стварности. Да би се то постигло, потребно је повезати географске наставне садржаје са другим предметима. Настава географије пружа бројне могућности корелације са свим наставним предметима у основној школи. Сарадња се остварује кроз редовну наставу, додатни рад, слободне активности, излете и екскурзије.

Корелација геграфије са информатиком и рачунарством може се остварити преко тематских целина: израда презентације, обрада звука, обрада видео записа, израда самосталног пројекта.

Методички подаци часа:

Наставни предмет: Географија

Разред: шести

Наставна тема: Регионална географија Европе - државе на Балканском полуострву

Наставна јединица: Република Србија - основне географске одлике

Тип часа: обрада - усвајање нових знања

Облик рада: индивидуални рад, рад у паровима и групама
Методе рада: монолошка, дијалошка, илустративно-демонстративна
Наставна средства: рачунари, уџбеник, зидна карта Европе, Балканског полуострва и Републике Србије, атлас, додатна литература, интернет, образовни филм „Наша отаџбина“ аутора Драгане Павловић, проф. историје и Катарине Чутовић, проф. географије, који садржи географске и историјске карактеристике Србије, ЦД - химна „Боже правде“, Power point презентације Јужна Европа, Република Србија и Квиз питања.

Литература:

Рудић, В. (1989): *Методика наставе географије*, Београд: Научна књига.
Влајев, Р., Ковачевић,В. (2008): *Приручник за наставнике географије*, Београд: Клет.
Ковачевић, В., Влајев,Р.(2008.) :*Уџбеник географија за 6. разред основне школе,* Београд: Клет.
Вујадиновић, С., Голић,Р.(2012.): *Уџбеник географија за 6. разред основне школе*, Београд: Нови логос.
Место рада: кабинет за информатику
Корелација: Географија, Информатика и рачунарство, Историја, Музичка култура, Познавање природе и друштва за 4. разред.
Васпитно-образовни циљеви и задаци часа:
- Активирање постојећих знања и усвајање нових о Балканском полуострву и Републици Србији (географски положај, границе и величина, број становника, просечна густина насељености), уз коришћење географске карте.
- Активирање сопствених сазнања прикупљањем и обрадом потребних информација.
- Упознавање са основном природним одликама (рељеф, клима, биљни и животињски свет, воде на копну).
- Упознавање са основним одликама и специфичностима становништва и насеља (природни прираштај, структура становништва, миграције).
- Стицање знања о најважнијим природним богатствима и о њиховом значају за развој привреде.
- Развијање код ученика позитивних ставова и осећања према својој земљи.
- Развијање свести о државној и националној припадности.
- Неговање националне културе и традиције.
- Оспособљавање за самостално и тимско учење, проналажење информација и за коришћење различитих извора информација.
Функционални задаци:
- Развијање сарадничких односа при раду у пару и групном раду.
- Богаћење речника.
- Развијање логичког мишљења.
- Уважавање међусобних различитости.
- Такмичарски дух.
- Правилно и рационално коришћење расположивог времена.
Образовни стандарди:
- ГЕ.1.4.1.- препознаје основне природне и друштвене одлике наше државе.

- ГЕ.2.4.1.- описује природне и друштвене одлике наше државе и наводи њене географске регије.
- ГЕ.3.4.1. – објашњава географске везе (просторне и каузалне, директне и индиректне) и законитости (опште и посебне) у нашој земљи и уме да издвоји географске регије.

Уводни део часа (10 минута):

Наставник географије упознаје ученике на који начин ће бити реализован час географије. Затим разврстава ученике у парове и у пет група (по два ученика на један рачунар и по пет ученика у групу), а затим даје инструкције о употреби рачунара. Наставник пушта Power point презентацију Јужна Европа преко видео бима и дијалошком методом успоставља корелацију са претходном наставним јединицама. Представници група одговарају уз помоћ физичко-географске карте Европе на постављена питања:

- *Одредите границе Јужне Европе?*
- *Набројте државе Јужне Европе?*
- *Одредите границе балканског полуострва.*
- *Објасните природно-географске и друштвено-економске одлике балканског полуострва?*
- *Која Вам је прва асоцијација за Републику Србији*?

Главни део часа (30 минута):

Након дијалога наставник ученицима пушта ЦД са химном Републике Србије „Боже правде“, текстописац Јован Ђорђевић и композитор Даворин Јенка.

Затим се наставља разговор са ученицима о Републици Србији.Ученици се уз помоћ Power point презентације упознају са природно-географским одликама (рељеф, клима, воде, биљни и животињски свет) и друштвено-економским одликама (становништво, насеља и привреда).

Ученици затим гледају на мониторима припремљен филм са You tube „Наша отаџбина“ који траје 7 минута и 10 секунди. (www.youtube.com/watch?v=Y9UTDO_CUZM). Аутори филма „Наша отаџбина“ су професор историје Драгана Павловић и професор географије Катарина Чутовић аутор овог рада.

Следећи корак је прелазак на квиз питања по групама које садрже укрштенице које откривају пет географских појмова из Републике Србије. Откривени појмови за сваку групу биће и задаци за домаћи.

Прилог 1. Укрштенице за 1. и 2. групу

1.	**Б**	А	Н	А	Т		
2.	**Е**	К	В	А	Т	О	Р
3.	**О**	К	Е	А	Н		
4.	**Г**	Л	О	Б	У	С	
5.	**Р**	Е	Љ	Е	Ф		
6.	**А**	Д	А				
7.	**Д**	И	Н	А			

1. Регија Војводине.
2. Почетна паралела.
3. Највећа водена површина.

4. Лоптаст модел Земље.
5. Изглед земљине површине.
6. Речно острво.
7. Песковити бедеми у пустињама.

1.	**Д**	Р	И	Н	А		
2.	**У**	В	А	Ц			
3.	**Н**	О	В	И	С	А	Д
4.	**А**	В	А	Л	А		
5.	**В**	У	Л	К	А	Н	

1. Притока Саве.
2. Река у Србији која протиче између планина Златибор и Златар.
3. Највећи град Аутономне Покрајине Војводине.
4. Планина у близини Београда.
5. Место на којем магма избија на површину Земље.

По завршетку квиза ученици могу поново стартовати филм и индивидуално га опет погледати.

Завршни део часа (5 минута):

Попуњавањем евалуационих листића наставник тражи мишљења ученика и оцењује залагање ученика. За ову активност потребно је око 2 минута. Затим задаје домаћи задатак за следећи час.

Домаћи задатак: Наставник подсећа ученике да је тема следећег часа утврђивање наставне јединице Република Србија и групама даје задатке.

Прилог 2.

1. група добија задатак да направи Power point презентацију са темом Београд.
2. група добија задатак да направи Power point презентацију са темом Дунав.
3. група добија задатак да направи Power point презентацију са темом Копаоник.
4. група добија задатак да направи Power point презентацију са темом Врњачка бања.
5. група добија задатак да направи Power point презентацију са темом Ђердап.

Ученици који буду излагали презентације биће у улози сервера, а остали у улози клијената, тј. пратиће презентације на мониторима. После сваке презентације биће дискусија и давање предлога и сугестија. Време предвиђено за сваку презентацију, као и за анализу и дискусију је до 5 минута.

ЗАКЉУЧАК

Настава географије има веома разноврсну тематику проучавања, захваљујући томе што повезује и природне и друштвене науке. Разноврсност наставних садржаја из географије условљава и примену различитих облика и метода рада. Савремена организација наставе у основној школи подразумева увођење иновативних и креативних модела наставе, као и функционално повезивање наставних садржаја. Овај рад је један од модела корелације наставних предмета у основној школи. На основу анализа и утисака ученика, након овог часа дошло се до закључка да ученици радо приватају корелацију наставног предмета географија и других предмета. Занимљив им је вид обраде

наставних јединица уз помоћ савремених видова комуникације, као и примене рачунара у настави.

Оно што би им сигурно било од великог значаја је да на сличан начин обрађују наставне садржаје из других предмета, тако да овај рад може послужити и другим наставницима као пример како могу унапредити наставу. Савремена настава се не може замислити без употребе рачунара.

Литература

Ивков, А. (2002). *Настава географије у основним и средњим школама*, Приручник за студенте и наставнике, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду.

Рудић, В. (1989). *Методика наставе географије*, Београд: Научна књига

Влајев, Р., Ковачевић, В. (2008). *Приручник за наставнике географије*, Београд: Кетт.

Ковачевић, В., Влајев, Р. (2008). *Уџбеник географија за 6. разред основне школе*, Београд: Клет.

Вујадиновић, С., Голић, Р. (2012). *Уџбеник географија за 6. разред основне школе*, Београд: Нови логос.

www.youtube.com/watch?v=Y9UTDO_CUZM

Katarina Čutović
Gordana Sjeničić

USE OF COMPUTERS IN TEACHING GEOGRAPHY AT ELEMENTARY SCHOOL

Summary: This paper shows teaching of the unit „Republic of Serbia“ in the sixth grade of elementary school with the use of computers. The class of geography was held in the classroom for informatics where it was given an opportunity of connecting geography with different areas of infomatics and computing. The students have shown great interesse in the geographic themes which include the use of computers in the class as well as connecting this subject with other subjects studied at elementary school.

Key words: elementary school, teaching geography, computer.

УДК 316.774:37.013”20”

Слађана Стаменковић
Факултет за спорт
Београд

МЕДИЈСКА ПИСМЕНОСТ – УСЛОВ СТИЦАЊА МЕДИЈСКЕ И СОЦИЈАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ДЕЦЕ У 21. ВЕКУ

Сажетак: Развој информационих и комуникационих технологија довео је до све бржих промена које се манифестују у свим сферама друштва. Медијска индустрија у информационом добу представља јединствену дигиталну мрежу састављену од појединачних мрежа, у чијој је основи обједињена технологија трговине људском пажњом, вреднијом валутом од сваке банкарске. Медији чине значајан део свакодневног живота људи, који, изложени информацијском обиљу (поплави, мећави, презасићености, *information overlod)* у просеку две трећине свог будног времена проводе уз неки медиј, док раду посвећују нешто више од двадесет процената свог времена. Медијска писменост, едукација за медије је одговор на изазове екстремне будућности коју предвиђају медијски футуролози, не само адекватно техничко и технолошко, већ комплетно описмењавање за разумевање садржаја порука, рефлексију и критичко мишљење. Тај процес описмењавања за разумевање и коришћење медија, у 21. веку почиње од најранијег узраста, па је предуслов за његов успех едукација родитеља и васпитача, односно наставника.У овом раду аутор разматра више врста писмености, услове за стицање медијске компетенције и повезаност медијске и социјалне компетенције са процесом доживотног учења.

Кључне речи: медији, медијска порука, медијска писменост, дигитално доба, доживотно учење.

Увод

Информационо друштво, друштво знања – само су неки од термина са којима се свакодневно сусрећемо у покушајима да дефинишемо, односно да ближе одредимо друштвени контекст у коме учествујемо. Информатичка ера, кроз коју савремено друштво већ увелико корача, јесте у свој фокус ставила знање и од новог човека захтева перманентно (доживотно) учење. Знање је постало развојни ресурс. Током неколико последњих деценија правац развоја најбогатијих и најразвијених земаља света преусмерен је од индустријске економије ка економији знања. Економија знања се базира на стварању и дистрибуирању знања и информација, за разлику од индустријске економије где

је роба то што се производи и чиме се тргује. У томе је суштинска разлика између индустријског и информационог доба.

У свакодневици медији имају неспорну и централну улогу – од штампе до паметних телефона и интернета као мета медија постали су доступни и интензивно се користе у већини породица. Данас се посредовање медијских компетенција може посматрати у оквиру различитих социјалних средина детета или младе особе - од породице, вртића, школе, вршњачких група као и простора изваншколских, слободних активности.

У невино доба цивилизације од људи се тражило да знају да читају и пишу, појавом телевизије медијско образовање је у разматрање унело репрезентацију и интерпретацију аудиовизуелног садржаја, а концепт „писмености" проширио се на способност публике да прими, декодира и интерпретира аудиовизуелне поруке. У дигиталном добу траже се способности, вештине и стално нова знања која застаревају у следећем дану.

Врсте (нове) писмености

Појам *информационе* писмености (јавља се 70-их година XX века) први је користио Паул Зуровски (1974), дефинишући као ефективно коришћење информација у контексту решавања проблема. Постоје и бројне друге дефиниције, једна од важнијих је према удружењу америчких библиотекара (American Library Association): информационо писмене особе су „оне које су научиле како учити... јер знају како је знање организовано, како пронаћи информације и како их користити на свима разумљив начин."[7] Посебно је важно истаћи да се информациона писменост бави искључиво садржајем, како штампаних тако и онлајн извора и да је она кључна за целоживотно учење.

Уз информациону писменост постоје и друге писмености XX века, које су са њом повезане: *медијска, библиотечка, информатичка (рачунарска)* и *дигитална*. Уз традиционални појам писмености – вештине писања, читања и рачунања, нови појам „писмености XX века " подразумева „вештине комуницирања, коришћења савременом информационом и комуникационом технологијом, квалитетно разумевање природних и друштвених збивања, оспособљеност за решавање проблема и информисано доношење одлука, вештину и спремност за тимски рад као и оспособљеност за трајно учење" (Špiranec, 2008: 84). Библиотечка писменост је претеча информационе писмености и односи се на способност коришћења библиотечког фонда. Медијска писменост се односи на способност „потрошње" и критичког размишљања о информацијама добијеним путем масовних медија (телевизије, радија, новина и интернета). Појам рачунарска или информатичка писменост често се меша с појмом информациона писменост не само због сличности ове две речи већ и због тога јер се сматра да ће се управо технологијом успети остварити даљи продор у свет информација и њихово коришћење. Ове две врсте писмености ипак се битно разликују. Информациона је усмерена на садржај штампаних и онлајн извора, док је информатичка усмерена искључиво на технологију. Да би појединац данас био информационо писмен, због количине

[7] Špiranec, Sonja. Informacijska pismenost – ključ za cjeloživotno učenje, 2003. URL: http://edupoint.carnet.hr/casopis/17/clanci/1 (25.11.2014).

информација доступних у електронском облику заиста је неопходно да буде и рачунарски писмен. С друге стране, рачунарске вештине не претпостављају информациону писменост: појединац може бити изврстан стручњак за рачунаре и технолошки компетентан, а да му је потребна помоћ при процени квалитета и ваљаности информационих извора (у штампаном или електронском облику) или релевантности пронађене информације.

Већина теоретичара дигиталну писменост дефинише као способност читања и разумевања хипертекста или мултимедијалних текстова, а укључује разумевање слика, звукова и текста док се под петом, визуалном писменошћу подразумева вештина потребна за критичко преиспитивање визуелних и аудио-визуелних материјала (Špiranec, 2008: 87-88).

Појам и сврха медијске писмености

Суштина медијске писмености је: 1) упознавање суштине медија; 2) упознавање са ризицима које медији носе; 3) препознавање могућности коришћења медија (информативне, едукативне, забавне) и 4) развијање критичког и одговорног односа према медијским садржајима. Процене су да је медијска писменост у Србији на врло ниском нивоу, да родитељи нису дорасли својој деци, обучени едукатори треба да обуче наставнике. Медијско описмењавање подразумева развијање когнитивних потенцијала деце за: разумевање, интерпретације, евалуацију, критичко, креативно мишљење и развој комуникационих способности. У том смислу, медијска писменост представља „самозаштиту“ од штетних медијских садржаја и превентиву од погрешних одлука. То произилази из чињенице да се већина медијски неписмених људи препушта медијима и дозвољава да их програмирају, програмирајући њихове навике у коришћењу медија. На тај начин „програмирају начин њиховог гледања на свет, утичући на очекивања у погледу међуљудских односа, личне привлачности, успешности, славе, здравља, дешавања која су вредна медијске пажње, проблема и решења за њих“ (Потер, 2011:16). У својој студији о медијској писмености, Џејмс Потер (James Potter)[8] истиче да постепеним утицајем, медији одређују људима значење живота, значи да ће понашање, ставови и емоције тих људи постепено бити усклађени са таквим одређењем. Овај теоретичар медија тврди да је веома висок ниво коришћења медија: „искључиво на коришћење медија проводимо око тридесет одсто свог будног стања, уз додатних тридесет девет одсто заједно са неком другом активношћу.“

То значи да је седамдесет одсто будног стања проведено у неком виду праћења медија, док је „мање од двадесет један одсто времена посвећено раду“ (Потер 2011: 25). Зато је према овом теоретичару „суштина медијске писмености у држању ствари под контролом“ (Потер, 2011:32). Потер дели утицаје медија на краткорочне и дугорочне, с обзиром на то кад се утицај појави: одмах или дуго времена након конзумирања медија. Према истом аутору једно од три упоришта медијске писмености (уз лични положај и вештине) је расположиво знање, за шта је неопходно проучавање медија са социолошко-филозофског, антрополошког,

[8] Џејмс В. Потер предаје теорију комуникације на Калифорнијском универзитету у Санта Барбари, већ две деценије држи предавања о утицају медија на појединца и друштво. Уредник је часописа *Journal of Broadcasting & Electronic Media*.

културног и психолошког аспекта. Критичко праћење медијских садржаја и познавање економских основа функционисања медија, приоритет је медијске писмености постмодерног друштва. У противном, публика традиционалних и нових медија биће средство тих медија. Потер у својој студији наводи тврдњу Девенпорта и Бека, аутора књиге *Економија пажње*: разумевање нове пословне валуте:

"У постиндустријским друштвима пажња је постала вреднија валута од оне која се налази на банковним рачунима... Разумевање и управљање пажњом данас је најзначајнији чинилац пословног успеха" (Потер, 2011:92). У прилог значају медијске писмености воде и следећи подаци: милиони грађана Србије имају профиле на некој од друштвених мрежа, од тога је 60 процената малолетно, односно више од деведесет одсто младих од 12 до 29 година користи интернет.[9] Више од две трећине грађана Србије има неку врсту медијске зависности, показало је истраживање под називом „Стари и нови медији и медијска зависност публике".[10] Највећи број медијских зависника је код оног дела публике који очекује пуку забаву, као бег од реалности и животних тешкоћа.

Медијска компетенција

Дефиниције медијске компетенције већином укључују следеће компоненте: а) избор садржаја, б) употребу (активна, пасивна, интерактивна), ц) вредновање, критику и процену и д) стварање (независност и креативност). Ваља истаћи да основу медијске компетенције чине различите основне способности. Она је у једном важном делу уско повезана с општим концептом социјалне компетенције путем димензија и способности опажања, употребе и активног деловања, затим комуникационе компетенције подељене на информациону и медијску компетенцију, као и стручне, личне и социјалне компетенције избора и активног деловања

Многи аутори при расправи о утицају медија на савремено друштво и социјалне интеракције истичу револуционарне промене, скривене медијске утицаје или, пак, нове парадигме васпитања и образовања. Три доминантна нормативна полазишта усмеравају отворену расправу о односу младих и медија, условно схваћену као парадигма културног песимизма, критичко-медијског оптимизма и медијско-еуфоричне промоције. *Културно-песимистички став* огледа се кроз упозорења о негативним утицајима медија на друштво. *Критичко-медијска перспектива* медије проматра као део културе и животне свакодневице, па се однос према медијима схвата категоријом културне технике, којој припада и идеја медијске компетенције. Трећа, *еуфорично-медијска перспектива* наглашава искључиво позитивне утицаје попут оснаживања процеса демократизације, друштвене праведности и једнакости. Доступни емпиријски резултати истраживања медија показују да све три парадигме осликавају одређени део стварно присутних односа.

---

[9] Истраживање агенције Ипсос Стратегик Маркетинг.

[10] Истраживање „Позитив центар за дигиталне медије" од јануара до маја 2011. године показује да четвртина грађана мисли да претерује са коришћењем медија, док 26,1 одсто не може да им се одупре.

Медији су већ много пута описани као агенси социјализације, чији циљ јесте стицање медијске компетенције. Млади данас одрастају и живе у друштвеним заједницама које од њих очекују и захтевају нове односе, другачије вредности и ставове, односно социјалне компетенције. *Социјална компетенција се односи на социјалне, емоционалне и когнитивне вештине и понашања које су деци и младима потребни за успешно друштвено прилагођавање. Зато је то шири појам којим се описује друштвена ефикасност особе, односно дефинише способност детета или младе особе да успоставља и одржава квалитетне и узајамно задовољавајуће односе, избегавајући притом негативне реакције и виктимизацију других.* За нас је важно да препознамо елементе социјалног у медијској компетенцији. Однос димензија социјалне и медијске компетенције не може се поставити у хијерархијски положај. Обе подразумевају одређена знања, емоционални приступ (симболичко значење) и критичко-рефлексивно вредновање интерперсоналних односа с једне (социјална компетенција), садржаја (медијска компетенција) с друге стране, уз заједнички циљ оптималног друштвено-медијског деловања. Социјалну компетенцију условљава вредносно-критичка димензија медијске компетенције, јер им се елементи подударају.

Важност медијске компетенције је у развоју медијски посредоване комуникације и интеракције као обележја савременог друштва. Зато је општи циљ развоја медијске компетенције омогућити појединцу друштвено прихватљива и развојно корисна медијска искуства. Та се искуства везују уз знање, вредносно-критички однос и практично смислене активности појединца с медијским садржајем. Односно, знање о употреби и размени, способност давања симболичког значења и вредновања садржаја, као и самосталну креативну употребу и продукцију медијских форми. При том ваља указати и на сложен међуоднос комуникационе, медијске и социјалне компетенције, чијим прожимањем и развојем појединац гради сопствени оквир друштвено и индивидуално прилагођеног деловања.

Медијско образовање

Познато је да је потреба за информацијама својствена људској природи, али потребе се стварају, увећавају и мењају током живота. Да би се разумеле, било да је реч о образовним, културним или забавним, неопходно је адекватно медијско образовање. Сврха медијског описмењавања јесте да се корисници медија упознају са радом свих медија, са ризицима које носе, али и могућностима како би као одговорни и критички грађани партиципирали у савременом друштву. Крајњи циљ представља могућност критичког „читања“ медијски посредованих садржаја и развијање личних комуникационих способности за активно учествовање у друштву. Иако се образовање за медије, медијско описмењавање и медијска писменост преплићу, ретко се у теоријским расправама појављују несугласице о овим појмовима. Иако је реч и о “систему у коме се стичу знања неопходна за разумевање феномена масовних медија и делотворно понашање са њима и у односу на њих”, реч је и о “подучавању језику и писму медија” који проистиче из претходног процеса (Вуксановић 2008:167).

Оно подразумева проучавање медија са више аспеката, од социокултурног, преко филозофског и антрополошког до психолошког. Такође је потребно перманентно учење и освајање нових знања и вештина, како би се у

професионалном окружењу, одређеном сталним и често брзим променама, прилагодило. Формалне дипломе све чешће нису "гаранција при запошљавању" у постиндустријском друштву, информатичком друштву, у коме више није довољна једна диплома и у коме је раст просечног нивоа образовања сталан. С друге стране, данас интернет свима омогућава приступ знању и информацијама широм света, различите облике повезивања и удруживања, учење о реалном свету у реалном времену, из различитих извора. Међутим, још увек остаје проблем социодемографске неједнакости (digital divide) у приступу онлајн знању, комуникацији и партиципацији. У многим земљама је већ уведено медијско образовање у школске програме, основних и средњих, али и универзитетских. Често не као обавезни део већ понегде као иницијатива школа или као регионална иницијатива.

Медијска писменост будућих васпитача

Саобразно доступности и раширености, нови медији, премашују утицаје традиционалних. То је резултат истраживања међу студентима Високе школе за васпитаче у Алексинцу, спроведеног фебруара 2014. за потребе овог рада. Мреже на интернету и мобилни телефон користи 90, односно 87 одсто испитаних, али и значајан део њих гледа телевизијски програм (79%). У односу на период од пре десет година, више (26%) и много више (46%) користи медије, што значи да две трећине њих више користи медије у односу на деценију уназад. Промењена је структура медијских садржаја: најређе се чита штампа (85%), слуша радио (65%) док је на трећем месту по количини времена телевизија (47%). Само класичне медије користи тек 4 одсто учесника истраживања, док шест пута више (26%) користи само нове медије. Без обзира да ли је реч о традиционалним или новим медијима, већина (63%) их користи за информисање о темама које су им занимљиве, за забаву (40%), док само мали број испитаника (5%) медије користи да би се едуковало. Редослед основних функција медија није битно промењен током последње деценије.

Упоредићемо даље коришћење медија за забаву са становишта поделе на традиционалне и нове медије: друштвене мреже, најчешће фејсбук, за забаву и комуникацију са познатим и непознатим особама користи 90% студената. Више од половине (53%) се информише само преко друштвених мрежа, док међу онима који користе и класичне медије, већина (80%) бира њихове информативне садржаје, половина се опредељује за забавне, на трећем месту су (26%) образовни садржаји традиционалних медија. Без профила на некој друштвеној мрежи само је један одсто учесника анкете. Новинарство у Србији независним сматра само шест одсто анкетираних, да није сасвим независно изјаснило се 26%, док је две трећине оценило да је зависно (22%), од економије (20%) и политике (29%). Приближан је резултат одговора на питање о зависности медија, па је могуће закључити да студенти имају висок лични ниво разумевања медија, односно медијске компетенције. Када је реч веродостојности садржаја медија на скали од 1-5, два посто испитаника је проширило скалу на десет, како би изразили манипулативни карактер програма, мали број (4%) сматра да медији пружају реалистичну слику света, док је највећи део оценио да су медији манипулативни (27%) и веома манипулативни (48%), односно три четвртине укупног броја испитаника. Велика већина (88%) мисли да зна да „чита" медијске

садржаје, али би више од половине, (59%) радо похађало курс медијске писмености. Посебно је занимљиво да је 59 процената имало идеју о другачијем креирању почетка централних информативних емисија.

Уместо закључка

Ови млади људи знају шта хоће од медија, што је веома важно са аспекта чињенице да ће им за само неколико година бити поверена деца предшколског узраста, која су већ сада, према истраживању Филозофског факултета у Новом Саду, изложена медијским садржајима и до десет сати дневно. Резултати истраживања међу основцима неколико школа у Београду показују колико су млади опседнути рачунарима; без њега ниједан дан не може да проведе готово 10 одсто ученика, што указује да полако постају зависници од рачунара.

Медијска писменост јесте важна за стицање медијске и социјалне компетенције. То је дуготрајан и сложен процес, а не једномесечни курс. Критична медијска писменост и мултифункционална компетентност мора бити један од основних циљева и акција сваке модерне медијске и политике образовања. Не може се успоставити једном декларацијом или једним законом, пре свега, јер је реч о целоживотном[11] процесу, али и због сложености укључених развојно-социјалних елемената који гарантују индивидуално специфична и диференцирана обележја утицаја медија.

Литература

Poter, Dž. (2011). *Medijska pismenost*, Beograd, Clio

Sindik, J. (2012). „Kako roditelji percipiraju utjecaj medija na predškolsku djecu?“ *Medijska istraživanja* (god. 18, br. 1) (5-32), Zagreb.

Стаменковић, С. (2012). „Медијска писменост као услов разумевања нових медија“, *Култура* бр. 135,Vol XII, (65-78), Београд: Завод за проучавање културног развитка

Špiranec, S., Banek, Z, M., (2008). *Informacijska pismenost: teorijski okvir i polazišta*. Zagreb: Zavod za informacijske studije

Špiranec, S., (2003). Informacijska pismenost – ključ za cjeloživotno učenje, URL: http://edupoint.carnet.hr/casopis/17/clanci/1 (25.11.2014).

Вуксановић, Д., (2008). *Књига за медије, медији за књигу,* Београд: Клио.

http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.pdf

http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/studies/study.pdf

[11] Појам под називом *доживотно учење* појавио се у Великој Британији у двадесетим годинама XX века. Доживотно учење дефинише се као активност учења током живота с циљем унапређења знања, вештина и способности унутар личне, грађанске, друштвене и пословне перспективе.

Slađana Stamenković

MEDIA LITERACY - CONDITION OF ACQUISITION OF MEDIA AND SOCIAL COMPETENCE OF CHILDREN IN THE 21ST CENTURY

Summary: The development of information and communication technology has led to increasingly rapid changes that are manifested in all spheres of society. The media industry in the Information Age is a unique digital network composed of individual networks which is based on a unified technology trade human care, more valuable currency of each bank. The media make up a significant part of the daily lives of people who are exposed to information abundance, (flood, blizzard, overwhelm, information overlod) on average two thirds of their waking time is spent with a medium, while work pay slightly more than twenty percent of their time. Media Literacy, Media Education is the answer to the challenges of the future by predicting extreme media futurists, not only adequate technical and technological, but a complete understanding of literacy for the content of messages, reflection and critical thinking. This process of literacy to understand and use the media in the 21st century begins at an early age and is a prerequisite for its success educating parents and teachers, or teachers. In this paper, the author discusses several types of literacy, the conditions for acquiring media competence and media connections and social competence with the process of lifelong learning.

Keywords: media, media message, media literacy, digital age, lifelong learning.

УДК 371.3::78]:004.738.5

Марко Јеленић
Основна музичка школа „Владимир Ђорђевић“
Алексинац

ПОТЕНЦИЈАЛИ ПРИМЕНЕ ИНФОРМАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА НА ПОДИЗАЊУ КОМПЕТЕНЦИЈА ВАСПИТАЧА У ОКВИРУ МУЗИЧКИХ АКТИВНОСТИ

Резиме: Информационе и комуникационе технологије су довеле до великих промена у људском друштву, јер омогућавају олакшану комуникацију, пословање, а пружају и неисцрпне облике забаве. Васпитно-образовни систем прати тај правац развоја и уводи технологије у наставне програме. Суштина је да нови наменски софтвери и технолошке иновације могу побољшати образовни систем и не постоји сфера деловања у којој не могу пронаћи своје место. Музика и реализација музичких активности у раду са децом једна је од области у којој се може остварити пуна примена савремених технологија. Међутим, предуслов наведеном јесте најпре музичка, а затим и информатичка писменост оних од којих се према општим тенденцијама очекује да постану носиоци афирмације технолошког напретка у васпитно-образовном раду, а то су васпитачи, учитељи и наставници. У раду су приказане неке од могућности музичких програма и предности њихове примене као очигледан пример подизања компетенција корисника, а што уз све захтеве савременог живота представља приоритет и педагошких радника.

Кључне речи: информационе технологије, портал, интерфејс, виртуелно, софтвер.

Предшколске установе обављају функцију предшколског васпитања и образовања деце и сходно снажном, широком и веома слојевитом утицају на формирање будућих личности обављају изузетну друштвену улогу. Поред утицаја породице, навике, знања, вештине које деца усвајају и развијају током периода боравка у предшколским установама у великој мери формирају и усмеравају даљи развој деце. У том контексту великог значаја, па и друштвене одговорности, предшколске установе нужно морају бити спремне да искористе све могућности и начине који су им доступни у остваривању позитивног утицаја на развој деце. Ту свакако спада и примена информационих технологија, чија је улога и значај у васпитно-образовном раду са децом данас тема бројних текстова, стручне литературе, часописа тема на интернету, а предмет су и бројних педагошких истраживања. Данас је сасвим јасно какве предности увођење информационих технологија у васпитно образовни рад са децом има, али се њихова примена, ипак, разматра и критички у смислу одмеравања јаких и слабих страна овог процеса. Допринос проналажењу валидних аргумената у пружању

одговора на ово питање могуће је дати тек након исцрпног и свеобухватног разматрања нових видова примене информационих технологија у непосредном раду са децом и реализацији свих активности. Информационе технологије имају пуну примену и у реализацији музичких активности у предшколским установама које, иначе, представљају веома битан облик непосредног рада кроз који се на јединствен начин подстиче комплетан психофизички развој деце.

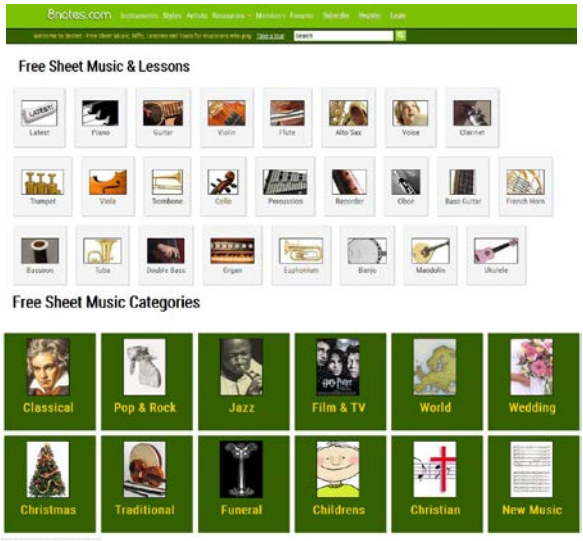
Када се разматра питање могућности примене информационе комуникационе технологије неопходно је целовито посматрање и уважавање свих специфичности и предуслова присуства савремене технологије у васпитању и образовању. Одсуство таквог става довело би до нереалног и апстрактног посматрања области, која је у данашње време од великог друштвеног значаја и то на глобалном нивоу. То најпре подразумева сагледавање нивоа друштвеног информатичког развоја, информатичке културе, економске снаге и могућности, као генералних предуслова присуства информационе технологије у васпитно-образовном систему свих нивоа, од предшколских, до високошколских установа. Јасно је да се не може очекивати и предвиђати примена ИКТ-а у раду са децом уколико не постоји информатичка писменост педагошких радника од којих се очекује да је примењују. Под информатичком, односно дигиталном писменошћу сматра се способност ефективног коришћења рачунара, како на радном месту тако и у свакодневном, па и приватном животу. Имајући у виду опште друштвене а тиме и тенденције у васпитно-образовном раду, дигитална писменост педагога је обавезна и данас се готово подразумева као део општих компетенција педагога. На светском нивоу стандарди ИКТ компетенција у образовању су стандарди светски познате организације ISTE (International Society for Technology in Education), а обухватају: ISTE стандарде за ученике, стандарде за наставнике, за школске администраторе, за тренере наставнике, и наставнике који предају информатичке предмете. Под компетенцијама наставника подразумевају се стандарди за вредновање способности и знања предавача да предају, раде и уче уз примену дигиталних технологија.

Међутим, овде треба направити разлику између рада на развоју информатичке писмености у смислу образовања васпитача за примену ИКТ-а и њене примене као медија који деца користе у оквиру активности. Може се разматрати информатичко образовање у смислу оспособљавања васпитача да користе савремене технологије на пољу стицања и проширивања свог музичког образовања, на пољу припреме и реализације музичких активности у непосредном раду са децом и о могућности употреба ИКТ-а од стране деце у реализацији наведених активности. Ово су посебни сегменти о којима се може говорити, али је, такође, јасно да се они спајају у коначном исходу, а то је квалитетан и добро осмишљен, савремени непосредан рад са децом. Примену савремених технологија треба размотрити и на нивоу самих установа у смислу техничких, материјалних и других предуслова и условљености што може битно да варира од установе до установе као и на нивоу програма рада са децом где долазимо до индивидуализованог погледа на комплетно питање. Управо ту на микро плану планирања и реализације програма рада, овом приликом у оквиру садржаја музичких активности, биће размотрене могућности и потенцијал примене савремених ИКТ-а у односу на све напред наведено.

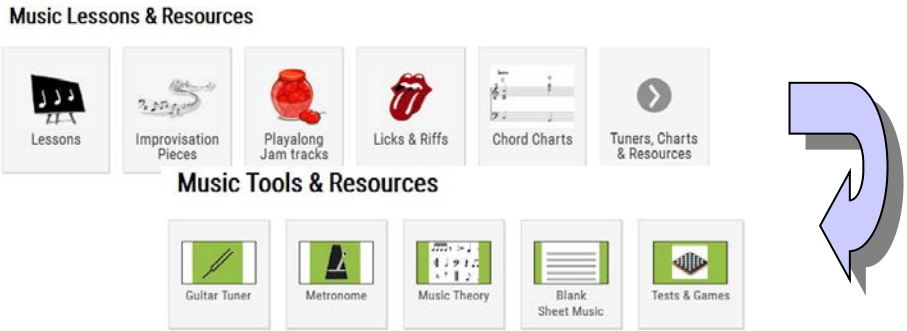
Уколико претпоставимо да су предуслови примене савремених технологија у материјалном смислу испуњени, системски и у иституционалном смислу (дакле, ослањајући се на информатичко образовање васпитача и омогућену примену ИКТ-а у установама), прва област која се просто намеће је примена, пре свега, софтвера и алата за постизање потпуног музичког образовања васпитача. Други корак би био примена стечених знања на креирању музичких садржаја. Ниво музичке писмености, владања основним музичким појмовима, чак усавршавање гласа, чистоће интонације, свирања инструмента, вежбање слушног опажања, обогаћивања фонда дечијих песама, обрада звучних записа, апсолутно су области које је могуће не само усавршити у смислу надоградње усвојеног већ их је данас могуће у потпуности реализовати самостално, готово без професионалне помоћи. То је могуће остварити уз употребу бројних софтвера, интернет портала и алата са оваквим садржајима.

Наравно, све претходно наведено подразумева рачунаре чија је примена једноставно незаобилазна, јер рачунар опремљен додатним опремом – хардверским додацима, прикључком на интернет и адекватним софтверима најзначајније је наставно средство данашњице. Поред класичних деск топ рачунара у новије време су врло популарни и лаптоп и таблет рачунари и такозвани смарт или паметни телефони који су у технолошком смислу толико напредни да имају готово све особине и функције класичних рачунара. Рачунар је у области музике одавно превазишао елементарну примену у репродукцији музике. Данас се увелико користи за стварање музике, снимање звука, писање нота, као виртуелни предавач и тренер, као неисцрпна база за претрагу или чување звучних записа и то све у интерактивном односу према кориснику и могућношћу тренутне употребе. Рачунар могу подједнако користити и васпитачи и деца уз адекватно осмишљене и припремљене садржаје ипак њихова примена од стране васпитача биће тежиште даљег излагања. Ако кренемо од полазишта постојања предуслова познавања и употребе савремених технологија од стране васпитача, представићемо неколико занимљивих могућности употребе музичких софтвера различите намене.

Један од интернет сајтова који кроз своје садржаје пружа могућност музичког описмењавања, али и могућност напредовања у области комплетног музичког образовања до напреднијег нивоа носи назив 8notes.com. Сајт је осмишљен као интерактивни портал, приступ садржајима је крајње једноставан и једино захтева познавања енглеског језика. Већ на почетку иницијалне стране корисник наилази на богату нототеку у оквиру, које су композиције класификоване по инструментима мада је могуће приступити нототеци и путем избора музичких жанрова. Даља систематизација нотних садржаја је извршена по тежини и захтевима интерпретације.



Врло интересантан део портала је садржај који се заснива на значајном броју музичких лекција из области музичке теорије, усавршавања интерпретације, слушног опажања садржаја и што је веома важно садржи практичне вежбе провере усвојених знања. Преко прозора Tuners, Charts & Resources отварају се поља која садрже практичне вежбе уз приказ музичких лекција.

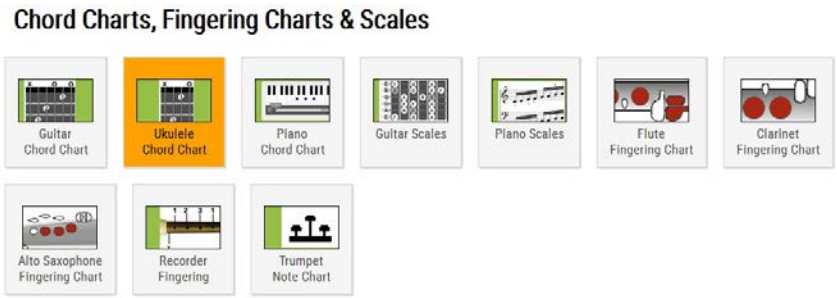


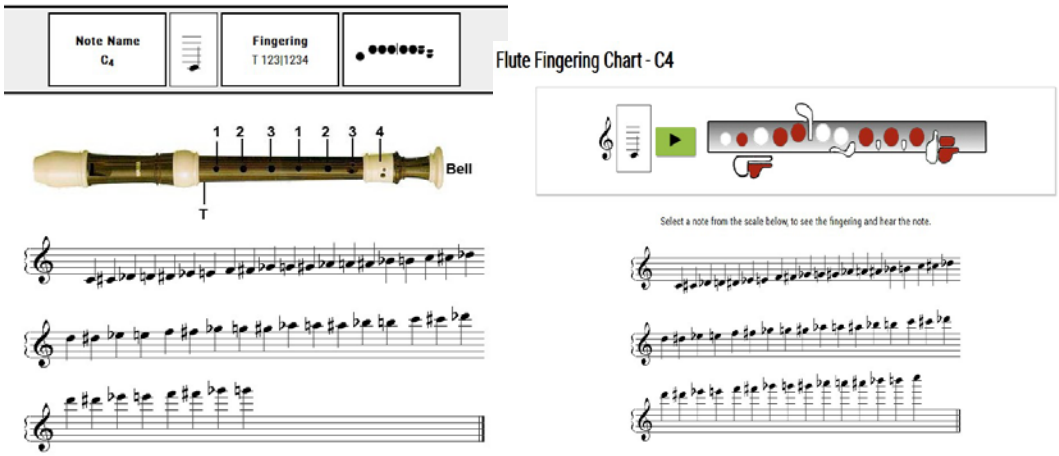
Овде се налазе веома вредни и у пракси употребљиви садржаји типа:

- дигитални тјунер за штимовање приказан на врату гитаре,
- дигитални метроном,
- садржаји музичке теорије расврстани у 47 лекција са нотним и звучним примерима и 10 практичних вежби за проверу знања, где корисник одмах добија повратну информацију о нивоу успешности уз објашњење тачног одговора;
- понуђене су празне странице са линијским системима за писање нотног текста,
- музички тестови из области опажања интервала (препознавања и слушног опажања), препознавања нота, из области лествица и акорада (слушно опажање), области музичких кључева, и усавршавања свирања дувачких инструмената, инструмената са клавијатуром и гитаре.

Свим набројаним садржајима се приступа у реалном времену. Интерактивни однос се остварује кроз пружање информација на захтев корисника уз поступно напредовање у обиму и тежини. Све приказано подржано је нотним и звучним примером, а у сваком тренутку корисник може да сам одлучи о даљем раду или да се врати уназад и понови лекцију. Дакле, остварена је пуна индивидуализација рада и тиме прилагођавање и потребама и могућностима корисника. И приликом рада са музичким тестовима постоји могућност бирања врсте питања и нивоа уз стално праћење успешности, уз проверу остварености квалитета наученог. Корисник у сваком тренутку има повратну информацију о оствареном успеху као и објашњење корекције коју врши „виртуелни предавач“.

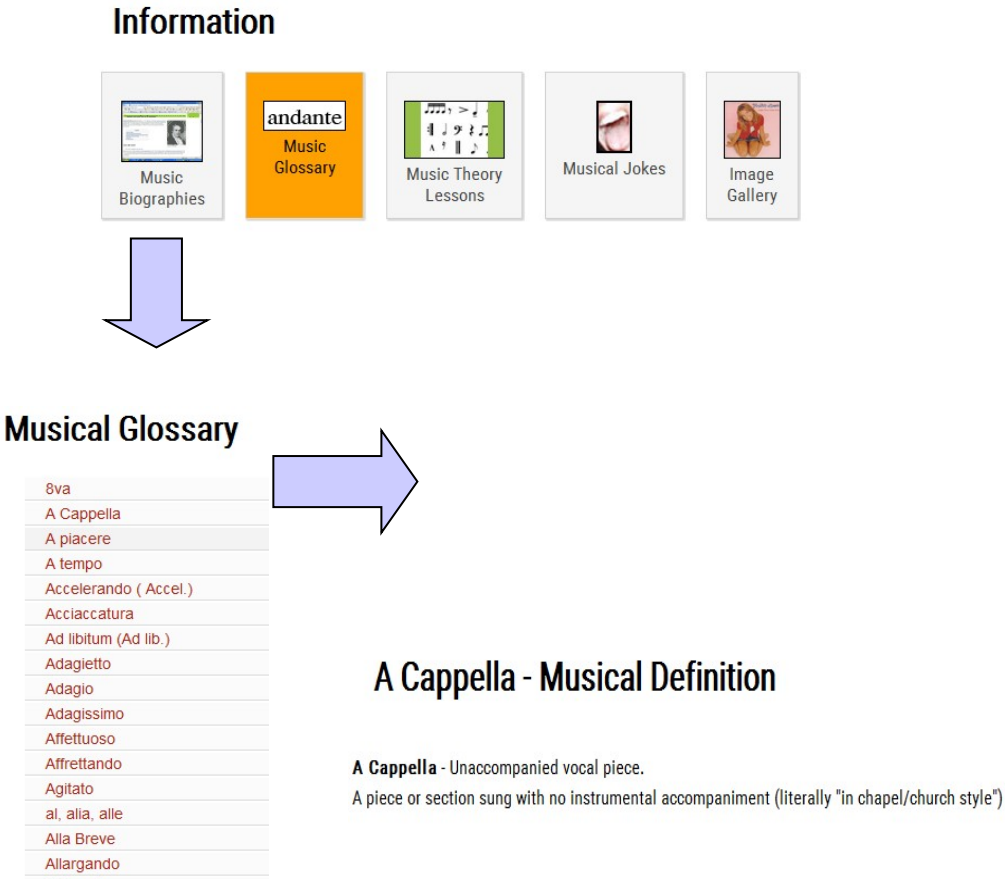
На истој страници портала налази се и практична обука за свирање на музичким инструментима, као што су: гитара, клавир, попречна класична флаута, кларинет и још неколико жичаних и дувачких инструмената. Приказан је нотни запис тонске висине и положај - начин интонирања тона на инструменту, а све је праћено звучним примером тонске висине како би корисник проверио успешност свог рада.





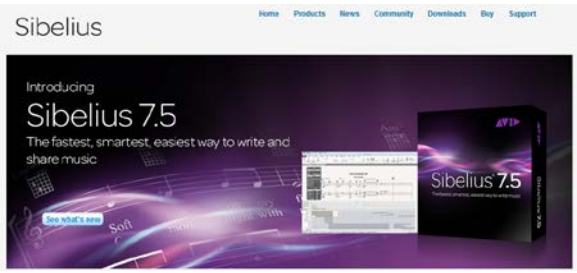
Наравно, ради се о обуци у техничком смислу позиционирања тонова, док је рад на осталим сегментима непосредног свирања на инструменту типа правилног држања инструмента, правилног вођења даха, квалитета добијеног тона и друго, ипак, област која припада непосредном раду са предавачима.

Још једна врло значајна функција отвара се преко поља Music Glossary. Овде се налази речник музичких термина и појмова са објашњењима што на врло једноставан и непосредан начин осигурава правилно тумачење нотног текста.

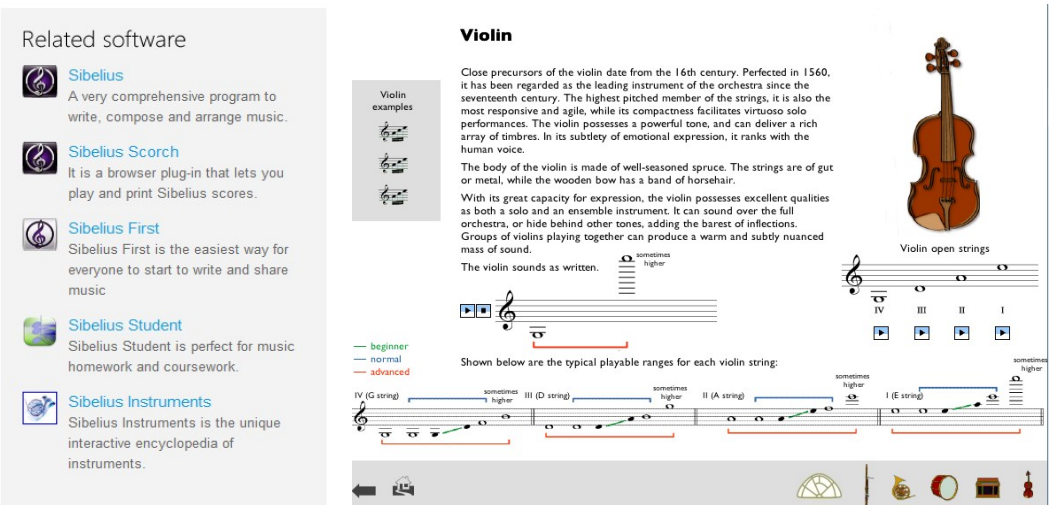


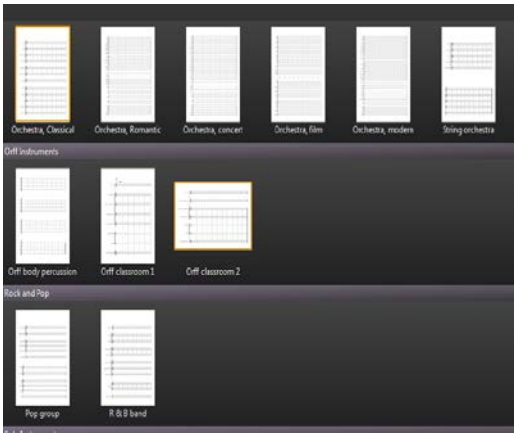
Најзачајнијом особином овог портала сматрамо чињеницу да је на веома интересантан начин дата могућност корисницима да најпре стекну, а затим и развијају врло опширна знања из области музике. Сви садржаји су трајно доступни, бесплатни су и адекватно креирани према потребама корисника и стога веома практични.

Поред приказаног програма који се може користити за проширивање, утврђивање и проверу знања врло користан програм, који је широко у употреби и незаобилазан је када се говори о музици и рачунарима је „Sibelius“.



Аутори сматрају да је Сибелијус један од најбољих и најважнијих програма за компоновање, аранжирање и писање музике. Истина је да се ради о веома квалитетном и развијеном програму, који је у новијим верзијама превазишао елементарни ниво уноса и обраде нотног текста и представља професионалну платформу која корисницима омогућава далеко напредније облике рада са нотним текстом. Компоновање музике али и мењање постојећих садржаја, штампање партитура, израда миди фајлова и друго олакшано је веома интуитивним интерфејсом који улива сигурност у раду и на почетном нивоу. Програм се може наћи у више верзија, а као посебан програм у понуди је и фантастична енциклопедија музичких инструмената.





Програм има бројне опције које омогућавају брз и непосредан рад па су тако већ на почетку понуђене готове партитуре према стандардизованим музичким ансамблима од класичних оркестарских и камерних састава, преко хорских ансамбала са или без инструменталне пратње, састава карактеристичних за бројне музичке жанрове па све до Орфовог инструментарија. У свим наведеним варијантама могу се додавати или брисати инструменти, али се,

такође, у „празном“ обрасцу могу и изабрати инструменти по жељи и формирати нестандардни музички састави.

Употреба програма подразумева солидно знање из области теорије музике, али је концепција рада таква да је немогуће извршити унос нотног текста који није у складу са основним музичким правилима и то строго из области ритма, метрике, лествица, тоналитета и инструмената.

Дакле, није могуће унети већи број нотних вредности од исказане мере на почетку такта, бирањем тоналитета програм аутоматски бележи предзнаке, кретање мелодије ван опсега инструмената се истиче црвеном бојом и слично. Опција „Play“ омогућава преслушавање унетог нотног текста, а при том је могуће променити инструмент, дакле, боју звука, променити брзину извођења а посебно битна функција је и могућност промене тоналитета. Овим је остварена могућност потпуног прилагођавања могућностима деце, а васпитач је у могућности да се посвети непосредном раду са децом и реализацији активности (обрада песме или свирање на дечијим инструментима).

Јасно је да је овај програм, узимајући у обзир бројне функције којима располаже заиста моћни алат у рукама корисника, а од изузетног значаја би било да и васпитачи постану активни корисници овог или сличних програма. Припрема музичких активности заснована на овом програму била би једноставна, уз рационално коришћење времена пружала би максималне ефекте. Програм би могао да преузме улогу виртуелног инструмента, базе података (музичких примера обрађених са децом у току године или дужег временског периода), алата за израду аранжмана, или би пружио помоћ у писању оваквих и сличних радова у циљу промовисања примера добре праксе.

Да је примена савремених технологија глобални процес потврђују и кораци светских компанија које покрећу пројекте и кампање умрежавања свих учесника образовних система широм света. Просветни радници могу постати део глобалне мреже путем које могу остварити контакт са колегама, децом других земаља, приказати своје активности и чак покренути заједничке пројекте.

Један од примера је и портал eTwinning (доступан у Србији од јануара 2015), који омогућава васпитачима и наставницима међународну сарадњу и комуникацију, а може да буде и одличан начин промовисања примера добре праксе, националних или, пак, личних посебности. Наша изворна музика једна је од особености која нас издваја на међународном плану и могла би да се искористи као одлична полазна основа за презентацију и покретање музичких пројеката сличне тематике. Сличних тенденција су и пројекти који су већ реализовани типа „Креативна школа“ или „Партнер у учењу“.

Дакле, васпитачи нису усамљени у примени савремених технологија већ напротив морају бити свесни да се тиме повезују и постају део светски распрострањене и организоване мреже колега што је подстицај више у раду и треба да постане додатни мотив у развијању делом представљених могућности и потенцијала које примена информатичко-комуникационих технологија пружа.

Извори и литература

Павловић Бренеселовић Д. (2012). (*Не)постојећи дигитални простор у предшколском васпитању Србије*, Чачак: Технички факултет.

Гејтс Б. 22.јануар 2008, говор на Европском форуму лидера влада,у својству председника корпорације Мајкософт,

10.03.2015,http://www.microsoftsrb.rs/download/obrazovanje/pil/pil_brosura.pdf

Marko Jelenić

POTENTIALS OF THE USE OF INFORMATION TEHNOLOGY FOR THE IMPROVEMENT OF TEACHERS' MUSIC COMPETENCES

Abstract: Information and communication technologies have led to major changes in human society because they allow ease of communication, business and provide non-exhaustive forms of entertainment. The educational system follows the direction of development introducing technology into the curriculum. The point is that a new, dedicated software and technology innovation can improve the educational system and there is no sphere of activity in which they can not find their place. Music and realization of musical activities in working with children is one of the areas in which it can achieve full implementation of modern technologies. However, a prerequisite to what is stated is that the musical literacy comes first and then the computer literacy of those who are, under the general trends, expected to become bearers of affirmation of technological progress in the educational work and they are educators, teachers and professors. The paper presents some possibilities of music programmes and benefits of their use as an obvious example of raising the user's competencies and what, with all the requirements of modern life, is a priority of educational workers.

Keywords: information technology, portal, interface, virtual, software.

УДК 316.774::373.23(497.115)

Весна Минић
Учитељски факултет
Лепосавић

УТИЦАЈ САВРЕМЕНИХ МЕДИЈА НА ВАСПИТАЊЕ ДЕЦЕ РАНОГ УЗРАСТА НА КОСОВУ И МЕТОХИЈИ[12]

Резиме: Савремени медији имају значајно место у животу деце раног узраста, јер су привлачни и окупирају њихову пажњу. Присутност медија у кући и предшколским установама може имати позитиван утицај на упознавање околине, богаћење дечијих искустава, проширивање сазнања и развијање емоција. Медији су један од значајних фактора креирања медијске културе детета, која се стиче уз помоћ родитеља и васпитача. Међутим, не сме се губити из вида и чињеница да они могу имати и негативан утицај на развој деце, јер представљају образац понашања, који не мора нужно бити позитиван, а који деца лако усвајају. Савремени рад у предшколским установама на Косову и Метохији, поред класичних дидактичких средстава, захтева и примену аудиовизуелних средстава и других врста медија. У раду ће се разматрати њихови утицаји (позитивни и негативни) на децу раног узраста. Специфичност ситуације поменутог простора додатно отежава рад предшколских установа јер је опремљеност медијима и њихова примена у свакодневном раду отежана.

Кључне речи: медији, деца, васпитање, предшколске установе, Косово и Метохија.

Увод

Значај и важност ове теме лежи у чињеници да деца раног узраста живе и васпитавају се у једном новом социјалном миљеу, културној клими, брзом преношењу и мешању садржаја. Главни чиниоци савременог начина живота и образовања су управо средства масовне комуникације. Савремени цивилизацијски токови крећу се у правцу информатичког друштва, па важно питање које се поставља у вези са тим односи се на утицај информатичких технологија и медија на свет детета и његов развој уопште. Медији као моћни инструменти друштвене комуникације, у фокусу, имају текућа збивања и промене у свим областима друштвеног живота. Што се тиче самог потенцијалног утицаја медија на децу, он може бити и добар и лош, зависно од тога како је употребљен. Битан је одабир садржаја који се слуша, чита или гледа.

[12] 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.

Масовни медији добијају све значајнију улогу у усмеравању интересовања младих људи, у њиховој социјализацији и образовним потребама. На тај начин они утичу на формирање укуса, стила живота и вредносних оријентација. Медији, као што су новине и радио, изгубили су на популарности, посебно код деце, те данас доминирају аудиовизуелни медији, као што су: видео игре, мобилни, интернет, телевизија, филм, али и класични медији (новине и радио), у једном новом, мултимедијском руху. Могућности медија су готово неограничене, јер омогућавају брзо и ефикасно преношење информација и објављивање било ког садражаја. Иако живимо у времену мултимедија, њихова присутност није гаранција бржег и бољег развијања интелектуалних и других способности детета, нити његове боље информисаности.

Медији – значај, врсте и присутност

Савремени живот захтева од појединца да буде обавештен, обавезује га да развија своје комуникационе способности укључивањем ТВ пријемника или уласком на интернет странице. „Медији својом свеприсутношћу постали су саставни део наших живота (на плану свесног или несвесног) и њихов је утицај интензивнији него што бисмо хтели да признамо.“ (Аћимовић, 2005: 120). Најмоћнији масмедиј, телевизија, постала је епицентар свега у свету што припада цивилизацији: политике, начина живота, културе и др. Без телевизије и осталих савремених медија је незамислива било која друштвена активност, пословни састанак, презентација, промоција.

Масовно кумуницирање се јавља средином XV века (1436), захваљујући епохалном открићу Гутенберга (Johannes Gensfleisch zum Gutemberg), тј. штампаној преси са покретним словима. Неколико година касније (1455) штампана је Библија, сачувана све до данас. Појава штампе омогућила је да велики број информација у кратком року допре до већег броја читалаца. Неколико векова новине су биле једини медиј. Након тога уследила је појава филма (крајем XIX века), радија и телевизије. Радио, телевизија и други електронски медији омогућили су брже, лакше и ефикасније преношење информација и готово тренутно објављивање свега што се у свету дешава. Усавршавање технологије чини да масовно комуницирање постане један од најзначајнијих глобалних друштвених феномена XXI века. Медији су сада „узрочник епохалних промена у живом ланцу људске комуникације у времену и простору.“ (Љубојев, 1996: 87). Данас под термином *нови медији* подразумевамо интернет и мобилну телефонију. Нови медији умногоме „креирају живот људима, на крају се са њиме и поистовећују; свет око нас постаје онакав каквим га медији представљају.“ (Бауер, 1997: 54). Постоје мишљења да треба разликовати „аутономне медије којима није потребно спајање са мрежом (књиге, новине, плоче итд.) и комуникацијске медије, који омогућавају успостављање интерактивности (телефон, интернет, комуникациони видео).“ (Гоне, 1998: 41). Свеједно, о којој год да је врсти медија реч, медијска и културна индустрија привлаче нашу пажњу и обликују нашу свест, начин нашег мишљења, па тиме снажно утичу на социјализацију појединаца. Они, дакле, информишу и уједно представљају снажне факторе који утичу на друштво.

Појам медијске писмености дефинисан је на конференцији о медијској писмености (1992), као „способност приступа, анализе, вредновања и

одашиљања порука посредством медија.“ (Богданић, 1996: 48). Ова дефиниција подразумева да су медији позитивни извори информација и забаве, али да је за њих неопходно поседовати многа знања, као и многе вештине. Потер (2011: 83) сматра да је „суштина медијске писмености у држању ствари под контролом.“ Виши ниво медијске писмености омогућава да се много јасније могу сагледати границе између стварног света и света који стварају медији. Медијска писменост усмерава на сналажење у свету медија, омогућава долазак до жељених искустава и информација, и омогућава да људи не обраћају пажњу на ствари које су за њих штетне. На тај начин, они могу живети живот какав желе, а не онакав какав медији граде. Функције савремених масмедија су: функција информисања, функција образовања, функција социјализације, интегративна функција, функција одмора и забаве.

Када говоримо о подели медија, најчешћа је на: визуелне (штампа, филм) и аудитивне (радио, грамофон, магнетофон, касетофон, ЦД плејер). Ако се за критеријум класификације узме начин преношења порука до примаоца, могу се препознати: дистибутерски и трансмисиони медији масовног комуницирања. У прву групу спадају: штампа, филм, грамофон, магнетофон, касетофон, видео касета, ЦД плејер и ДВД плејер; а у другу: радио и телевизија. Сви набројани масмедији „имају како своје сличности, тако и разлике.“ (Радојковић и Милетић, 2005: 154). *Штампа* је у прво време означавала све оно што је умножено на штампарској техници (новине, часописи, плакати, леци, огласи, брошуре, књиге и сл.). Штампани медији могу у великој мери да задовоље потребе „на плану културе, објављивањем информација, фотографија и репродукција ликовних дела, критика, па и краћих литерарних форми.“ (Вељановски, 2005: 147).

Штампа је и данас најраспрострањенији медиј друштвеног информисања. Новине су периодичне публикације, штампају се и продају у утврђеним временским размацима. Зависно од тога да ли се издају свакога дана или сваке недеље, називамо их дневним или недељним новинама. Њихова је главна сврха да обавесте своје читаоце о најновијим догађајима у земљи и иностранству. Оне, такође, покушавају да протумаче поједине догађаје, па о њима штампају различита мишљења или коментаре. Њихов трећи циљ јесте да забаве – фотографијама, цртежима и разним прилозима. Плакати, стрип и леци, као штампани медији шаљу поруке којима се утиче на широку популацију. *Радио* је најбрже, најсвежије и најинформативније средство јавног комуницирања. Према Коковићу (2007: 75), радио има предности у односу на остале медије зато што је „трајно средство информисања и ширења културе, забаве, разоноде, едукације и спорта (програм се емитује 24 часа); за слушање радија не треба одвајати време; снажно је експресивно средство јавног комуницирања, јер може с лица места пренети драматичност катастрофе, ужаса, радости, страха и сл.; најекономичније је средство јавног комуницирања са разноврсним садржајима који се могу бирати; не познаје ограниченост домета и порука.“ *Телевизија* је „аудиовизуални медиј врло сложене технологије и врло сложене организације рада, глобалне природе, којем је тешко поставити националну границу, јер као код не користи само језик (говор) него и слику, а она је универзална.“ (Богданић, 1996: 182). Телевизија и интернет су медији уз које се проводи највише слободног времена. Због њиховог све већег утицаја и значајне улоге, говори се о

медијској писмености, као нужном процесу, јер је битно да деца и омладина изграде критичан став према садржајима који им се пласирају овим медијима. Поред васпитне и образовне функције, телевизија и интернет удаљавају од реалног живота, што лоше утиче на физичко-физиолошке процесе, емотивни развој, процес социјализације и др. Интернет је променио међуљудске односе, јер је усавршио и убрзао комуникацију, преко њега се преносе подаци, размењују идеје и мишљења и др. То је глобална мрежа доступна свима, па је често и злоупотребљана.

Позитивни и негативни утицаји медија на децу раног узраста на Косову и Метохији

Са медијима у штампаном облику деца на овом простору се сусрећу већ од најранијег узраста свога живота, у виду сликовница и илустрованих часописа за децу. Њихова распрострањеност није заступљена у пуном обиму као што је то случај у централној Србији али је на задовољавајућем нивоу. Штампа за децу има значајну улогу у одрастању, она треба да задовољи потребу детата за информисањем, потврђивањем идентитета и маштом.

Навику читања код детета треба развијати и неговати, јер га тако припремамо за самостално читање, учење, подстичемо развој говора, опажање и закључивање. Штампани медији су моћно средство и незаобилазни су у животу деце зато их као такве треба упознати и знати се њима користити. Медији често могу поткопати и рушити оно што родитељи и васпитачи граде, јер преносе поред позитивних, и негативне и подстицајне поруке. Књиге и часописи за децу раног узраста требају да имају улогу забаве и разоноде, али и поуке. Такви су, нпр.: *Невен, Змај, Политикин забавник, Ђурђевак* и др., уз које су одрастале читаве генерације деце. Савремена технологија и медији нуде широк спектар садржаја који се могу конзумирати у зависности од потреба, аспирација и интересовања. Међутим, све је мање књига и часописа за децу који су образовног, васпитног и забавног карактера, а све више оних који обилују насиљем, агресивношћу, жаргоном и сл. „Медији данас представљају саставни део декора приватне сфере...“ (Гоне, 1998: 24). Погрешно одабрана штампа деци не користи, не учи их правим вредностима.

Радио на децу делује интимно и лично. Појава телевизије, и нарочито интернета, делимично су потиснуле употребу радија, али се он и даље користи као веома моћно средство, посебно у кућним условима и предшколским установама. „Он својом технологијом обезбеђује да се радио таласима поруке простиру на огромном простору и небројеној маси реципијената, анонимних слушалаца.“ (Ђорђевић, 1979: 104). Као средство масовне комуникације, радио има предност у односу на штампу, јер је проток информација бржи и ефикаснији, али и мањи утицај на васпитање и образовање деце у односу на телевизију и интернет, јер је аудитивно средство (само се слуша). Значајно утиче на развијање музикалности код деце раног узраста и развијање интересовања за исту. Задатак родитеља и васпитача у предшколској установи је да развија умешност слушања код деце раног узраста, јер дечије емисије утичу на ширење сазнања и искустава. Радио је, дакле, распрострањен медиј који је прилагодљив и који емитује најразличитије програме за све. „На крају, радио је медиј масовног

комуницирања који омогућава успостављање најкоректније директне повратне везе најширем кругу реципијената.“ (Радојковић, Милетић, 2005: 135).

Телевизија је најраспрострањенији медиј доступан готово свима. Образовна функција телевизија нарочито је ефикасна уколико се телевизијски програми прате у групи (нпр. групно гледање телевизијских емисија). С обзиром на то да телевизија „проширује видике гледалаца и помаже им да своје знање обогате и боље упознају свет: разне земље и народе, природне лепоте, социјалне проблеме, политичке и културно-просветне прилике и сл.“ (Ђорђевић, 1979: 113), она може имати изузетан утицај на гледаоце. Може их упознати са далеким крајевима, народима, њиховим насеобинама, природним и културним богатствима. Образовање путем телевизије може допринети не само очувању човекове средине, већ и њеном унапређивању и то како природној, тако и друштвеној компоненти, на тај начин утиче се и на остваривање услова живота, који су у све већој мери сагласни са природом и омогућавају његово испољавање као стваралачког, слободног и вредносног бића. Емисије научног програма, реализују се с намером да „гледаоци буду информисани о научним истраживањима, сазнањима и предвиђањима, да буду упознати са разним феноменима у природи, техници, људском организму, животињском свету у дубинама мора, у физици, астрономији, информатици, психологији, људском друштву у прошлости и данас…“ (Грандић, 2001: 114).

Дакле, можемо закључити да је функција научног програма да подучава, разјашњава, популарише све области науке и омогућава рад на самом себи, који постаје одговор на изазов средине и времена. Телевизија може утицати на подстицање емоционалног развоја, личне одговорности и учешћа у разним друштвено-пожељним активностима. Она има изражену васпитно-образовну функцију која је садржана у комбинацији визуелног са звуком, на подесан начин код деце раног узраста буди осећај истинског, документованог, конкретног. Конкретност и непосредност приказаних тема појачавају рецепцију њихових садржаја. Приказивање лепих пејзажа, мора, река и планина може пробудити позитивне емоције код деце. Међутим, оно што данас није добро када говоримо о телевизијском програму јесте чињеница да је значајно смањен обим и квалитет емисија које се односе на дечији програм. У претходном периоду смо могли приметити како је било пуно оваквих емисија које су деловале васпитно-образовно: *Невен, Кућа за маштање, На слово на слово, Метла без дршке, Форе и фазони, Приче из Непричаве, Плава птица* и др., већина ових емисија данас не постоји. Постоје другачије, модерније емисије праћене бројним анимацијама. Такође, цртани филмови који се емитују на телевизији су пуни агресивности, насиља, језика који није граматички исправан, жаргона и др. што, свакако, неповољно утиче на дечији развој.

Интернет је комуникацијски медиј који омогућава контактирање, комуникацију и размену идеја, мишљења и размишљања, могућност личног изражавања и учествовање у различитим политичким, еколошким и другим дискусијама са другим појединцима, групама или заједницама. Интернет омогућује бољи приступ забавним, научним и многим другим садржајима. Све већи број различитих људских активности повезује се са интернетом (образовање, наука, култура, трговина, забава), па се подразумева како је

интернет свеприсутнији и утицајнији чинилац у раду и животу многих појединаца, друштвених група и заједница. „Он је отворени систем комуникације и размене података, аудио и видео сигнала са отвореним стандардима.“ (Јерковић, Зотовић, 2005: 28). Као такав, пружа бројне могућности и у образовању. Бројни подаци, садржаји и материјали са интернета могу да се искористе у образовно-васпитне сврхе, и то се посебно односи на васпитаче, који могу бројним садржајима са интернета да обогате и оплемене рад у прешколским установама. Међутим, бројне су злоупотребе на интернету, па се родитељима и васпитачима, а посебно деци саветује опрез приликом његовог коришћења.

Закључак

Развој масовних комуникација донео је бројне технолошке новине у обради информација и у начину њиховог саопштавања. Огроман број информација оптерећује ум детета и збуњује га, те је зато неопходно вршити селекцију садржаја који ће се пласирати деци раног узраста. У томе готово подједнаку одговорност деле родитељи васпитачи. Највећи утицај на децу на простору Косова и Метохије, као између осталог и у читавој Србији, имају визуелна средства масовног комуницирања, тј. телевизија и интернет. Њихов утицај на социјализацију, васпитање и образовање је много већи од утицаја књига и часописа, иако се и за њих не може речи да су занемарљиви медији.

Масовни медији нуде мало садржаја који су васпитно-образовног карактера и који су прилагођени деци раног узраста. То је један од разлога зашто деца гледају садржаје који нису њима намењени попут: шоу-бизниса, моде, политике и др. Чак и оно што је намењено њима, попут цртаних и анимираних филмова је препуно насиља, агресивности, жаргона и др., што не може имати позитивне ефекте на њихов развој. Још једна ставка, никако мање битна која се везује за медије и њихову распрострањеност, јесте социјализација која је занемарена. Наиме, превише времена са медијима значи и премало комуникације и дружења у реалном животу, што се неповољно одражава на дечији развој и сазревање.

Литература

Аћимовић, Д. (2005): *Професије у медијима: занимања у ТВ медију. Информатика, образовна технологија и нови медији у образовању*. Сомбор: Учитељски факултет.

Бауер, Х. (1997): *Слобода медија и јавно мијење*. Загреб: Пан либер.

Богданић, А. (1996): *Комуникологија, водећи правац*. Београд. Чигоја.

Вељановски, Р. (2005): *Јавни РТВ сервис у служби грађана*. Београд. Клио.

Гоне, Ж. (1998): *Образовање и медији.* Београд: Клио.

Грандић, Р. (2001): *Основи педагогије*. Нови Сад: Издање аутора.

Ђорђевић, Т. (1979): *Теорија информација-Теорија масовних комуникација*. Љубљана – Београд: Партизанска књига - Издавачо-публицистичка делатност.

Јерковић, И., Зотовић, М. (2005): *Увод у развојну психологију*. Београд: Центар за примењену психологију.

Коковић, Д. (2007): *Друштво и медијски изазови – увод у социологију масовних комуникација*. Нови Сад. Народна Библиотека.

Љубојев, П. (1996): *Масовне комуникације*. Нови Сад: Позорница драмских уметности.

Потер, Џ. (2008): *Медијска писменост*. Београд: Клио.
Радојковић, М., Милетић, М. (2005): *Комуницирање медији и друштво*. Београд: Учитељски факултет.

Vesna Minić

INFLUENCE OF MODERN MEDIA IN EDUCATION OF YOUNG CHILDREN IN KOSOVO AND METOHIJA

Summary: Modern media have a significant role in the life of young children because they are attractive and occupy their attention.The presence of media in the home and nurseries can have a positive impact by enabling children to familiarize with the environment, to enrich children's experience, help them acquire new knowledge and develop emotions.Media are one of the important factors of creating a media culture in the child, which is created with the assistance of parents and teachers.However, we must not lose sight of the fact that media can have a negative impact on children's development because they represent a pattern of behaviorthat children easily adopt, which may not necessarily be positive. In addition to the classic didactic resources, contemporary work in preschool institutions in Kosovo and Metohija also requires the use of audio-visual devices and other types of media. This paper will investigate what are the positive and the negative influences of the above on the preschool children. Preschool institutions in this area are difficult to work in due to the specific conditions this area of the country is in, which is why there not many types of media present and their use in everyday work is difficult.

Key words: media, children, education, preschool institutions, Kosovo and Metohija.

УДК 37.014.3(497.11):371.15

Предраг Михајловић, Љиљана Стошић Михајловић
Висока школа примењених струковних студија
Врање

РЕФОРМА ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ И МЕСТО НАСТАВНИКА У ВАСПИТНО-ШКОЛСКОМ СИСТЕМУ

Апстракт: Припадамо времену када се наука и технологија развијају неслућеном брзином. Постоје подаци који говоре да за десет година застари трећина знања које користи послован човек у свом раду, док у електронској индустрији изгуби на практичној вредности чак половина примењеног знања за исти тај период. Људски ум је усмерен ка стварању нових метода и средстава за стицање што већег интереса. Егзистенцијални систем савремене концепције друштва укључује идеал ученог човека. Константан научни успон и технолошки развој поставља ученост на пиједастал вредносне категорије. Овог пута образовање подразумева креативност, функционалност, ширину. Образовна зрелост и отвореност према свим релевантним вредностима и иновацијама савременог живота и рада чине ентитет човека савременог друштва.

Кључне речи: образовање, васпитање, реформа, наставник.

1. Увод

Реформа образовања је недовршена на свим нивоима. Очајни родитељи, збуњена деца и незадовољни послодавци годинама гледају министре како се муче са реформом образовања. Један започне, наредни преправља, понешто враћа или додаје. Резултат те конфузије су реформе започете на свим нивоима образовања деформисане, да се више не сећамо нити почетног стања ни зашто су промене започете.

У међувремену, припреме реформи су утрошиле много енергије. Закони и подзаконски акти су донети, стратегија образовања је усвојена, али прописи:

а) нису поштовани,

б) нису донети целовито и усклађено (програми основних и средњих школа) или

в) нису донети други неопходни акти.

Парцијални интереси наставника, појединих струка, синдиката, издавача и других учесника у образовању деформисали су реформе. Чак су у муци и родитељи и ученици повремено вршили притиске, а невешти званичници би

палијативним мерама додатно кварили систем да би се искобељали из дневних проблема. Ово лутање је одвукло развој система образовања од своје суштине.

2. Неопходност реформе у образовању

Да би поспешила реформу просвете, Влада Републике Србије сачинила је Стратегију развоја образовања у Србији до 2020. године. Циљеви Стратегије су следећи:

1. повећање квалитета процеса и исхода образовања до максимално достижног нивоа;

2. повећање обухвата становништва Републике Србије на свим образовним нивоима, од предшколског васпитања и образовања до целоживотног учења;

3. усклађивање структуре система образовања са потребама појединаца, економског, социјалног, културног, истраживачког, образовног, јавног, административног и других система;

4. повећање ефикасности система образовања тиме што ће се школовање завршавати у року и смањивањем броја оних који напуштају школовање.

У Стратегији се даље наводи да је квалитет првенствени развојни циљ на свим нивоима образовања. Посебна пажња треба да буде посвећена образовању стручних наставника. Предвиђено је да процес строге акредитације прође свака образовна установа и да се са времена на време врше додатне провере. Како би образовање у Србији било што квалитетније и како би обухватило што већи део становништва постављени су бројчани циљеви које треба достићи. Према тим циљевима:

• 95% оних који су завршили основну треба да упишу средњу школу;

• од 50-55% оних који су завршили средњу школу треба да упишу високе школе;

• 70% уписаних у високе школе завршава студије и као последица тога 35% –38,55% генерације би требало да буде високообразовано;

• око 50% студената треба да настави школовање на неком од мастер програма, а најмање 10 % оних који заврше мастер студије требало би да упишу и докторске студије.

Суштина образовања је комплексна и састоји се од четири области учења:

1. за заједнички живот,

2. за знање,

3. за рад и

4. за опстанак.

Стварамо у времену када само квалитет може да обезбеди континуирани развој школе и то са прецизно дефинисаном стратегијом образовања, која подразумева: планирање и усмеравање радних активности ради остваривања визије и пројектованих циљева развоја.

Предшколско и основно образовање мора бити суштински децентрализовано у погледу управљања школама и колективом, иако централизовано по својим садржајима. Школа мора бити органски део средине у којој постоји, а наставници цењени чланови друштва са ауторитетом да васпитавају децу. Да би се подржала теза о неопходности реформе у образовно-

васпитном процесу поставићемо листу питања, од којих нека садрже могући одговор:

- Да ли нас чуди и брине насиље у школама? Имајући у виду одузете надлежности наставницима и школским установама, не би требало.

- Може ли ико бити против тога да школа и наставници могу да казне или награде ученика? Осим креатора постојећег система образовања.

- Откуд бројни незапослени свршени студенти и ученици средњих стручних школа?

- Да ли сте икад чули за усаглашавање наставних програма са потребама локалне самоуправе и привреде?

- Да ли сте чули да је неки млади и успешни стручњак, захваљујући својим компетенцијама, изборио право да предаје на факултету?

Нажалост, превише често се може чути и прочитати о непоштовању стандарда квалитета (акредитација) и некомпетентним наставницима који предају оно што знају уместо оног што послодавци траже.

3. Значај наставника у васпитно-школском систему

Поставља се питање какав је значај учитеља у систему савременог друштва? Квалитет образовања учитеља један је од главних фактора који утичу на ниво образовних постигнућа ученика. Због тога је образовање и стручно усавршавање учитеља кључно питање сваке земље која има у плану да унапреди систем образовања. Основни задатак учитеља јесте да од ученика створи корисног члана овог друштва. У том смислу, потребно је ученике припремити за аутономно целоживотно образовање. Због тога је потребно да учитељ:

1. поседује предметно знање,
2. влада курикулумским садржајима,
3. има педагошка знања,
4. користи алате за иновације и истраживања,
5. разуме социјалну и културолошку димензију образовања.

У том смислу, осмишљавање процеса учења и поучавања треба да се креће у правцу стварања европских грађана од ученика. Како је обликовање личности потребно да тече у складу са друштвеним економско-политичким захтевима, то и образовање и усавршавање учитеља треба да је условљено конкретним друштвеним потребама. Одређене појаве условљавају потребу за перманентним образовањем овог кадра, што је у директној вези са коренитим преображајем школског система. Потребно је тачно конципирати циљеве и образовне активности, али тако да оне прате друштвене промене. Увек актуелна теоријска и практична питања морају заокупљати учитеља током читавог радног живота. Културни ниво друштва увек је био сразмеран културном нивоу учитеља!

4. Улога наставника у васпитно-школском систему кроз историју

У старој Грчкој васпитање је било организовано на нивоу јавног деловања. Језуити од 16. века уводе разредни систем, чиме школа постаје предводник у институционализацији васпитно-образовног процеса. Такав

друштвени статус школа је успела да задржи до друге половине 20. века, када одређене друштвене промене условљавају појаву општег незадовољства друштва према школи. У оваквим условима циљ васпитно-образовног процеса било је знање. Наставник је био тај који је преносио информације према строго одређеним оквирима, а ученици су морали да то знање репродукују без критичког осврта или практичне примене. Није се обраћала пажња на перцепцију живота самог ученика, на његово непосредно искуство. Такође, било каква припрема за друштвени живот није била у оквирима садржаја васпитно-образовног процеса, већ се васпитни део наставе сводио на "индивидуалну припрему за живот и рад". (Костовић, 44. стр.).

Највећи заговорници против школе и школског ситема били су присталице "радикалне критике школе" на челу са Иваном Иличем, са тврдњом да "школа онемогућава правилан развој деце" (Костовић, 11. стр.), те да се школи без разлога даје толики друштвени значај. У студији "Школа без катедре" Еторе Ђелпи инсистира на томе да школа мора да се мења! Он тражи да се школа отвори према средини; родитељи добију већу партиципацију; у школи преовладава тимски рад, где би се реализовала истраживања и експериментисање (према С. Костовић, 12. стр.).

Школа се не може негирати, али се мора отворено говорити о најбитнијим пропустима школског система у односу на брзи развој друштва. Када кажемо да желимо да спроведемо реформу школе, пре свега се мисли на "унутрашње елементе": циљеви, задаци, планови, програми, технички услови рада, организација, папирологија, евалуација… Али, најбитнији сегмент јесу кадровска питања! Наставник који треба да понесе идеју нове школе, која је ефикаснија и хуманија, те потпуно окренута личности ученика, са свим његовим потребама, талентима, поривима… Да ли има потребне компетенције да обједини три улоге сарадник/ саветник/ васпитач?! То су улоге које намеће савремено друштво! У вези с тим, савремено друштво је условило појаву *педеутологије*, једне нове педагошке дисциплине, која се бави компетенцијама и личношћу наставника. Педеутологија се бави бројним питањима, а у зависности од задатака који се намећу наставнику (према С. Костовић, 41. стр.):

Табела 1. *Природа истраживања о наставнику*

Питања	**Природа питања**
какав је идеалан наставник	аксиолошка
какав јесте реалан наставник	емпиријска
какав треба да буде наставник	нормативна
које методе, средства, принципе користи у настави	дидактичка
природа релација са ученицима	интеракционистичка

На нашим просторима после Другог светског рата акценат се ставља на повезивање умног, моралног и физичког васпитања, чиме се жели подвући тежња ка формирању свестране личности. Поред тога, инсистира се на планској обради градива из свих предмета, за чију је реализацију задужен наставник. Сарадња са родитељима и административни послови су саставни део његовог рада. У друштвеној средини постоји захтев да се наставник а приори поштује, а

он свој рад искључиво заснива на традиционалним принципима, без повезивања са актуелним животним питањима и са наставом. Рад му је усмерен на давање информација, оцењивање и надзор. У односу на колеге ради изоловано и има независтан статус, при чему одговара само за свој рад и резултате свог одељења.

5. Комуникација у васпитно-образовном процесу

Сама настава је посебан облик социјалних интеракција, јер представља изразито комуникацијски процес. Наставник је централна личност у усмеравању комуникације, при чему он започиње, контролише и закључује комуникацију. Непосредни циљ васпитно-образовног рада у школи јесте ефикасна комуникација. Систем образовања је део друштвеног система, те је за наставника императив да познаје све облике комуникације, како би се управо кроз правилну, позитивну комуникацију несметано одвијао васпитно-образовни процес. Позитивна емоционална клима зависи колико је успостављена адекватна комуникација. Комуникација никако не би смела бити једносмерна. Ефикасна комуникација је двосмерна и то: двосмерна комуникација између наставника и ученика; двосмерна комуникација између ученика, при чему је наставник сарадник. Кроз комуникацију се могу остварити циљеви васпитно-образовног рада различите природе: социјални циљеви (ученик успева да дефинише себе и нађе своје место у друштву, код ученика је развијен осећај припадности), колективни циљеви (развијена је атмосфера подједнаких вредности), емоционални циљеви (ученик се добро осећа у школи), когнитивни циљеви (школа задовољава ученикове сазнајне потребе). Из овога се закључује да су микроодноси (школа, одељење, ученик – наставник) тесно повезани са макроодносима (васпитно-образовни систем, друштво).

Природно је да се комуникација у школском систему започне фронталним обликом рада. Мисаони процеси наставника и ученика се своде на изоморфизам: наставник говори, а ученици помно прате; ученици усвајају ново градиво и придржавају се упутства. Овде је у потпуности задовољен принцип коакције. Међутим, циљ комуникације у васпитно-образовном процесу јесте *интеракција*! Процес комунукације подржавају и наставник и ученик, те се у узајамној зависности активно врши утицај. Комуникација између наставника и ученика може се свести на једноставне облике, које друштво захтева, али се може изградити и на основу индивидуалне мотивације појединца. Несумњиво је да је контакт неопходан за развој, због чега је врло битно да се канали комуникације подударају, како би размена информација, мишљења, осећања, ставова била реализована. Стварањем мреже ученик – наставник и ученик – ученик, развија се демократска атмосфера. Ученик постаје и пријемник и извор информација, при чему добија улогу субјекта сопственог развоја и образовања.

Да бисмо проценили у којој мери је развијена демократска мрежа односа, можемо користити чувени *Фландерсов систем категорија за анализу интеракције*. Овај систем се бави начином комуникације и наставника и ученика, те узајамном реципроцитету и рефлексијом актера.

Табела 2. *Фландерсов систем категорија за анализу интеракције*

Актери интеракције	**Димензије активности**	**Систем категорија**
Говор наставника	Индиректан утицај (понашање које подстиче и проширује слободу активности, подстиче вербалну комуникацију ученика, те његову већу иницијативу и партиципацију)	• прихвата осећања ученика (не подстиче, подсећа на прошло и предсказује)
		• хвали или храбри ученике (шали се, клима главом, подстиче)
		• прихвата или користи идеје ученика (објашњава, разрађује или развија идеје ученика)
		• поставља питања отвореног/затвореног типа (садржај или поступци ликова)
	Директан утицај (вербални искази, који ограничавају, те пажњу усмеравају на проблем, укључујући и наставников ауторитет)	• предаје (исказује лични став или се позива на неки ауторитет, поставља реторичка питања)
		• даје упутства
		• критикује ученике (грди, образлаже разлоге, позива се на себе)
Говор ученика	Реактиван говор	• одговор (наставник условљава ситуацију; ученик нема слободу изошења мишљења)
	Иницијативни говор	• иницијатива (ученик има слободу изношења властитих идеја и мишљења, са могућношћу нарушавања постављене структуре)
	конструктивна тишина	
	тишина или галама	

6. Умешност вођења индивидуалних разговора са ученицима

У одељењу мора да буде присутан осећај да је наставник, првенствено разредни старешина, увек спреман за сарадњу и разговор. Ипак, разредни старешина никада не би смео да неприпремљен започне разговор са учеником. Добар разговор мора да има *припремну фазу*, у којој се наставник добро упознаје са актуелним проблемом, те прецизно дефинише сврху разговора. Затим се упознаје са личним карактеристикама и афинитетима ученика, социјалним окружењем и тренутним активностима. Сваки разговор мора бити прилагођен појединачном случају. На крају наставник треба да нађе мирно место за разговор. У *фази реализације* разговора наставник пажљиво комуницира са учеником, показујући да га поштује и да жели да му помогне. У разговору се излажу

конкретне чињенице, али се не осуђују поступци. Разредни старешина треба да је обазрив приликом поређења, а принуду свакако треба избегавати.

Наставник не треба одмах да закључује, нити да гласно исказује свој став. Све време док тече разговор присутни су јасност, доследност и логичност. Учениково мишљење је важно саслушати и то без прекидања, како би се створила атмосфера поверења и толеранције. Ученик треба да осети да је прихваћен и вољен, те да нема разлога за било какав страх. Стрепње, бриге и страхови се не испољавају. Било какви притисци одвешће разговор у непланирани правац. У *закључној фази* наставник се повлачи, још мало размишља о проблему, резимира детаље, додатно се информише или саветује са педагошко-психолошком службом. Разговор се не сме злоупотребити нити ученика са проблемом извести у јавност!

Индивидуални разговори се не организују само када је актуелан неки проблем, већ и када желимо ученика да похвалимо или да га усмеримо на неку активност. Сваки ученик је случај за себе и немогуће је пронаћи јединствен начин решавања проблема.

Табела 3. *Поступци решавања проблема*

Које поступке треба применити и којим редом при решавању проблема
- отворено се изнесе проблем, - дају се неопходна упутства за рад, - самостално се трага за решењима, - ученик се усмерава ка позитивним решењима, - даје се признање за остварене резултате.

На крају, сигурно је да наставник није свемогућ и зато је потребно да сарађује са другим стручним лицима. Оно што може и треба да уради јесте да проблем не занемарује, да мисли позитивно и да се слободно обрати за помоћ.

Литература

Братанић, М. (1990). *Микропедагогија*. Загреб: Школска књига.

Гордон, Т. (2009). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.

Ђорђевић, Ј. (1991). *Ученици о својствима наставника*. Београд: Педагошки институт.

Костовић, С. (2005). *Васпитни стил наставника*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Костовић С. (2008). *Пигмалион у разреду*. Нови Сад: Филозофски факултет.

Милашиновић, Р, Милашиновић, С, Путник, Н. (2012), *Теорије конфликата*. Београд: ФБ.

Рот, Н. (1989). *Психологија група*. Београд: Педагошки институт.

Хавелка, Н. (2009). *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Педагошки институт.

Predrag Mihajlović
Ljiljana Stošić Mihajlović

EDUCATION REFORM IN SERBIA AND PLACE OF TEACHERS IN CULTURAL-SCHOOL SYSTEM

Abstract: We belong to a time when science and technology are developing unimagined speed. There are data that suggest that in ten years a third of the statute of limitations of knowledge used by a businessman in his work, and in the electronics industry to lose the practical value of the even half of the applied knowledge for the same period. The human mind is focused on the creation of new methods and means for obtaining the greatest possible interest. Subsistence system of the contemporary conception of society includes the ideal of a learned man. The constant rise of scientific and technological development sets a scholarship on a pedestal value categories. This time, education involves creativity, functionality, breadth. Educational maturity and openness to all relevant values and innovation of modern life and work make the entity a man of modern society.

Key words: education, education, reform, teacher.

УДК 005:378

Љиљана Стошић Михајловић
Висока школа примењених струковних студија
Врање

МЕНАЏМЕНТ И ЕКОНОМИЈА У ОБРАЗОВАЊУ

Апстракт: Савремено друштво обележавају веома интензивне друштвене промене које снажно утичу на улогу, смисао и циљеве образовања. У последње време јавне институције се све више руководе истим принципима као и приватне, тј. оријентацијом ка тржишту. У глобалној мрежи друштва данашњице сматра се да је организација ефективног перманентног образовања кључни фактор економског развоја, где су људски ресурси далеко значајнији у поређењу са другим ресурсима. Заправо, људски ресурси су одлучујући фактор када су у питању иновације и прилагодљивост јавних делатности и институција овим новим условима у турбулентном окружењу. Образовањем мора да се руководи, односно неопходан је читав програм едукације посебно онај који се фокусира на област високог образовања и потребама за компетентношћу кадрова у следећим доменима: квалитет наставног процеса и процеса учења на високошколским институцијама, регионална релевантост професионалне експертизе високошколских институција, организација, управљање и финансирање високошколских институција, употреба информационих технологија (ИКТ) у процесу учења и организационе реконструкције високошколских институција, евалуација и контрола квалитета на високошколским институцијама.

Кључне речи: менаџмент, образовање, високошколске институције.

"Давно је речено да онај ко не мисли на будућност, неће је ни имати.
Али, исто тако, ко заборави на прошлост, поновиће му се.
Разуме се да не желимо да нам се деси ни први ни други случај.
Зато је потребно перманентно оспособљавање научних радника
за успешно кретање напред и то на начин да нам прошлост
не буде само оптерећење већ, уколико је могуће,
надахнуће и подстрек за нова остварења"
(К. Омае: "Како размишља стратег")

1. Увод

Државне школе и универзитети представљале су окосницу друштва у Србији. Једнаки услови за све и бесплатно образовање били су главни промотори стварања привидне социјалне правде. Међутим, последњих година на школство пада сенка. Родитељи се жале на квалитет образовања. На другој страни, наставници се жале на услове рада, плате, програме. Створена је клима обостраног неповерења, где су родитељи ускраћени за образовање какво желе за своју децу и где су наставници ускраћени за приходе у складу са успесима које

постижу са својим ђацима. Резултат таквог стања довео је до смањења ефикасности и ефективности школства, као и одласка оних који су жељни новог знања ван земље. Паралелно са “белом кугом”, овакво стање је имало за последицу смањење броја ђака у школама и студената на високошколским институцијама.

Научно-технолошка револуција и информатичка ера намећу нову улогу образовању и захтевају да знање и наука буду нова водећа снага свих промена. Људска креативност и знање све више постају основни ресурси развоја и опстанка на светском тржишту.

Да би се прилагодиле тим новим околностима, развијене земље света су реализовале велике промене својих образовних система, док се у земљама у развоју промене тек спроводе. Велика пажња стручњака посвећена је промени концепта образовног система од класичног ка флексибилном. Развијене земље издвајају велика средства и улажу у развој ефикаснијих и флексибилнијих система образовања, који ће бити у стању да одговоре на потребе савременог друштва. Сматра се да најбољи метод за унапређење ефикасности у образовању представља компетиција међу институцијама образовања, која подразумева не само конкуренцију за педагошким, научним или техничким престижом, већ и борбу за опстанак.

2. Тржишна утакмица у образовању

Оно што већину образовних установа доводи у ситуацију да се окрену тржишту представља смањење уписа студената, донација и других извора прихода, уз истовремени пораст разних трошкова. Многе установе суочиле су се са измењеним потребама студената и очекивањима друштва, повећаном конкуренцијом за придобијањем средстава из фондова, а са друге стране са несмањеним финансијским притисцима и захтевима за унапређењем ефикасности. Отварање према тржишту може допринети унапређењу многих аспеката деловања образовних институција, као што су: ефикаснија интерна и екстерна комуникација, унапређивање процеса испоруке образовних услуга, питања финансирања и одређивања висине школарине, квалитет наставе, сатисфакција клијената и сл.

Садашњи систем финансирања школа, посебно средњих, тешко је одржив и образовне установе морају да проналазе и друге начине, мимо буџета, како да „зараде" новац и опстану.

Конкуренција и профит морају бити поново уведени као покретачки критеријуми у школству. Њиховим увођењем предавачи и административно особље осетиће потребу да удовољавају захтевима тржишта, односно тражње, а не да користе привилегије монопола и удаљавају се у супротном смеру од онога што тржиште тражи. Елиминација постојећих монопола, наравно, условиће многе битке око успостављања програма, дефинисања система вредности и упоређивања таквог система са постојећим системима у другим земљама.

Оно што је чињеница јесте да је данас образовање у најразвијенијим земљама света постало једна о најпропулзивнијих грана, да чак и велике компаније развијају своје пословне школе, да знање све више добија интернационални карактер. У САД, на пример, у просеку студира око шест стотина хиљада страних студената годишње, највише их је из Јапана, Кине,

Кореје, дакле најразвијенијих земаља. Да је образовање постало уносан бизнис показује и пример Велике Британије, где се приходи од образовања страних студената мере милијардама фунти годишње, али се то не ради науштрб квалитета. Управо у тим земљама су лоцирани најпрестижнији светски универзитети који вам, када их завршите, широм отварају врата компаније коју пожелите.

То значи да се школе и факултети, као и други привредни субјети, морају тржишно понашати. Успешни менаџери у овим до сада финансијски заштићеним установама биће све траженији. У бизнису већ дуже важи да није довољно бити само „економски" писмен, већ да је потребно овладати и неким другим вештинама и знањима, да би се остварио највећи део новостворене вредности. Због тога не треба правити разлику између функције коју обавља ректор универзитета, декан факултета или директор основне школе, и улоге коју неко као директор врши у некој компанији.

Дакле, све организације требају менаџере и нужно је да схватимо да образовне организације, такође, не могу бити изузетак у том смислу. Чак и у условима када о школи брине држава, када немате проблема са финансирањем, остаје питање на који начин водите ту институцију, како сарађујете са људима и какву атмосферу градите у организацији, какав је ваш крајњи резултат у погледу учинка и квалитета и да ли сте преузели одговорност за судбину организације коју водите, да ли сте можда заборавили на тржиште где ти кадрови треба да се потврде.

3. Улога менаџмента у образовању

Промене у националним економијама ка друштву које се заснива на знању (*knowledge - based society*) утичу на схватање менаџмента у образовању. Пре свега, људски ресурси постају значајнији од других ресурса. Ово намеће захтеве у смислу тога какву едкуацију и обуку запослени добијају, као и какав се тип основног обрзовања нуди деци и младима. Друго, ово се догађа у интеракцији и симултано са све већим потребама усмереним ка ефективном и ефикасном менаџменту који намећу овакви захтеви. На крају, лидери који делују у образовању и професионалној едукацији морају бити оперативни и у интернационалним размерама. Они морају узети у обзир професионалну едукацију запослених у другим земљама, као и размотрити методе и носиоце образовања и професионалног развоја у више земаља.

При том, с обзиром на специфичности образовања као гране, пред менаџерима у образовању се намеће још један нимало лак задатак: да направе баланс између потреба и жеља с једне стране, и очувања академске репутације и осталих образовних циљева и дужности са друге стране.

Нема сумње да ће преузимање школства од стране предузетника довести до повећања квалитета. Конкуренција ће терати школе да стално побољшавају своје програме на задовољство родитеља, ђака и наставника, јер ако би у томе успели награда би била већа надокнада за њихов рад. Постоји још једна димензија овог проблема. Тржиште није ограничено величином неке земље. Квалитетне школе привукле би ђаке ван државе. Квалитетни програми могу постати извозни производ подједнако значајан као и поједине робе које се извозе.

Да ли ће приватизација у образовању решити све проблеме и решити их одмах? Наравно да не, али ће довести до бољих ефеката од постојећих. У потпуној слободи, коју обезбеђује предузетништво, мање је могуће да дође до поремећаја, злоупотреба или интелектуалне тираније.

4. Циљне групе у менаџменту за образовање

Менаџмент у образовању има циљ да задовољи потребе за унапређењем компетентности оних људи који су одговорни за управљање и организацију образовног процеса у својим институцијама, као и за оне који желе да истраже нове професионалне могућности и унапреде своју каријеру. У јавном сектору знање из области менаџмента у образовању неопходно је и при министарствима, агенцијама и другим организацијама које су заинтересоване за процес образовања. Координатори наставног процеса и студија су једна од циљних група програма *Менаџмента у образовању*. Остале циљне групе су координатори перманентне едукације у привредним компанијама, едукативним пројектима и програмима, као и невладиним организацијама.

5. Будућност менаџмента у образовању

Потреба за установљењем перманентог образовања као сталне активности поставља нове захтеве према друштву, институцијама и појединцима. Учење у већој мери постаје мозаик формалног образовања, специфичних мера одређених организација и иницијатива појединаца. Администрација у форми планирања, мониторинга, саветовања и праћења захтева већу меру пажње и увећање ресурсе. Информационе технологије се у том смислу схватају као својеврстан медијум за иновације у вези са новим формама за учење, али и као средство за извођење ефективних и флексибилних мера учења – делимично независних од одређеног простора и времена. Многи фактори на глобалном нивоу утичу на будућност образовног процеса. Менаџмент у образовању захтеваће сазнања о правим и релевантним образовним потребама, као и информацијама и мултимедијалној технологији. Стога се наша пажња не сме само фокусирати на учење као концепт, већ треба да укључи знања о процесима које треба иницирати, применити и даље развијати. Дакле, у већој мери треба схватити вредности како планирања установљених образовних активности, тако и примењиваних метода.

6. Екомномија образовања у глобалној перспективи

Образовање као предмет научног интересовања најпре и најдуже било је артикулисано и присутно у педагогији. У новије време оно је добило на значају и у другим наукама: у психологији, социјалној (културној) антропологији, социологији и другим, пре свега, због тога што припрема за одраслост у савременом свету убразаних промена постаје све комплекснија, а самим тим и њено проучавање подразумева захватање више аспеката, као и целине друштвеног контекста, па тако говоримо и о економији образовања. Актуелност образовања потенцирана је, такође, променом основне парадигме развоја – развоја друштва знања у коме интелектуални капитал постаје главни фактор напретка. Та околност реафирмише образовање и као делатност и као подручје научног проучавања.

Један од значајних аргумената зашто држава треба да улаже новац у образовање и да га организује јесте несавршеност тржишта. Према професору Џозефу Стиглицу (2004), јавна добра су она добра која тржиште или не може да обезбеди или би их обезбеђивало у недовољним количинама. Професор Менкју (2005) наводи да она имају две особине: појединци их бесплатно користе и немогуће је некоме забранити да их користи. Тиме што ће још један појединац користити то добро не доводи се до повећања граничних трошкова. Исто тако, немогуће је или је веома тешко ускратити људима да уживају у том јавном добру. Гранични трошак је промена укупних трошкова до које долази употребом додатне јединице производа (Менкју, 2005).

У овом случају, то је раст укупних трошкова образовања уписом још једног детета у школу. Докле год је гранични трошак додатне јединице производње нижи од просечног трошка на датом нивоу производње, просечни трошкови ће опадати. Када вредност граничног трошка наредне јединице премаши износ просечног трошка, просечни трошкови ће почети да се увећавају. Професор Менкју (2005) дефинише просечан трошак као вредност укупних трошкова подељен бројем произведених добара. Стиглиц (2004) даље наводи да заговорници овог становишта наводе да друштва која су образованија много боље функционишу од оних чији су појединци мање образовани. Ипак, приватне користи од образовања су толико велике да су појединци спремни да улажу своје време, новац и снагу како би били боље образовани. Укратко, улагала држава новац у образовање или не, појединци би сами доприносили свом образовању. Заговорници државног учешћа наглашавају да државно улагање може довести до додатног образовања и увећања људског капитала, али постоји питање да ли би додатно образовање донело веће користи за друштво у целини.

Међутим, несумњиво је да је, на пример у Србији, велико државно улагање у образовање довело до великог повећања писмености становништа, уједначавања српског језика којим људи данас говоре или стварања институција високог образовања на том нивоу да талентовани млади људи могу добити пристојно образовање и на нашим просторима. Стиглиц (2004) даље наводи да са друге стране постоје екстерналије везане за образовање које су заслужне за развој науке и технике. Проналазачи су обично кључни за технолошки напредак. Они добијају мали део свог укупног доприноса расту продуктивности. На пример, иако је Бил Гејтс милијардер, оно што је зарадио је само део користи које је свет стекао његовим производима. Наводе се још два разлога за учешће државе у образовању. Први је да појединци немају довољно новца да уложе у своје образовање. У многим случајевима они тај новац не могу ни да позајме. Из тог разлога постоји држава. Други разлог је онај који се тиче родитеља и њиховог утицаја на образовање деце. Да се образовање мора у потпуности платити из сопствених средстава, нека деца не би ни ишла у школу. Родитељи можда не би хтели или не би могли да им плате школовање. Исто тако поставило би се питање утицаја родитеља на избор струке свога детета. Пошто држава улаже у образовање на нивоу основних, средњих и високих школа деца не зависе (или не зависе бар у потпуности) од платежне способности и уверења њихових родитеља. Тиме сва деца имају право на избор и шансе деце из различитих друштвених слојева се уједначавају.

У књизи *Економија јавног сектора* Џозеф Стиглиц (2004) наводи да постоје два става о резултатима просветне политике. Први став је заснован на људском капиталу, а други на процесу одабира. Став заснован на људском капиталу подразумева да образовање повећава квалификације и самим тим зараде. Што је веће улагање већа је и продуктивност. Овде се јавља проблем да ли су више зараде оних који су квалификовани последица повећања продуктивности услед бољег резултата образовног процеса. Теоретичари који подржавају овај став истичу и значај образовања у социјализацији будућих запослених (Стиглиц, Е. Џ. (2004) Економија јавног сектора. Прво издање. Београд, Економски факултет у Београду, 437. стр.). Школе уче будуће нараштаје како да буду дисциплиновани, тачни, како да раде у 19 тимова, како да се опходе према надређенима и подређенима, следе упутства која су им дата, односно како да се уопште понашају на радном месту. Ученици који боље прихвате овакве захтеве у будућности ће бити боље припремљени за испуњавање задатака на радном месту. Други став о успесима образовног система заснива се на процесу одабира, односно на утврђивању који су то ученици који су способнији и више мотивисани. Установљено је да су ученици који се више школују имају веће плате, али су и продуктивнији. Продуктивност се не јавља као последица резултата школског система већ је заснована на процесу одабира. Школски систем одваја оне ученике који остварују најбоље резултате и спремни су на највећа одрицања како би стигли до успеха. Поред тога што одваја способније и продуктивније од осталих, образовни систем има сврху и да усклади појединце са избором радних места односно да направи ту потребну разлику у квалификацијама. Ученици и студенти кроз процес образовања добијају могућност да се одлуче за будуће занимање. Укратко, Стиглиц (2004) указује како се одабиром кадрова и правилним избором квалификација будућих запослених утиче на продуктивност.

7. Закључак

Људско друштво је прешло дуг пут од времена када се привреда заснивала на раду, углавном, необразованих земљорадника до нашег савременог доба у коме је знање главна покретачка снага привреде. Држава треба да буде присутна у тој мери да има моћ да казни понашање учесника који не поштују правила и умањи несавршеност тржишта. У складу са горе изнесеним, поставило се питање да ли и како постојање конкуренције на пољу образовања утиче на квалитет просветног система? Конкуренција повећава број уписаних студената или ученика, умањује број оних који напуштају школу и увећава посећеност предавањима. Њено постојање на тржишту образовању омогућава веће плате запосленим професорима. Такође, постојање приватних образовних установа повећава квалитет државних школа. Она омогућава и већу „отвореност” система и смањује корупцију.

Да би се остварило квалитетније образовање неопходно је да поред слободног тржишта образовања постоје и друге сагласне мере. Оно што је свакако битно за квалитет просвете у једној држави је деловање привреде по начелима слободног тржишта зато што у слободној тржишној утакмици сама предузећа ће бити заинтересована за боље образовану радну снагу и то ће дати додатни подстицај образовним школама да повећају квалитет.

Литература

Кили, Б. (2010). *Људски капитал – Како оно што знате обликује ваш живот*. Прво издање. Београд: Министарство просвете Републике Србије и Завод за уџбенике.
Манкју, Н. Г. (2005). *Принципи економије*. Треће издање. Београд: Економски факултет у Београду.
Стиглиц, Е. Џ. (2004). *Економија јавног сектора.* Прво издање. Београд: Економски факултет у Београду.

Интернет

Синдикат високог образовања Србије (2014) Финансирање високог образовања и европски пут Србије.
Нови Сад. Текст доступан на: http://www.svos.org.rs/pdfs/finansiranje-vo-i-evropski-put-srbije-cyr.pdf
Универзитет у Београду Magna Charta Universitatum, Београд. Текст доступан на: http://www.bg.ac.rs/eng/uni/magna_charta.php
Anon (2013) The Bologna Process - Towards the European Higher Education Area. Brussels, European Commission. Internet: http://ec.europa.eu/education/higher-education/bologna_en.htm

Ljiljana Stošić Mihajlović

MANAGEMENT AND ECONOMY IN EDUCATION

Abstract: Contemporary society is marked by a very intense social changes which strongly affect the role and aims of education. Lately, public bodies are increasingly guided by the same principles as private, that is orientated towards the market. In global network society today is considered to be an effective organization permanentog education a key factor of economic growth, where human resources are much more significant compared to other resources. In fact, human resources are a decisive factor when it comes to innovation and adaptability of public activities and institutions these new conditions in a turbulent environment. Education has to be managed, ie it is necessary a training program especially one that focuses on the field of higher education and the needs for competence of personnel in the following Donen:

• The quality of the teaching and learning process in higher education institutions.
• Regional relevance of the professional expertise of higher education institutions.
• The organization, management and financing of higher education institutions.
• Use of information technology in the learning process and organizational reconstruction of institutions of higher education.
• Evaluation and quality control in higher education institutions.

Keywords: management, education, higher education institutions.

УДК 316.723:177.5

Александра Перић-Николић
Емилија Ђикић-Јовановић, Наташа Благојевић
Висока струковна школа за текстил
Лесковац

ТРАГАЊЕ ЗА НОВИМ СТИЛОМ ЖИВОТА

Сажетак: Снобизам се као друштвена појава у култури и уметности, показала су бројна истраживања, све више испољава уколико је реч о савременијим облицима културних и уметничких кретања. То не мора да значи да се сви савременији културно-уметнички садржаји напросто изједначују са снобизмом. Осим тога, пажљивија социолошка анализа може да констатује необично разноврсне и нијансиране промене у испољавању снобовских тежњи у зависности од тога да ли су у питању предреволуционарни, револуционарни или постреволуционарни периоди друштвених кретања. Трагедија снобизма лежи у томе што он не успева да се уздигне до жељеног вишег нивоа, чији су носилац друштвено подређене групе или појединци, нити може да се одлепи од нивоа који се оцењује као нижи, односно који заиста и може бити нижи кад је носилац таквих тежњи друштвено супериорна група.

Кључне речи: снобизам, сноб, култура, уметност, друштво.

1. УВОД

У култури масовног друштва, какво је у све већој мери ново друштво, снобизам је појава чији је основни смисао да се као субјективна компонента уједињавања културних вредности и друштвеног положаја појединаца или група, искористи као средство друштвене промоције од стране оних друштвених слојева који нису задовољни сопственим друштвеним положајем или као средство за обезбеђење друштвене дистанце или изолације од осталих слојева, уколико се снобизам јавља међу слојевима који су већ остварили извесну друштвену надмоћ.

Израз *сноб* идентичан је изразима скоројевић или покондирена тиква, који се употребљавају у српском језику.

Социјална функција снобизма најбоље се огледа у амбицијама које себи постављају снобови који се деле у две групе. Првој групи припадају снобови који желе да остваре културно изједначавање на вишем нивоу, приближавајући се културним вредностима и нивоу развијених друштвених слојева, у намери да остваре сопствену културну, а тиме и друштвену промоцију, док другој групи припадају снобови са обезбеђеним вишим друштвеним положајем у намери да се још више одвоје и на тај начин повећају културну и социјалну дистанцу између себе и оних друштвених слојева које сматрају нижим од себе.

Трагедија снобизма лежи у томе што он не успева да се уздигне до жељеног вишег нивоа, чији су носилац друштвено подређене групе или појединци, нити може да се одлепи од нивоа који се оцењује као нижи, односно који заиста и може бити нижи када је носилац таквих тежњи друштвено супериорна група.

2. СНОБ - ДРУШТВО - КУЛТУРА

„Снобизам (engl. snob), особине којима се одликују снобови: придавање важности себи, изигравање господина без за то, покондиреност, фићфирићство. Сноб је онај који се слепо поводи за модом, обичајима и манирима тзв. „вишег света“, онај који хоће да изиграва господина, а неме за то ни смисла ни средстава, „покондирена тиква“, уображен човек, фићфирић (израз је вероватно скраћеница од латинског израза sine nobilitate – без племства, од напомене коју су у XVIII веку стављали у скраћеном облику s.nob. у каталозима енглеских универзитета после имена младића грађанског порекла). (Вујаклија,1966: 889).

Са социолошко-психолошке тачке гледишта, немоћ снобизма испољава се у неспособности да се увиди промашај, немоћ да се постигне или обезбеди побољшање друштвеног положаја. У случају да се такве културне аспирације заиста и остваре, очигледно је да се онда не може говорити о снобизму.

Уосталом, о карактеру снобизма схваћеног на тај начин, говори нам и дефиниција која нам је из перспективе социологије дао француски теоретичар снобизма Филип ди Пиј де Кленшан: „Као сноба треба посматрати оног човека који се бар једним делом своје професионалне активности или својих активности у оквиру слободног времена труди да помоћу имитирања припадне некој затвореној друштвеној групи, односно у случајевима, када већ припада таквој групи да спречи остале да у њу уђу. Чланови таквих затворених група или аспиранти таквих група се слажу у својим мишљењима, уверењима и ставовима да су они друштвено супериорнији од осталих и такве одлике приписују узајамно једни другима, чак и без обзира на то што истински не морају поседовати поменуте одлике. При том, готово да није важно да ли су поменуте вредности или критеријуми на основу којих се остварује стварна или замишљена друштвена промоција, заиста прворазредне или општепризнате друштвене вредности или су од другостепеног и сасвим споредног значаја на скали људских вредности.“ (De Clinchamps, 1964: 56-57).

У литератури се најчешће говори о примарном и секундарном снобу, већина аутора разликује примарни и секундарни снобизам. Примарни сноб (монденски) јесте креатор и имитатор начина одевања, становања и коришћења доколице. За разлику од примарног, секундарни снобизам се развија из нижих друштвених слојева. Примарни снобизам сачињен је од група које су желеле да следе обрасце понашања некадашњег двора и монарха. Реч је о снобизму доконих. Међутим, модерно друштво је еволуирало без сумње полако, али очигледно, ка свету који није докон.

Снобизам високог друштва или примарни снобизам је у распадању. Међутим, снобизам као појава неће ишчезнути у савременом друштву. Ако се посматра садржина појма, видеће се да разни аутори под снобизмом подразумевају друштвено негативну појаву. Та негативност је заједничка већем броју аутора, док се у погледу конкретних манифестација садржаја међусобно

разликују. Према Литреу, снобизам је стање човека који се неукусно диви вулгарним стварим, док Ларус одређује снобизам као дивљење према свему што је у моди, у окружењима која се сматрају отменим.

Како истиче Гајић, утицај културе у сваком друштву детерминисан је самом природом културног феномена као система вредности кроз који се успостављају односи између појединца и друштва на најширој основи. Релације између друштва и образаца културе, с једне, и особене структуре личности – припадника друштва, с друге стране, успостављају се управо усвајањем друштвених и културних норми, вредности и захтева дате заједнице. Култура, дакле, има изразито људску димензију у једном значењу које наглашава лично, индивидуално, али има и друштвено обележје, подручје друштвене реалности. (Гајић, 2000: 340).

Да би се одговорило на питање шта се догађа са културом у време транзиције,неопходна су истраживања, а њих још увек нема. Ипак, у нашем друштву јасно је осликана победа менталног и духовног сиромаштва, с једне, и угроженост културе, с друге стране. Када се наруши равнотежа, долази до деградације културе и покушаја свеопштег превредновања, а затим и нивелисања различитих система вредности. Сведени на квантитативне тржишне индикаторе, они попримају поједностављено обележје појавности, с оне стране сваког процеса вредновања, аутентичног стварања и критичког мишљења. (Вуксановић, 2004: 17).

Највећи заговорник снобизма данас јесу медији масовних комуникација, који, највећим делом, обележавају културу младих, што дестимулативно делује на развитак целокупне савремене културе.

У условима великих друштвених промена које на глобалном плану наговештавају владавину модерног, индустријског друштва, све се више суочавамо са дезорјентацијом, нарушеним системом моралних вредности, једном осиромашеном, конзументском културом, кичем и снобизмом. За мање од једне деценије створене су неке нове „вредности“ и понуђена нова иконографија. Теоретичари културе сагласни су са констатацијом да савремену културу обележава низ противуречности (Радикић, 1996: 35).

„У данашњем стању друштва немогуће је понекад бити сноб“ (Tekeri, 2008: 21). И док посматрамо наше друштвене прилике, економску стагнацију, губитак моралних упоришта и устаљених вредности, постајемо свесни да се ове околности снажно одражавају и на културу оптерећујући је знаком кризе, али да је, истовремено, неопходно управо културу номиновати као стратешки чинилац за укључивање наше земље у европске културно-образовне токове. То значи да школу треба окренути ка естетским вредностима, хуманој вредности човека, а не према пукој, утилитарној интелектуално-прагматичној страни на којој се још увек инсистира.

Другим речима, неопходно је садржаје оплеменити и вредностима културне баштине, а језик комуникације са уметношћу што више приближити младима и учинити га разумљивим. (Nola, 1987: 18).

3. СНОБИЗАМ И УМЕТНОСТ

За боље разумевање уметности потребно је напоменути да је група уметника и забављача на бившим дворовима због свога положаја била у неку руку предодређена да претрпи снажнији утицај снобовских понашања и манира, а затим и да посредује у њиховом преношењу друге врсте уметника, нарочито оних који нису имали директног додира са дворовима. То посебно важи за глумце, односно позоришне уметнике преко којих се снобовски утицај касније пренео и на филмске уметнике.

Исто тако, треба напоменути да се снобизам манифестовао на различите начине, делимично и у вези са уметничком професијом: на пример, музичари су били снобови на свој начин, одевајући се свечаније, с обзиром на то да су се појављивали на дворским свечаностима и концертима, док су лакрдијаши „дворске будале“ и остали из ове свите били нешто мање укочени, слободнији, па чак и боемски разуздани.

Сноб је, заправо, она личност која у већој мери него остали зависи од валоризације околине, односно од суда и потврде других, те која прецењује утицај социјалног порекла на формирање личности (придајући му прекомеран значај). Најчешће је реч о релативно незрелим особама, које се у друштву потврђују спољашњим средствима, манифестујући тиме, често прекомерно, па и гротескно, припадност елитним и повлашћеним слојевима (класама) неке друштвене заједнице. Сноб може бити и остати у овом односу зависности, а да, при том, испољава и неке елементе аутентичности – што је, рецимо, чест случај у свери културе и уметности - где има много скоројевића, али, упркос томе, и аутентичних стваралачких личности, што на први поглед изгледа контрадикторно. Понекад је скоројевићство и компензаторски мотив за успех појединца, било у бизнису или у сфери стваралаштва, односно у друштвеној заједници уопште. (http://www.karike.com/blog/224184/snob-i-snobizam)

Снобизам није повезан са уметношћу и културом у ужем смислу, већ и са доколицом, модом, разонодом, забавом, туризмом итд. На тај начин постаје одређени стил живота, јер су многе активности слободног времена прожете снобизмом. Снобовски стил огледа се у тежњи да се путем одређених образаца понашања процени и вредновањем достигне свет виших кругова.

Како тврди Тодоровић, снобизам у култури поприма разне нијансе и прелази из једног подручја у друго. Мода снобовског начина одевања, мода - теме које се преносе из једне области уметности у другу, мода понашања која црпе сокове из уметности – то су моменти који карактеришу снобизам у култури и уметности. (Тодоровић, 1980: 97). Социолози културе сматрају да ако снобизам уопште садржи елементе креативности у култури и уметности, онда они овде долазе до изражаја. Том приликом се врши избор одређених уметничких и културних вредности на бази којих се може постати сноб.

У Србији, данас, тешко је дефинисати појам „снобизам“, због различитих стилови живљења. С тим у вези, врши се избор културних и уметничких вредности, у тежњи да „снобови“ себи обезбеде привилегован положај, бирајући за себе културне вредности које су неприступачне другима, као што су приватне галерије слика, уметничке збирке, скупље марке атомобила, авиона, јахти итд.

Снобизам није повезан са уметношћу и културом у ужем смислу, већ и са доколицом, модом, разонодом, забавом, туризмом итд. На тај начин постаје одређени стил живота, јер су многе активности слободног времена прожете снобизмом. Снобовски стил огледа се у тежњи да се путем одређених образаца понашања процени и вредновањем достигне свет виших кругова.

Социолози културе сматрају, да ако снобизам уопште садржи елементе креативности у култури и уметности, онда они овде долазе до изражаја. Том приликом се врши избор одређених уметничких и културних вредности на бази којих се може постати сноб.

4. ЗАКЉУЧАК

Дакле, снобизам је продро у све нивое савременог друштва, ако су за његово постојање постојали погодни социјални услови, а нарочито у оним друштвима или друштвеним групама чији је вредносни систем поремећен. Парадокс снобизма лежи, са социјалне и моралне тачке гледишта, у томе што се лом и пукотина у систему вредности за сноба остварује на тај начин, што он даје предност оним вредностима које су ниже по рангу од друштвено признатих и општеприхваћених вредности. Сноб се не сналази у процесу вредновања, те наопако рангира вредности, дајући примат мање значајним, обезвређујући аутентичне културне и уметничке вредности.

Снобовско друштво регрутује децу, малограђане и скоројевиће, остварујући своје снобовске амбиције на било ком нивоу друштвене структуре. Снобови имају своју културу коју презентују на негативан и погрешан начин, а искривљену слику о уметности рефлектују кроз претерано одобравање онога што је скупо и модерно.

Међутим, не препознајемо снобизам само у уметности и култури, данас снобовске обрасце препознајемо у сваком пољу људског деловања и понашања.

Литература

Вујаклија, М. (1966). *Лексикон страних речи и израза.* Београд: Просвета.
Вуксановић, Д. (2004). *Уметност и кич*. Београд: Интервју у листу „Политика“.
Du Puy De Clinchamps, Philipe (1964). *Le Snobisme*. Paris: Presses Universitoires da France.
Гајић, О., Грандић, Р. (2000). *Школа у културној мисији*. Београд: Настава и васпитање 3.
Nola, D. (1987). *Kultura življenja i odgoj djece*. Zagreb: Sadržaji kulture u odgoju djece.
Радикић, В. (1996). *Књижевност за децу и култура*. Нови Сад: Детињство.
Tekeri, Vilijem. (2008). *Књига о снобовима*. Београд: Укронија.
Тодоровић, А. (1980). *Социологија моде*. Ниш: Градина.
http://www.karike.com/blog/224184/snob-i-snobizam, 01.05.2015.

Aleksandra Perić – Nikolić
Emilija Đikić – Jovanović
Nataša Blagojević

THE SEARCH FOR A NEW STYLE OF LIFE

Abstract: As many researches have shown snobism as a social phenomenon in culture and art is manifesting more and more if we are talking about contemporary forms of cultural and artistic movements. It does not necessarily mean that all cultural and artistic contents are simply equalized with snobism. Apart from that, a more careful social analysis can ascertain unusually various and shaded changes in the expression of the snobbish tendencies depending on whether the periods of the social movements are pre-revolutionary, revolutionary or post-revolutionary. The tragedy of snobism lies in the fact that it is unable to rise to the wanted level whose bearers are subordinate groups or individuals, nor can it separate itself from the level marked as the lower, that is, which can really be lower when te bearer of such tendenciesis a socially superior group.

Key words: snobism, snob, culture, art, society.

УДК 75.01:159.954

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

ХРОНОЛОШКО ПОВЕЗИВАЊЕ КРЕАТИВНОСТИ И ФИЛОЗОФИЈЕ И КРЕАТИВНОСТ ИЗ УГЛА ЕСТЕТИКЕ

Резиме: Креативност (стваралаштво) негује се и подстиче у друштвима у којима постоји друштвени, историјски и политички подстицај за открићима, изумима, иновацијама и уметничким делима. Нека су историјска раздобља обиловала открићима и уметничким делима која ни сада нису надмашена. Различите тековине неких ранијих времена остале су као пример људске генијалности и креативности. Имамо пример грчке, египатске, асирске цивилизације, затим Маје, Инке, Сумере, итд. Ренесанса је произашла из мешавине тековина Етрураца, старих Грка и Римљана. У неким другим су историјским периодима креативна открића била су потискивана и игнорисана, тј. прописивани су дозвољени облици стваралачког рада у многим областима (нпр. средњи век или соцреализам 50-их година XX века у СФРЈ). Научно-техничка револуција која је почела крајем 19. века све се више убрзава време и људске активноси, остављајући модерном човеку све мање услова да се креативно изрази, независно од дела света у коме живи.

Кључне речи: стваралачко мишљење, уметничка остварења.

УВОД

Класична филозофија прва је дефинисала и препознала значај уметности и креативности. Историја уметности иако се непосредно бави уметношћу, као наука је настала много касније. Стога прво треба споменути науку која се бавила детерминацијом ове теме.

Платон (грч. Πλάτων, 427 п.н.е) у свом делу „Држава“ о сликарској уметности каже следеће: “Размисли сад о овоме: како сликарска уметност поступа са предметима? Да ли их она подражава онакве какви они заиста јесу и постоје, или онакве каквима се они јављају и изгледају? Да ли је она подражавање изгледа или стварности? Она подражава изглед – одговори он.“ Чим је поглед усмерио ка космосу, по Платону, човек је пожелео најпре да спозна велики непознати свет, а затим да га мења, јер рађање естетског смисла да естетски постоји преко уметника ствараоца. Под налетом те стваралачке снаге нешто се значајно догодило у том космосу, односно природи, родио се естетски смисао и природа је почела да естетски постоји преко уметника ствараоца. Тако би уметник успоставио меру кроз идеју и форму и сворио ликовни ред и хармонију. У дијалогу „Гозба“, Платон о лепоти тврди следеће: „Треба почети од

многих појединих лепота и увек се успињати ради оне пралепоте, као да се хода по степеницама, од једног тела двама телима и од ова два свима лепим телима и од лепих тела лепим пословима и од лепих послова лепим сазнањима и од сазнања доспети до оног сазнања које није сазнање ни о чему другом до о самој пралепоти да се на крају тако упозна суштина лепоте.“

Међутим, како каже Волтер (Voltaire): „Уколико питам неког жапца шта је лепота, он ће одговорити да је то његова женка са паром буљавих очију које јој вире из главице, развученом и затупљеном њушком, жутим стомаком и мрким леђима.“ Ова релативност мишљења о уметничким делима утиче на то да се она стално мењају, не само данас, већ у читавом познатом току историје уметности.

Дакле креативност, почетна искра из које произилази и ликовно стварање у то време се морала повиновати извесним естетским правилима настала у старој Грчкој која су остала у великој мери идеал коме се и данас тежи.

По овом филозофу свака уметност само подражава, далеко је од истине, како се чини то је све што она може да изрази, јер од сваке ствари обухвата само један мали део и то само њен изглед. Тиме је Платон показао да уметност у његовом филозофском систему нема елитно место. Са друге стране имамо древне атомисте по којима случајношћу хаос може да створи хармонију и ред, као што је "и сам живот грандиозна и узвишена хармонија, случајно и нужно рођена (како неки тврде) из хаоса". Дакле, по њима су из хаоса настали хармонија и ред – свет звезда, планета и ствари. Становиште древних атомиста много је ближе поимању и начину подстицања креативности у данашње време, када се инсистира на спонтаности и личном доживљају током ликовног изражавања деце.

Аристотел (грч. Αριστοτέλης, 384 п.н.е) на уметност је гледао као на божји дар и сматрао је да уметничка дела човека духовно прочишћују путем katarsisa. Ова тврдња великог филозофа такође је у складу са поимањем креативности какву је видимо данас. Ликовно изражавање јесте вид пражњења и катарза. Да није тог унутрашњег покретача који нагони на "чишћење", питање је да ли би креативности уопште и било.

Кроз средњи век уметност је служила величању хришћанске идеје о минорном човеку и Страшном суду. Прекретница за уметност и филозофију наступа у 15. веку. Препородом људи се враћају својим изворним људским могућностима, индивидуалном ауторитету и креативности. Ренесанса се може посматрати као доба супротстављања новог превазиђеном, рушења преживелих оквира схоластичке традиције и тежњи ка изградњи једног новог доба. То је и доба у коме се развила страственa индивидуалност која слави човека и враћа човеку достојанство.

Леонардо да Винчи (Leonardo da Vinci, 1452) уметност и науку је посматрао као делове истог остварења – сазнања природе. Према његовом мишљењу, уметност се ослања на чулно искуство *„клизећи по површини ствари, док наука сазнаје математичку структуру односно суштину ствари.“* 17. век је окренут новим научним истраживањима, постављању темеља наукама и новим истраживачким методама као и разрачунавању са црквеним ауторитетима. С друге стране уметност је и даље заробљена у канонске свере.

Код **Шелинга** (Schelling, 1775) присутно је израженије приближавање слободи, без које је креативност немогућа. Према овом филозофу, стваралац

посматра природу, али не треба да је у потпуности копира, него да му она буде инспирација у стварању непоновљивог уметничког дела. *"Бесконачна идеја уметничког дела је она која га чини актуелним у свим временима"* (Шелинг). Шелинг је указао на ирационалну страну људске природе, која своју креативност најбоље реализује кроз сферу уметности.

Фридрих Ниче (Friedrich Nietzsche, 1874) издваја два вредносна принципа настала у доба антике: *аполонијски* (склад, ред, хармонија) и *дионизијски* (животна радост, весеље). Она нам је потребна „да не бисмо умрли од истине". Уметност је заштита, лек и велики стимуланс живота. Чулни (естетски) начин живота, по Ничеу, највиши је modus vivendi. У "Теорији о натчовеку" он пише о уметнику живота, стваралацу новог и рушиоцу старог који тежи слободи и ризику. По овоме видимо тачку у којој су се уметност као и пиједестално место дато креативности испреплетали са филозофијом; видимо тачку у којој су уметност и филозофија постале једно.

На самом крају треба поменути руског естетичара Борјева, према коме стадијум савремених ликовних концепција (код којих креативност има непобитну, пресудну улогу) укључује у себе две уметничке епохе: авангарду и реализам. Ове епохе се (по њему) развијају историјски паралелно.

Као авангардне групе уметничких праваца Бирјев издваја *предмодернизам, модернизам, неомодернизам, постмодернизам*. Реалистичке групе уметничких праваца, према његовом мишљењу, јесу *критички реализам 19. века, неореализам, психолошки реализам* и други правци. Борјев указује на другачију поделу епоха у уметности. Из овога се види да креативност не губи на интензитету, независно од форме кроз коју је материјализована и да постоји кроз пуно другачијих и живописних начина и стилова приказивања епоха.

ЗАКЉУЧАК

Неоспорно је да је за настанак сваког ликовног дела понаособ неизоставно присуство креативности, посебно у епохи авангарде где су се не само начин поимања света уметника (као и превођења његовог виђења у ликовне елементе), већ и начин коришћења ликовних елемената заиста приближили дечијем ликовном изражавању и дечијој креативности. Дошло се до тачке где се разлика презентовања креативности одраслог човека и детета избрисала. Због те сталне ентропије (претварање хармоније у хаос и обрнуто), која влада у космосу и друштву, не можемо стављати пред сваког ликовног уметника неке окоштале моделе и правила која ће увек задовољавати очекивања конзумената уметничког дела.

Литература

Александровић, М (2014). *Ликовни ред, акумулација, од хаоса ка смислу,* докторска дисертација - уметнички пројекат, Београд: Факултет за уметност и дизајн, Мегатренд универзитет.

Група аутора. (1976). *Креативност и ликовно васпитање*. Нови Сад: Центар за ликовно васпитање деце и омладине Војводине.

Карлаварис, Б., Барат, А., Каменов, Е. (1981). *Развој креативности у функцији еманципације личности путем ликовног васпитања,* Институт за педагошка истраживања, Београд: Просвета..
Карлаварис, Б. (1983). *Методика наставе ликовног васпитања*, Београд.
Мандић, Т., Ристић, И. (2013). *Психологија креативности*. Београд: Институт за позориште, филм, радио и телевизију Факултета драмских уметности.
Фохт, Иван (1980). *Увод у естетику.* Сарајево: Свјетлост, Завод за уџбенике.

Електронски извори

http://sr.wikipedia.org/wiki/Kreativnost

Marija Alexandrović

CHRONOLOGICAL LINKING OF CREATIVITY AND PHILOSOPHY AND CREATIVITY THROUGH AESTHETICS

Abstract: Creativity fosters and encourages the societies in which the social, historical and politics incentive for discoveries, inventions, innovations and artistic works. Some historical periods of abundant discoveries and artistic works, which even now are not exceeded. Different achievements of some earlier times remained as an example of human genijalnossti and creativity. We have the example of Greek, Egyptian, Assyrian civilization, then the Mayans, Incas, Sumerians, etc. Renaissance is derived from a mixture of achievement Etruscans, the older Greeks and Romans. In other historical periods are creative discoveries were suppressed and ignored, ie. prescribed are permitted forms of creative work in many areas (eg. the Middle Ages or Socialist realism 50s of XX century in the SFRY). Scientific - technical revolution that began in the late 19th century is increasingly accelerates time and work as a human, leaving modern man less conditions to be creative expressions, irrespective of the part of the world in which he lives.

Keywords: Creative thinking, artistic accomplishments.

УДК 791.228.43:37.018.1-053.2

Дубравка Поповић
Универзитет у Београду

ЦРТАНИ ФИЛМ, БЕЗБЕДНОСНИ РИЗИЦИ И ЊИХОВИ УТИЦАЈ НА ВАСПИТАЊЕ ДЕЦЕ

Апстракт: У раду се разматра настанак цртаног филма као једне од најпопуларнијих уметничких дисциплина, нарочито код деце предшколског узраста, затим, рад најзначајнијих уметника, попут Волта Дизнија и других аутора, чији су цртани јунаци обележили протекли век. Посебан аспект је дат у анализи садржаја неких цртаних филмова, безбедносним ризицима које као такви носе и утицају који остварују на васпитање деце.

Кључне речи: цртани филм, деца, насиље, васпитање, безбедност.

Увод

Цртани филм је данас изузетно распрострањена и утицајна уметност. Све чешће се међу критичарима, педагозима и социолозима разматра утицај ове гране филмске уметности на васпитање деце. С тим у вези интересантно је посматрати место и улогу цртаћа у развоју филма и телевизије и његово присуство у свету масовних медија данас. Тема овог рада је *Цртани филм, безбедносни ризици и његов утицај на васпитање деце*, што подразумева анализу развоја филмске уметности, настанак цртаног филма и његов утицај на младе, анализу садржаја, ликова и њихових намера.

У првом делу рада бавићемо се местом цртаног филма у филмској уметности уопште, значајем Волта Дизнија као једног од најзначајнијих твораца популарних цртаћа, развојем електронских медија (телевизија, видео касете, ДВД, рачунар, интернет) и њиховом улогом у доступности цртаних филмова деци. У другом делу разматрамо утицај цртаних филмова на понашање и васпитање деце. Посебан акценат дајемо анализи насиља у цртаном филму, као и штетним последицама које из тога проистичу.

Осим садржаја који развијају позитивне особине личности код деце у овом раду ћемо се осврнути и на поједине негативне утицаје и при томе ћемо користити литературу која се бави проучавањем масовних медија. У новије време цртани филм је све више доступан младима путем интернета, кабловске и сателитске телевизије, али и мобилне телефоније, за сада преко 3Г мреже. Утицај цртаног није исти за посматраче различитог узраста, у различитим земљама, у прошлости, садашњости и у будућности. Што је личност зрелија и образованија мање је наивна, тешко ју је преварити или утицати на њу.

Развој цртаног филма

Као ниједна друга филмска фигура, па ни сам мјузикл, цртани филм је омогућавао да се побегне од стварности и створи један контра свет. Цртани филм је настао снимањем цртежа (некада цртаних људском руком, а данас на рачунару). Цртани филм није било каква анимација, већ мора имати филмску причу. Анимацијом називамо технику која скуп слика емитованих једна за другом великом брзином приказује као покрете (реч *anima* на латинском значи душа). Свака слика стоји у засебном оквиру - фрејму (*frame*). Ефектна анимација приказује између 15 и 30 оквира у секунди. Творац првог анимираног филма је Емил Рејно, а приказан је 28. септембра 1892. године. Савремени анимирани филм развија се у Сједињеним Америчким Државама за време Првог светског рата.

Патрик Саливен је творац цртаног шаљивог трика и првог цртаног јунака - мачка Феликса, а касније Волт Дизни постаје један од највећих стваралаца цртаног филма. Ни једно друго име не репрезентује толико амерички филм 30-их година као Волт Дизни, с којим је до краја Другог светског рата цртани филм био скоро идентификован. Након Другог светског рата дошло је до расцепа цртаног филма на једну уметничку форму и другу забављачку која је служила за увесељавање деце.

Волт Дизни (1901- 1966) почео је најпре као рекламни цртач, да би између 1922. и 1924. направио своју прву серију цртаних филмова, *Црвенкапа*, *Џек убица Џина*, *Бременски градски музиканти* и др. Преселивши се у Холивуд створио је нову серију цртаних филмова са Алисом и Освалдом, срећним кунићем. Трећа серија цртаћа створила је новог филмског јунака Миша Мортимера у филму *Пароброд Вили* из 1928. године, који је уједно и први Дизнијев звучни филм. Биће то почетак једног од најпопуларнијих филмских јунака - Мике Миша (Мики Маус).

У преко стотину кратких филмова Мики Маус се појављивао све до 50-их година прошлог века. Следеће Дизнијеве креације биле су Плутон са 48 филмова, Паја Патак са 120 филмова и Шиља са 46 филмова. Између 1929. и 1938. Дизни је приредио 77 *Silly Simphony* (популарне музичке цртаће). Веома су популарни и дугометражни цртани филмови Волта Дизнија, као што су *Пинокио* и *Дамбо* из 1941. године, затим, *Бамби* (1942), *Пепељуга* (1950), *Алиса у земљи чуда* (1951) и *Петар Пан* (1953). Позадина у овим филмовима је натуралистички насликана и представља идеализовану природу. Музика наликује врхунским звучним кулисама из холивудских филмова. Коначно и доследно, Дизни је дошао до жанра документованих филмова о природи. Тако су настали филмови *Пустиња живи* (1953), *Прерија која нестаје* (1954) и многи други. Према његовој замисли уређени су забавни паркови *Disnyland* у Калифорнији и *Disnyworld* у Флориди. Волт Дизни је добитник 29 Оскара. Праву популарност Дизнијеви цртаћи стекли су приказивањем на телевизијском екрану. "Неоптерећен ограничењима која намећу процедуре раних звучних филмова, Дизни је могао да комбинује звук и слику на изражајан начин, какав је био немогућ у раду његових колега који су снимали игране филмове са живим глумцима, а да ипак постигне савршену синхронизацију и то сличицу по сличицу (и данас се прецизна синхронизација звука и слике у анимацији зове "микимаусинг") (Кук, 2005: 379).

Цртани без Дизнија

Волт Дизни је утицао на појаву сјајне групе аниматора који су се касније појавили, а од којих су најпознатији Чак Џоунс, Вилијам Хана и Јозеф Барбера, као и савремени цртачи Осаму Тезука, Хајао Мијазаки и загребачки цртач Душан Вукотић који је добио Оскара за филм *Сурогат.*

Чак Џоунс (1912- 2002) је славни наследник Волта Дизнија, велики аниматор и креатор неких од најпопуларнијих ликова као што су Птица Тркачица, Пера Којот, Душко Дугоушко, Патак Дача, Елмер Давеж. Забележено је да је једном рекао: "Анимација није илузија живота, она је живот" (http://www.chuckjones.com/about-chuck-jones/). Одрастао је у Холивуду и од најраније младости гледао Чарлија Чаплина и Бастера Китона како као мајстори смеха забављају публику. То је касније пренео и у своје филмове. Каријеру је започео цртањем портрета. Први велики посао је добио у индустрији анимације, где је радио као чистач целулоидне траке. Недуго затим запослио се у компанији *Warner Bros* и ту је додељен тиму који је правио цртане серије под називом *Looney Tunes* и *Merrie Melodies*. Касније се преселио у *MGM Studios*, где је правио нове епизоде Тома и Џерија. У својој каријери Чак Џоунс је направио више од 300 филмова и добио два Оскара.

Поменимо овом приликом и аниматоре који су стварали високо уметничке цртане филмове, као што је Канађанин Стивен Бозустов који је укинуо Дизнијев монопол и успео чак и комерцијално да га потисне. Радио је најпре у Дизнијевом предузећу све док 1941. године није био отпуштен због штрајка. Правио је филмове за одрасле, као што је наставни филм о спречавању несрећних случајева или филм против расних предрасуда под називом *Братство Људи* из 1943. године. Уместо Дизнијевих антропоморфних животиња, Бозустов је стварао механоморфне људе. Укинуо је хронологију непрестаним укрштањем садашњости и прошлости.

Роберт Кенон је населио своје цртане филмове малим чудовиштима као у филму *Маделајн* (1953). У филму *Кристофер Крампл* (1953) гледамо дечака који терорише своје родитеље претварањем по вољи, час у петла, час у пса.

"Пит Барнес је постао успешан цртач серије *Господин Магу* (1953). Господин Магу је средовечни човек који услед кратковидости свим предметима и догађајима придаје погрешно значење и само га благонаклона судбина спасава да не умре неком наглом смрћу: суштина малограђанштине која слепо срља у све катастрофе, али ипак преживи" (Грегор, Паталас, 1998: 284).

Хана и Барбера је била америчка продукцијска кућа за цртане филмове коју су 1944. године основали *MGM*-ови аниматори Вилијам Хана и Џозеф Барбера под називом *H-B Enter Praissis,* која је у почетку коришћена за продукцију телевизијских реклама. Неколико година касније, тачније 1960. ова компанија је променила назив у *Hana & Barbera Production* и за 30 година произвели су много успешних цртаних филмова, као што су *Породица Кременко, Медведић Јоги, Скуби–Ду* и *Штрумфови.*

Елзи Крислер Сегар је аутор популарног анимираног лика Попаја, који се први пут појавио у стрипу 17. јануара 1929. године. Попај је симпатични морнар са сидрима истетовираним на подлактицама и са неизбежном лулом од кукурузовине у устима. Његов главни антагонист је Баџа, који насрће на његову

девојку Оливу. Захваљујући спанаћу, Попај стиче огромну снагу помоћу које лако побеђује Бацу. Од 1932. до 1942. направљено је 105 краћих епизода и 3 дугометражна анимирана филма (*Морнар Попај сусреће Симбада морепловца, Попај и Али Баба и 40 разбојника и Попај и Аладинова чаробна лампа*). Године 1980. снимљен је играни филм о Попају у режији Роберта Алтмана, а главне улоге су играли Робин Вилијамс као Попај и Шели Дувал као Олива.

Телевизија као образовни медиј

Нема сумње да је телевизија изузетно моћан масовно-образовни медиј, који успешно обједињује и хармонизује готово све позитивне карактеристике осталих средстава масовне комуникације. Она обезбеђује симултану презентацију говора и музике (аудитивна компонента) синхронизованих са сликом и писаним информацијама, посредством којих се нуди истовремено и визуелни доживљај. Због тога се телевизија сматра најутицајнијим образовним медијем, а у новије време њено место полако заузима интернет који поред свих предности телевизије поседује и могућност интерактивности.

Телевизија је ширењем све већег броја кабловских мрежа употпунила своје богатство понуђених програма. Познато је да деца гледају све, оно што их интересује, што их забавља и узбуђује, оно што им се нуди. Они су највернији и највећи конзументи порука електронских медија. Просечно дете основношколског узраста данас проводи најмање четири сата пред екраном. "До пунолетства свако дете у Америци дневно проведе пред ТВ екраном четири сата и 48 минута. То значи да је пред телевизором свако било пуне три године. Програм који су гледали садржао је чак 61 одсто емисија са насиљем" (Вечерње новости, online, 2013). Једна од појава је и то што деца глумце често поистовећују са ликовима које тумаче. На пример, "за Арнолда Шварценегера многи нису чули, али Терминатора сви воле" (Миленковић, 2012: 71).

Утицај цртаног филма
на понашање и васпитање деце

Лако је уочљиво да наше поједине ТВ станице придају значај присуству цртаног филма у њиховом програму и на тај начин желе да привуку што више деце да постану њихови трајни гледаоци. Анализирајмо карактеристичне цртане филмове и њихов кратак садржај.

"Симпсонови" су једна од најгледанијих цртаних серија на свету. Прича се одвија у малом граду Спрингфилду, у шашавој и помало малерозној породици Хомера Симпсона. У једној од карактеристичних епизода Марџ Симпсон почиње да пије уз Хомера, који је представљен као велики љубитељ алкохола. Враћајући се аутом кући у пијаном стању, Марџ и Хомер доживе саобраћајну несрећу. Долази полиција и Хомер да не би поново био окривљен за вожњу у пијаном стању и да не би остао без дозволе, подмеће Марџ као кривца и она завршава на клиници за лечење од алкохола. Марџ схвата да, у ствари, не воли алкохол већ да га је пила само да би проводила што више времена уз Хомера и убрзо се враћа својој породици.

"*Сунђер Боб Коцкалоне"* је несвакидашњи цртаћ у коме ликови нису претерано лепи, живе на дну мора и баве се обичним, малим, животним стварима. У причи о обичном, белом папирићу, пратимо сукоб између Сунђер Боба и Лигњослава. Папирић који је Лигњослав бацио Сунђер проналази и тражи

да га задржи. Лигњослав му то одобрава уз молбу да му га никад више не врати, ма колико му он тражио. Уз помоћ тог папирића Сунђер изводи разне трикове, акробације и интересантне игре. Лигњослав спазивши то моли Сунђера да му врати папирић, дајући му за њега све што је имао. Али, папирић у његовим рукама је обичан предмет, јер Лигњослав није маштовит као Сунђер Боб.

Млађа деца данас обожавају *"Пепу прасе"*. "Цртаћ је јарких боја, једноставних облика и садржаја. Пепа их учи о пријатељству, природи, зашто треба прати зубе, али и о компјутерима и рециклажи. Међутим, деца обично опонашају Пепу и њеног брата Џорџа у гроктању и скакутају по блатњавим барицама" (http://www.studiob.rs/info/teme_stampaj.php?id=296).

"Саут Парк" је цртаћ који се на многим телевизијама емитује око поноћи и намењен је одраслима. Треба поменути да је у штампи овај серијал био критикован и пре емитовања због жаргона, ружног понашања, псовки. Честа тема је исмевање друштва, политичких ставова, разних актуелних догађаја у свету, познатих личности. Треба поменути да се на почетку сваке епизоде појављује упозорење које гласи: "Сви ликови и догађаји у овој серији, чак и они засновани на стварним личностима су потпуно измишљени. Сви гласови познатих личности су опонашани лоше. Програм који следи садржи ружне речи и због његовог садржаја нико не треба да га гледа" (http://southpark.cc.com/). Ово упозорење може се схватити као комичан сегмент цртаног филма, али и као стварно упозорење, јер програм који следи заиста приказује садржај који је најављен.

"Сматра се да „до четрнаесте године деца виде преко једанаест хиљада убистава на телевизији, а сваки цртани филм просечно има двадесет и шест сцена насиља“ (*The ABC's of bullying Prevention*, 2005:14). Телевизија и интернет све више промовишу како физичко тако и вербално насиље, а ми смо сведоци енормне популарности *Reality show* програма у којима се чак сматра пожељним ма која врста насиља, јер повећава гледаност" (Ђорић, 2014: 115). У научном часопису *Pediatrics*, објављени су резултати истраживања који показују да у САД чак 90% деце старости од 8 до 16 година, у просеку игра видео игрице 13 сати недељно. Многе од тих игара су насилног садржаја, што утиче на повећање агресивности код деце играча. У друштвеној клими, у којој се насиље популаризује кроз рачунарске игрице, путем интернета и осталих медија, за очекивање је и пораст насиља у стварном животу. Да је насиље феномен који фасцинира људе, показује и огромна заинтересованост за спортове у којима је легално користити насиље у циљу да се савлада противник.[13] Треба напоменути да је последњих деценија у свету забележена велика стопа раста девијантног и насилничког понашања код младих. Све учесталије је насиље на спортским догађајима, у саобраћају, у школи, док је у породици, нарочито у земљама које су донеле закон о забрани употребе насиља над децом од стране родитеља, дошло до наглог пораста насиља деце над родитељима!

Насиље, било физичко или психичко, директно или индиректно, оставља последице на особу која је била објект употребе насиља. Многе насилне сцене из

[13] На предавањима мастер студија Универзитета у Београду, под називом "Тероризам, организовани криминал и безбедност", 22.12.2014. године, професор др Драган Симеуновић наводи податак да је у свету од 1900. до 1988. године у боксерском рингу умрло око 1.000 људи.

филмова, цртаћа, видео игрица, деца памте и опонашају. Да би се што више ублажио штетан утицај насилних сцена на малишане, неопходна је строга родитељска контрола садржаја који деца гледају, времена које се проведе било уз телевизију или интернет и подстицање деце на разговор о програму који је се приказивао, ради пружања објашњења и указивања да поједине појаве нису стварне, или да нису пристојне.

Још 1982. године, УНЕСКО указује на потребу за медијском писменошћу доношењем *Декларације о медијском образовању*, која предвиђа увођење медијског описмењавања у школе. Важан сегмент медијске писмености подразумева и описмењавање медијских субјеката не само публике: "Дакле, медијски професионалци морају проћи кроз процес институционалног и ванинституционалног медијског образовања за рад у медијима. То називамо и образовање за медијску производњу (продукцију). Касније, када се запосле, морају имати прилику за *update*-инг нових знања, а то нуди концепт перманентног образовања за медије" (Томић, 2013:16). Што се тиче најмлађих конзумената, од програма медијске писмености се очекује да оснажи децу у остваривању ових права и оспособи их да се критички и одговорно односе према медијима и медијским садржајима. Програми медијске писмености се односе како на школски систем, тако и на саме медије који у великој мери могу помоћи деци различитог узраста да разумеју како медији раде и на који начин и због чега медијске поруке настају, пружајући им могућност да адекватно информисани, одговорно учествују у комуникационој заједници" (Матовић, 2011:54).

Закључна разматрања

Родитељи су све више забринути оним што њихова деца могу да виде у цртаним филмовима. Наоружани ловци који јуре своје жртве, разљућени ванземаљац који спржи цео град, крв која липти на све стране - то нису сцене из акционих трилера већ из анимираних остварења која су у САД добила "Г" рејтинг (дозвољено за сва годишта), међу којим су и Дизнијева дела. Историјски гледано, цртаћи су увек имали неке „јаке“ елементе - убиство Бамбијеве мајке у Дизнијевом класику из 1942. године, а да се и не говори колико пута Патак Дача буде упуцан из сачмарице Елмера Давежа. Серија студија са Харварда потврђује тезу да је све више насиља и у цртаним "Г" филмовима. Према једној студији више од половине филмова са оваквим рејтингом има ликове који конзумирају алкохол, пуше или псују. Таква дела вероватније ће имати више насиља него њихови играни пандани.

"Свако социјално насиље као практична делатност представља и тип комуникативног понашања мада не и тако експлицитан тип општења као, нпр. језик. Мада није најексплицитнији, сила је најопштији медиј комуникације, јер, "силу, у функцији поруке, или пак силу по себи, "разумије" и слијепац и странац, и глупан и посве мало дијете, дапаче: животиња, па по многим тврдњама, и биљка" (Симеуновић, 2002: 151). Силу и насиље као њен рад, разумемо сви. Родитељи знају да су надмоћни над децом и то користе као један од инструмената у процесу васпитања. Поред тога, деца су свесна да родитељи поседују силу и да је свака претња том силом или употребом насиља, остварива. Гледајући цртаће, деца се забављају, смеју и уживају у новим пустоловинама њихових омиљених јунака. Када Пера Којот по ко зна који пут падне са литице

или када Патку Дачи пребију прсте чекићем, најмлађој публици је то забавно и можда, желећи да поново проживе те смешне тренутке, деца посегну за татиним алатом како би ударили некога по руци, јер као и у цртању, то никога неће повредити. Управо због таквих, могућих аспирација малишана, родитељи би требали неко време да гледају цртане филмове са децом, како би им објаснили контекст, а у циљу да деца касније сама почну разумевати садржаје цртања или било којих других програма.

Према истраживањима стручњака за утицај телевизије на развој детета, просечно дете ће до 18. године провести већи део свог живота, гледајући телевизију у поређењу са било којом другом појединачном активношћу, изузев спавања. Занимљиво је, међутим, и да врста телевизијских емисија које деца гледају може веома различито да утиче на њихов развој. "Доказано је да деца која гледају дечије образовне емисије боље читају и имају развијеније језичке вештине од деце која гледају само цртање и програме за одрасле" (Миленковић, 2012: 69). С друге стране, огроман број сцена насиља у филмовима, цртањима и другим телевизијским емисијама, или пак њихова доступност на интернету, може имати негативне последице по децу.

"У свим друштвима се као један од рационалних основа пораста насиља утврђује његова, све изразитија присутност у медијима, а нарочито на ТВ и у филму. Удружење америчких психолога тврди да просечно дете у САД стиче рационалне диспозиције за касније сваковрсно, што значи и политичко насилничко понашање, већ тиме што до краја основне школе само на телевизији види 8.000 убистава и 100.000 других сцена насиља" (Симеуновић, 2002: 153). Из овога видимо да се последице гледања насилних садржаја, поред тога што могу бити тренутне (као када се дете уплаши, па га је страх да спава у мраку), могу бити и дугорочног карактера, утицати на развој личности детета и створити услове за касније испољавање насиља у било ком облику.

Извори и литература

http://southpark.cc.com/, 16.3.2015.

http://www.chuckjones.com/about-chuck-jones/ 14.2.2015.

Грегор У., Паталас Е. (1998). *Историја филмске уметности,* Београд: Сфинга.

Ђорић Р. М. (2014). *Насиље у спорту* (Теоријске контроверзе и узроци), Монографска студија. Нови Сад: Факултет за европске правно политичке студије.

Јовановић С. (1995). *Основи филмске продукције*, Београд: Факултет драмских уметности.

Кук А. Д. (2005). *Историја филма I*, Београд: Клио.

Мала енциклопедија (1986). Београд: Просвета.

Матовић М. (2011). Медијска писменост и деца у новом медијском окружењу, *Часопис за управљање комуницирањем,* година 2011, број 19, стр. 53-66

Миленковић С. (2012). *Медији и деца*, Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

Минић В. (2008). *Цртани филмови утичу на понашање деце*, ЈРДП Студио Б http://www.studiob.rs/info/teme_stampaj.php?id=296

Николић Р., Јовановић Б. (2001): *Школска и породична педагогија- Практикум*, Јагодина: Учитељски факултет.

Поповић С. З. (1995). *Основи телевизијске продукције*, Београд: Факултет драмских уметности.
Симеуновић Д. (2002). *Теорија политике-ридер, први део, Основи политичких наука-практикум*, Београд:
Удружење "Наука и друштво".
Скендерија Ј. Ж. (2013). *Шта нам гледају деца: Крв липти из цртања*, Вечерње новости online, 30.9.2013.
http://www.novosti.rs/vesti/naslovna/drustvo/aktuelno.290.html:456273-Sta-nam-gledaju-deca-Krv-lipti-iz-crtaca
Томић Б. (2013): Медијска писменост као друштвена стратегија, *Правни мониторинг медијске сцене у*
Србији, 2013, број 8, стр. 15-18,
file:///D:/Downloads/Pravni_monitoring_medijske_scene_u_Srbiji_ANEM_broj_8.pdf

Dubravka Popović

CARTOONS, SECURITY RISKS AND THEIR INFLUENCE ON EDUCATION

Abstract: This study is based on appearance of cartoon movie as one of the most popular artistic disciplines, especially for preschool children, afterward, work of the most significant artists as Walt Disney and others, whose cartoon characters marked the last century. Particular aspect is in the contetnt analysis of some cartoon movies, security risks and influence on the children education.

Keywords: Cartoon movie, children, violence, education, security.

УДК 371.671:81'242+371.333:004

Дијана Петровска
Државен универзитет
Тетово (Македонија)

УЧЕБНИЦИТЕ ВО КОНТЕКСТ НА ИНФОРМАТИЧКАТА ТЕХНОЛОГИЈА ВО ЈАЗИЧНАТА НАСТАВА

Резиме: Предмет на разгледување на рефератот е улогата на учебникот како средство за стекнување знаења во контекст на другите современи средства во јазичната настава, пред сè во контекст на информатичката технологија. Современото општество наметнува потреба за поголемо користење на информатичката технологија во образованието, па треба поодговорно и поорганизирано да пристапиме кон усвојувањето на содржините на наставата со комбинирано користење и на печатени учебници и на електронски помагала. Значењето и смислата на современиот учебник се состои во тоа да им овозможи на учениците оспособување за самообразование и за самостојно учење. Заедничка цел од овие проучувања е да се покаже дека за учениците во 21 век треба максимално да се искористи информатичката технологија и во улога на наставно помагало, т.е. во улога на учебник, а со тоа самиот процес на учење да биде поприфатлив и поприспособен на потребите на новите генерации. Затоа е потребна модернизација на наставните содржини и модернизација на самите учебници.

Клучни зборови: учебник, информатичка технологија, воспитна функција, модернизација.

ВОВЕД

Учебникот е важен инструмент за совладување на наставната материја, но и за збогатување на мислите и на јазичниот израз кај ученикот. Тој треба да е пишуван со разбирлив стандарден јазик и со прифатлив стил и треба да ги поттикнува учениците на активно учење. Функционирањето на стандардниот јазик во образовно-воспитната сфера е од исклучително не само образовно туку и од национално значење и претставува своевидно оживување на изворниот дух. Учебникот како класично средство за комуникација, при читањето предизвикува посебни емоции за разлика од текстовите снимени и слушани на дискета или на друг носач на звук. Но, тој треба да биде во функција на развојот на учениците, како средство за мотивација за активно и самостојно учење, за истражувачка работа и за други активности кои ги поттикнуваат нивните сознајни интереси и да претставува едно премостување од класичните учебници кон модерни учебници.

Улогата на учебникот треба да е во контекст на другите современи средства за стекнување знаења, бидејќи живееме во 21 век и училиштата компјутерски мрежно се поврзани, па се учи од информациите што се достапни

преку компјутерите. Сепак, не треба да се потпираме на информациите што може да се најдат на веб-страниците, бидејќи „интернет е скандал на една меморија без филтер, при што не се прави разлика меѓу неточното и исправното“ – истакнува Умберто Еко во своето интервју во месечникот *Огледало*. Затоа истакнуваме дека мултимедиумските средства може да се користат во подготовка на наставата и за нејзино изведување, но со внимателност за содржините што се користат.

Учебникот во значителна мера придонесува за квалитетот на образованието, односно за квалитетот на наставата. Затоа ни е потребен квалитетен учебник којшто ќе одговори на предизвиците што ги наметнува современото општество, којшто ќе ги развива вештините: комуникација, презентација, критичко мислење, креативност... За да биде добар еден учебник, потребно е да ги задоволи психолошко-педагошките, социјално-емоционалните и лингвистичките барања.

ГЕНЕРАЦИЈА НА МЕДИУМИТЕ

Младите генерации на 21 век се генерации на медиумите. Според некои аналитичари, оваа млада генерација е наречена „мултитаскинг-генерација“ (има вештина да извршува повеќе задачи истовремено), бидејќи лесно преминува во светот на виртуелноста и го губи контактот со реалниот свет. Тие константно праќаат пораки по е-пошта, „чатуваат“, симнуваат музика, филмови и текстови од интернет, зборуваат на мобилен и праќаат пораки по него, сето тоа во исто време во својот виртуелен свет. Сосема е разбирлива и лутината на родителите, поради тоа што нивните деца поминуваат повеќе време на интернет. Но, тоа е така затоа што тие тоа го прават од забава, а не заради едукација. *Како овие деца да се оттргнат од мониторот? Како да се спречи нивната виртуелна метаморфоза? Како да се спречи да не бидат изложени на медиумите подолго време од денот?*

Училишните педагози истакнуваат дека децата велат: „Нашите мозоци се острат, не затапуваат. Дигитализацијата ни овозможува да научиме да анализираме комплексни системи со многу интерактивни варијабили, да управуваме со комплицирани работи, да се снаоѓаме во морето податоци и во исто време да градиме човечки мрежи што го спојуваат виртуелниот со реалниот свет“. Во прикажаната реалност се поставува прашањето: *Дали нашето школство го следи овој тренд?* Се прават напори за вакви промени, се преземаат некои активности со кои се прави голем квалитетен чекор во информатизацијата во нашето училиште: снабдување на сите училишта со компјутери, обука на наставниците за основни компјутерски вештини, креирање програми за учење преку компјутер, обука на наставниците за примена на информатичката технологија во наставата. Едноставно, современото општество наметнува потреба за поголемо користење на техниката во образованието. Но сепак, останува отворено прашањето:

Дали работиме со учебници кои се во контекст со информатичката технологија?

ОД ПРОБЛЕМ СО УЧЕБНИЦИТЕ ДО РЕШЕНИЕ ПРЕКУ Е-УЧЕБНИЦИ И ВИРТУЕЛНО УЧИЛИШТЕ

Во денешно време не може а да не посочиме дека се соочуваме со проблем со учебниците од аспект на тоа дали, воопшто, учениците ги имаат и дали тие што ги имаат се квалитетни (и од техничка и од содржинско-научна гледна точка). За учебниците коишто денес се во употреба во наставниот процес може да се забележи дека не дозволуваат индивидуално напредување на учениците во согласност со темпото на работа, можностите, способностите, со интересот на учениците, во согласност со нивното предзнаење, ефикасната внатрешна диференцијација, со групната работа на повеќе нивоа на тежина, како што тоа ни го наметнува модерното и забрзано општество во коешто живееме. За отстранување на овој проблем наставниците се решаваат на чекор за повисок степен на индивидуализација на воспитно-образовната работа преку електронските учебници и виртуелните училишта.

Пребарувајќи материјали на интернет на тема *Да го направиме училиштето подобро место за учење*, прочитавме интервју[14] под наслов *Модерно решение за поквалитетно образование* водено со Влатко Бутлески, дипломиран електроинженер, професор по стручни предмети во средното електро-машинско училиште во Прилеп. Тој го објаснува својот систем на работа: еден ученик работи на една наставна содржина и изработува соодветна видеолекција или презентација која ја презентира или доколку е видеолекција се дискутира за неа на часот. Учениците може да им пристапат на содржините, да ги обработат, да креираат свои, да ги разменат со други ученици, да го проверат знаењето преку квизови и тестови и др. Тоа се генерации кои се родени во ерата на постоење на информатичката технологија, најмногу во ерата на интернет, кои во услови на поголеми можности на пристап до нив ги прифаќаат како дел од нивното секојдневно функционирање и без нив не можат да функционираат.

Денес сè повеќе се зборува за виртуелно образование, виртуелно училиште, виртуелна настава, виртуелен ученик, за виртуелен наставник. Трошоците за изучување на јазик со користење на информатичката технологија се намалуваат десетина пати, а ефектите се зголемуваат стотина пати. Наставата е мултимедијална, учениците ги следат содржините во разни мултимедијални форми: текст, слика, видео, анимација, говор, музика. Истовремено, покрај тоа што гледаат и читаат одреден текст, истовремено и го слушаат и гледаат слики поврзани со текстот. Концептот на наставата овозможува преку изучувањето на јазикот, учениците воедно да ја запознаваат историјата на државата, културните знаменитости, традиции и обичаи, природните богатства и сл.

ВОСПИТНО ДЕЈСТВО НА УЧЕБНИКОТ

Учебникот има централно место во воспитно-образовниот процес и отсекогаш имал и има неодминлива важност во усовршување на јазичната настава. Во *Концепција за изработка на учебник* се истакнува дека „неопходно е современите учебници да имаат воспитна функција“ (2010: 22).

---

[14] Содржината беше посетена на 16.11.2010 г. и на 21.3.2015 г., It.com.mk, интервју со Влатко Бутлески (http://it.com.mk/da-go-napravime-uchilishteto-podobro-mesto-za-uchenje-2/)

Неспорно е важна воспитната страна во јазичната настава, зашто знаењата што се стекнуваат преку предметите по јазична настава се едни од важните елементи во издигање на општото културно-интелектуално рамниште кај учениците. Преку содржините во учебникот по јазичната настава се овозможува развивање на свеста кај ученикот за грижа кон јазикот, кон зборот, грижа за убавиот и богат јазичен израз на ученикот. Во денешно време воспитната компонента како да е запоставена[15]. Тоа се потврдува во училиштата каде што е повеќе застапена образовната компонента и за сметка на тоа изостанува воспитната компонента, што не би смеело да се случи. Треба паралелно да се реализираат и двете компоненти, бидејќи училиштето е дефинирано како воспитно-образовна институција. Токму од овие причини наведуваме дека учениците треба од учебникот да усвојуваат не само академско знаење, да учат да читаат и да пишуваат, туку учебниците треба да нудат содржини преку коишто учениците ќе се запознаваат себеси и ќе научат да управуваат со себеси, ќе развиваат сензибилност за чувствата и за перспективата на друг човек и ќе креираат атмосфера на доверба. Ваквиот став нè упатува на учењето на античките филозофи кои укажувале дека „најмногу сознанија за познавање на самиот себе се стекнуваат ако го откриеш во себе она што е постојано и општо, значи, ако ги откриеш принципите по коишто треба да се живее“ – Сократ.

ИНФОРМАТИЧКА ТЕХНОЛОГИЈА ВО ЈАЗИЧНАТА НАСТАВА

Нашите училишта мора да имаат информатичко-техничка поддршка заснована врз основа на примената на најсовремената информатичка технологија, но и софтверски решенија што одговараат и се во функција на ефикасниот воспитно-образовен процес. Осовременувањето сè повеќе тежнее кон влијанието и дејствувањето на интернет, па, како што многумина предвидуваат, тоа ќе се одрази и на осмислување и на продукција на учебници (Јуричиќ, 2004). *Сме направиле ли учебник/-ици за работа со компјутер (компјутерски учебник/ци)?* Не сме ни до половина пат кон создавање учебник којшто ќе нè внесе во квалитетно образование, односно немаме еден таков компјутерски учебник со којшто би се служеле, така што наставните содржини што се наоѓаат во учебникот ќе бидат во контекст со современите средства (компјутерот). Можеби за вакво нешто доволно не се размислувало. Затоа, и ден-денес, се наоѓаме во ситуација сè уште да ги разгледуваме учебниците и да трагаме во нив дали тие ги задоволуваат критериумите што се потребни за да имаме учебник што ќе одговори на современите потреби. И, како што упатува Висинко, дури кога ќе биде потполна електронската преобразба на учебниците, дури тогаш мултимедијалноста вистински ќе заживее (2006: 305-312).

Имаме ли таков учебник во кој содржините му се поврзани со содржините од интернет? Значи, да се залагаме за креирање на учебник во којшто ќе има хипертекстуално излагање на содржината со интерактивни страници, коишто упатуваат на хоризонтално (проширувачко) и темелно

[15] Милојевиќ Љ. и Ивковиќ З. во „*Мотивација наставника за васпитно-образовни рад*“ (2005) нагласуваат дека од голема важност е реафирмацијата на веќе запоставената воспитна функција на училиштето. Содржината е преземена на 18.5.2011 г.

(продлабувачко) истражување. На пример, учиме нова наставна содржина и преку „кликнување“ воспоставуваме врска со друга содржина којашто нуди дополнителни објаснувања или, пак, пред нас се наоѓаат поставени барања и задачи, слики кои што се движат, фотографии, графикони и сл., на коишто учениците треба соодветно да одговорат. По самото кликање се дава повратна информација за одговорот на ученикот. Значи, на ученикот му се укажува каде направил грешка и што треба да направи за неа да ја коригира. Овие така да ги наречеме интелигентните програми се снабдени со низа можни одговори за секоја задача и притоа содржат и насочувачки информации и предлози што треба да се направи. Во Прилогот 1 предаваме ваков обид за наставна содржина од подрачјето **јазик** (текстот е преземен од учебникот по македонски јазик за петто одделение во основно образование). Доколку наставните содржини се вака претставени тогаш може да се зборува за мултимедиумска програма за изучување на нова наставна содржина како вистинска компјутерски заснована и програмирана настава, којашто ќе му служи на наставникот како помошно средство за обработка на одредени теми.

Имаме ли учебник во кој под текстовите се зададени задачи коишто бараат од ученикот или, пак, го насочуваат ученикот да ги користи современите средства, техники или аудитивни средства? Учебниците коишто денес ги употребуваме во јазичната настава се сведуваат на теорија: изучување на нови наставни содржини, вежби, задачи. Во ниту еден учебник не сретнавме зададена задача или вежба или изучување на наставните содржини во корелација со современите средства и техники. Електронските учебници се истите оние учебници што се пред нас на клупа или во рака со истите грешки и со истите класични содржини. Тие не помагаат да напредуваме, нудејќи задачи за дополнителни активности, за збогатување на стекнатите знаења, за поврзување со други содржини. Станува збор за електронска книга претставена како класичниот учебник. Останува да забележиме дека, просто, се наметна програмата *Компјутер за секое дете*, па во наставниот процес на часовите секое дете има свој компјутер за работа, но нема учебник како „основно средство“ којшто би го водел ученикот низ системот на компјутеризација и по којшто ученикот би работел на компјутерот што се наоѓа пред него. А токму еден таков учебник ни недостига и треба да го создадеме (Петровска, 2012: 205).

ЗАКЛУЧОК

Се доаѓа до заклучок дека учебникот е обврзан квалитетно да ги воведе учениците во современиот стандарден јазик, со тоа што тие ќе ги усвојат неговите норми на сите нивоа. Целта на образовниот систем е да се организира учење на најефикасен начин, па според тоа, оние кои ја креираат образовната политика треба да му посветат поголемо внимание. Треба поодговорно и поорганизирано да се пристапи кон проблемите во современиот свет. Учебникот се јавува во улога на тој што влијае, тој што бара, тој што поттикнува на активност. Тој е, истовремено, и извор на знаења. Љубовта кон создавањето добар учебник значи да бидеш вљубен во наставничката работа и да дадеш нешто за тоа, да се посветиш на тоа, да доживееш пофалби и почит од генерации наставници и ученици.

Учебникот треба да се базира врз конструкциите на знаењата и на практиката. Тој треба да се поврзува со реалниот живот и на него треба да се работи тимски. Тоа подразбира дека треба да се следат новините, реформите во училиштето и во локалната заедница, да се прави размена на искуствата меѓу колегите и меѓу наставниците практичари заради внесувањето на иновации во работата итн.

Токму поради тоа во учебникот е потребна модернизација на наставните содржини, но исто така и модернизација на самите учебници, што, пак, подразбира пронаоѓање на информатичка технологија за управување со наставните процеси, така што учениците би стекнале совршени навики, способности и вештини, или поинаку речено – идниот учебник треба да биде комбинација од пишани и електронски содржини што ќе им презентира на учениците знаења на модерен начин кон кои ќе можат продуктивно и творечки да се однесуваат.

Прилог 1. Минато определено несвршено време.

Прочитај го текстот.

ПАТУВА**ВМЕ** низ некоја пространа рамница...

Уморниот циганск карван ЛАЗЕ**ШЕ** полека, папсано.

Напред, на шарен раванлија коњ, ЈАВА**ШЕ** Базел и ПЕЕ**ШЕ**. Неговиот глас, свечено тих и помалку таговен СЕ ЛЕЕ**ШЕ** мелодично, одмерено. Тој глас до моите уши ДОПИРА**ШЕ** де како шушкање на лисја, де како свеж бран од предвечерниот ветрец. И во таа промена на тоновите СЕ СОСТОЕ**ШЕ** сета негова чудесна привлечност и убавина. Песната веќе ја ЗНАЕ**В** напамет.

По шарениот коњ на Базел ТРУЦКА**ШЕ** стара, разнишана, полуискршена четворка, што ја ВЛЕЧЕ**ШЕ** црвеното, мршаво, коњче со пропаднати слабини и гурелави очи, во неа покрај коларот СЕДЕ**ШЕ** мојата врсничка Насиха, по чие темно чоколадно лице СЕ ПРЕЛЕВА**ШЕ** светлата бронза на летното зајдисонце.

Видое Подгорец

(Извадок од „Белото циганче“)

Зошто некои зборови се напишани со големи букви и се потцртани? Што означуваат тие? Зошто во потцртаните зборови буквите се здебелени? Наставникот нека ви даде кратко објаснување со кои наставки се образува минато определено несвршено време.

Слушнете ја секоја реченица, а потоа обележете дали дејствието се случило минатата недела или, пак, е насочено во моментот на зборувањето. (Реченициите нека ви ги прочита наставникот или самостојно слушнете ги со кликање врз нив).

1. Ана ја читаше лектирата „Белото циганче“.

2. Сите зборуваа за натпреварот што се одржа вчера.
3. Дамјан брзо плива.
4. Дедо гледаше телевизија.
5. Аце игра во училишниот двор.

Уште еднаш слушнете ги реченициите. Изберете ги соодветните временски прилози кои може да се додадат на реченицата која ја слушате.

1. Филип играше фудбал.
а) минатата недела
б) сега
в) идната недела

2. Ние пишувавме за пролетта.
а) минатата недела
б) сега
в) идната недела

3. Сања ѝ помага на мајка ѝ.
а) минатата недела
б) сега
в) идната недела

Дали и ти го направи истото (играше, пишуваше или гледаше телевизија)?

Основното значење на минато определено несвршено време е искажување засведочено дејство (говорителот зборува за нив како сведок и точно го знае времето на нивното вршење) во одвивање, во траење. Ова значење се искажува со формите од несвршени глаголи.

Минато определено несвршено време е проста глаголска форма, затоа што е составено само од глаголска форма.

Глаголот *патува*: -а група.

	един.	**мн.**
1л.	патува**в**	патува**вме**
2л.	патува**ше**	патува**вте**
3л.	патува**ше**	патува**а**

Глаголот *лази*: -и група.

	един.	**мн.**
1л.	лазе**в**	лазе**вме**
2л.	лазе**ше**	лазе**вте**
3л.	лазе**ше**	лазе**а**

Глаголот *пее*: -е група

	един.	**мн.**
1л.	пее**в**	пее**вме**
2л.	пее**ше**	пее**вте**
3л.	пее**ше**	пее**ја**

Кате пишува состав за летниот распуст. Но, некои делови во реченициите се размачкале. Одлучете дали тоа што го запишала Кате е за настан што се случил во претходните летни распусти или, пак, зборува за нешто што таа секогаш го прави за кој било летен одмор.

1. Возам велосипед.
   а) минатото лето б) секогаш

2. Играв тенис со другарите.
   а) минатото лето б) секогаш

3. Јас и моето семејство бевме во Охрид.
   а) минатото лето б) секогаш

4. Се шетам по шеталиштето.
   а) минатото лето б) секогаш

5. Моите родители се возеа со кајче.
   а) минатото лето б) секогаш

Напиши краток состав како ти го помина летниот распуст.

Литература

Биро за развој на образованието во РМ (2010). *Концепција за изработка на учебник и методологија за вреднување на учебник*, Скопје: БРО.

Бутлески, В. (2009). *Да го направиме училиштето подобро место за учење*, Посетено на 16.11.2010. и на 21.3.2015. http://it.com.mk/da-go-napravime-uchilishteto-podobro-mesto-za-uchenje-2.

Visinko, K. (2006). „Jezik I stil osnovnoškolskih udžbenika hrvatskoga jezika i književnosti“, *Sveučilište u Rijeci*, Filozofski fakultet u Rijeci, стр. 305-312.

Еко, У. (2011). „Интервју со Умберто Еко дадено за парискиот дневен весник *Монд*“, *Огледало – месечник на книжевните преведувачи на Македонија*, г. XXII – бр. 181, Скопје, 31 јануари, стр. 5.

Juričić, D. (2004). „Utjecaj Interneta na strukturu suvremenoga udžbenika“, *Udžbenik I virtualno okruženje*, Zagreb: Školska knjiga, str. 109-111.

Милојевиќ Љ., Ивковиќ З. (2005). *Мотивација наставника за васпитно-образовни рад*, Посетено на 18.5.2011, www.kontekst.org.yu/institucije/obrazovanje/index.html.

Пандев Д., Миноска М. (2001). *Македонски јазик за петто одделение*, Скопје: Просветно дело АД.

Петровска, Д. (2012). „Примената на современите аудитивни и визуелни технички средства во наставата“, *Литературен збор 1-3*, Скопје: Министерство за култура на РМ, стр. 199-206.

Dijana Petrovska

TEXTBOOKS IN A CONTEXT OF THE INFORMATIC TECHNOLOGY IN THE LANGUAGE TEACHING

Resume: An object of discussion in this paperwork is the role of the textbook as a resource for gaining knowledge in the context of other contemporary resources in the language teaching, primarily in the context of the informatics technology. The contemporary society imposes a need for greater usage of the informatics technology in the education; hence we should approach towards acquisition of the contents of teaching with combined usage of printed textbooks and electronic aids more responsible and more organized. The meaning and the significance of the contemporary textbook consists in the idea to enable a qualification for the students for self-education and independent studying. Mutual purpose of these researches is to be shown that for the students of the 21st century, the informatics technology should be fully used in a role of a teaching aid i.e. in a role of a textbook, and with all of that the process of studying itself will be more acceptable and more pliable for the needs of the new generations. Hence, a modernization of the teaching contents and a modernization of the textbooks themselves is needed.

Key words: textbook, informatics technology, educational function, modernization.

5.

ИЗАЗОВИ И ПРОБЛЕМИ САВРЕМЕНОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

УДК 82-1-93.0

Јелена Вељковић Мекић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Пирот

ПЕСНИШТВО ЗА ДЕЦУ: ДОМЕТИ И ОГРАНИЧЕЊА

Резиме: Дечја књижевност отвара изобиље питања и тема, отеловљује најразноврсније мотиве, покреће разнородне емоције у реципијенту. Тиме што се остварује кроз тематску разноликост, али и кроз разноликост форме, дечја песма приближава се тзв. озбиљној поезији, с том разликом што више води рачуна о свом примарном реципијенту. У раду се у основним цртама повлачи разика између традиционалне и модерне, као и између „добре" и оне не баш толико успешне поезије за децу. Закључује се да је слаба поезија за децу она која ускраћује реципијенту право на естетски ужитак, која га обезвређује и омаловажава у испразној комуникацији и не ангажује у довољној мери његов доживљајни, емотивни и интелектуални свет, док се за домете „добре" песме за децу може рећи да се не заустављају на писаној речи, већ њени стихови представљају инспирацију и повод за неке нове игре и креативне активности деце.

Кључне речи: песма за децу, традиционално и модерно песништво за децу, процењивање поетских текстова, дете-читалац.

1. Песма за децу

Дечја књижевност отвара изобиље питања и тема, отеловљује најразноврсније мотиве, покреће разнородне емоције у реципијенту. Тиме што се остварује кроз тематску разноликост, али и кроз разноликост форме, дечја песма приближава се тзв. озбиљној поезији, с том разликом што више води рачуна о свом реципијенту. Па опет, мало је вероватно да дечји песник има пред собом у току свог стваралачког чина баш одређени старосни узраст којем се обраћа. Ако за период детињства узмемо распон од прве до петнаесте године морамо истом приликом признати разлике и границе које постоје унутар овако широко постављених оквира. Непремостиве су разлике између трогодишњег детета и детета у стадијуму пубертета или адолесценције. Према интелектуалним и емотивним особеностима, као и према афинитетима, оне су много дубље но што су разлике између адолесцента и потпуно сазрелог читаоца. Тиме принципи разумевања и намене донекле падају у воду, мада није ни поезија за одрасле разумљива свима. Ипак, њена примамљивост за многе, било одрасле било дечје читаоце, јесте у једноставности, разумљивости, хумору, оптимизму и разиграности.

„Дечја песма је изванредни продукт нашег времена. У свету који је раздробљен и отуђен, технизиран и онеспокојен, ужаснут и усамљен, у свету без вере и смисла, једино *дечја вера* остаје као аутентична вера. Све друго не може да буде поуздано, све друго изгледа патетично и лажно, преформирано или одвише дотерано. Дечјој песми нуди се прилика да буде аутентична песма. Истина само за један тренутак. Само за тај тренутак чудесне доброћудности пролећне вечери.” (Миларић 1969: 22).

Дечја песма се опире једноставној и јединственој категоризацији као и прецизнијим дефиницијама. Данојлић дечју песму, песму за децу, *наивну* песму, схвата као песму „која је решила да не порасте” (Данојлић 1976: 57), као песму која је увек у стадијуму почињања. Ово, наравно, никако не треба схватити као недостатак поетских текстова за децу, већ као њихову особеност, природу, чак и као њихове могућности и „ограничења”. Песму за децу треба проматрати у оквирима свеопште књижевности и процењивати универзалним естетским мерилима, али јој се морају дозволити и одређене специфичности које је чине ни гором ни бољом од песме написане за одраслог читаоца, већ једноставно *другачијом*. „Тренутак у којем песма свесно одустане од врховне, дакле недостижне пројекције, кад се повуче из интелектуалне климе у којој су, чини се, једино могући озбиљни књижевни напори, кад јој се непосредно поетско осмишљавање учини привлачније од свих висина до којих би могла допрети — тренутак је настанка дечје песме.” (Данојлић 1976: 58).

2. Разлика између традиционалне и модерне поезије за децу

У основним цртама разлике између традиционалног и модерног (савременог) поетског израза могу се представити табелом:

Традиционална поезија за децу	**Модерна поезија за децу**
скучен и ограничен избор тема и мотива	шири дијапазон тема и мотива
нагињање ка морално-дидактичким и педагошким вредностима	одбацивање дидактике и суве педагогије
често репрезентује становиште одраслог човека	често репрезентује становиште детета
није нарочито богата хумором	хумор је неизоставна компонента њене поетике
устаљена форма песме	експериментише са формом и римама
виши степен интенционалности	нижи степен интенционалности
једноставна психологија дечјег живљења	коплексност дечјег живљења
семантичка једноставност	семантичка слојевитост

Модерна поезија за децу ствара се у посве другачијем амбијенту, но што је амбијент у којем је настајала и опстајала традиционална поетска реч намењена деци. Њене одлике су, пре свега схватање, разумевање и уважавање детета, отвореност ка његовој природи и афинитетима, жеља да се донекле превазиђу разлике између одраслих и деце, и способност и спремност целог друштва да се игра. Она је у својим стиховима сагледала и оваплотила сву комлексност дечјег живљења, признала деци право на детињство, омогућила детету да има своја интимна осећања и своје тајне, и омогућила му да проговори о својим жељама,

својим надањима и изложи своје схватање света који га окружује. Излазак из скучених патријархалних оквира у којима дете није имало довољну слободу говорења и играња и заокретање од строгих правила скројених у патријархалном друштву допринели су развоју поезије која са све већом слободом и смелошћу иде у експеримент, новину и игре. Модерна поезија разрешава себе многих ранијих штетних предубеђења, заблуда и ограничења, те се користи темама и мотивима какви се не срећу у традиционалним песмама за децу. Од сувопарних садржаја који се презентују у стиховима како би се изрекла поука, врши се заокрет ка поезији игре и маште.

Напуштајући странице уџбеника и периодика које су, пре свега, имале за циљ да васпитно делују на ученике и своју читалачку публику, песма почиње да се игра са усамљеним дететом у његовој соби, да га спаја са другом децом на игралиштима, да са њим машта и осваја неосвојене просторе и доживљава незамисливе авантуре у неспутаним узлетима маште и имагинације. Хумор модерне поезије представља једну од њених битнијих одлика и креће се узлазном линијом од једноставних духовитих сензација, преко каламбура, нонсенсних језичких конструкција, изокретаљки и језичких игара, ка сложенијим облицима заснованим на иронији, гротески и пародији.

Такође, модерна песма ће детету признати да је и његов свет богат и вредан пажње и омогућити му, разрешивши га страха и других спутавајућих афеката, да га истражује и обогаћује на начин који је шири, паметнији, зрелији, али, у исто време, и неозбиљнији, духовитији и разигранији. Зачудност, неконвенционалност, одступање од канона и нормативних поетичких законитости и све чешћа употреба поступака деконструкције од зачетака модерне поезије за децу до данас све више добијају на снази. Модерна песма за децу својом семантичком слојевитошћу, која не носи терет многобројних и скривених значења, већ се открива, најчешће кроз двоплански карактер игре и кроз подтекст, даје критички осврт на историју и човека и тежи да привуче и одраслу читалачку публику.

Овај процес сазревања дечје песме кроз приклањање детињству и детету у светској култури траје доста дуже него на нашим просторима. Мишљења наших теоретичара и самих песника о томе када „модерни израз” узима превагу над „традиционалним” нису увек идентична, али би као оквир у којем се он убрзано развија и добија на значају може узети распон од двадесетак година између 30-их и 50-их година XX века. Тек њиме, српска поезија за децу приближила се руским, чешким, пољским, француским, италијанским и енглеским поетским остварењима за децу. Ипак, не сме се сметнути с ума једна од специфичности поезије за децу - она није интернационални феномен, јер се, за разлику од прозних текстова за децу који су се више (и лакше) преводили и омогућавали утицаје и размене путем контактних аналогија, слабо преводила, те је увек остајала у потпуности национална и ограничена на просторе властитог језичког израза.

Оно у чему се морамо сложити са Вуковићем јесте да се поезија „мора посматрати у својој дијахроној перспективи, као жанр који се мијењао и који је, у већем или мањем степену, комуницирао са мисаоним и осјећајним свијетом дјетета и задовољавао његове естетске захтеве.” (Вуковић 1989: 73-74) Он сматра

да се и поезија за децу која са становишта савремених књижевно-уметничких мерила не представља вредност не сме бити у потпуности одбачена. Са свим својим манама и упливима ванестетских елемената традиционална поезија за децу је представљала једино и тиме утицајно читалачко штиво за децу тадашњице.

Код многих наших теоретичара и критичара књижевности за децу јавља се подела поезије на традиционалну и модерну. Иако постоје оправдани, за неке и довољни разлози за овакву поделу, Вуковић упозорава да њихов хронолошки континуитет није лако успостављив и да се у току истих временских периода, када су доминирали одређени књижевни правци, као и у песништву једног аутора, јављају поетички елементи који се приписују традиционалном, односно модерном песничком изразу. „Дакле, традиционално и модерно исправније је посматрати као двије поетске оријентације, које су, у извесној мјери постојале скоро од самих почетака поезије за дјецу, а постоје и данас.” (Вуковић 1989: 74).

3. „Добра” песма за децу

„Добра” песма за децу је она у којој ће и одрасли наћи задовољство, што не мора нужно значити двозначност, већ пре сагледавање из различитих углова — са тачке гледишта наивног и са тачке гледишта искуственог реципијента песма ће имати другачије нијансе и рефлексије. Наравно да, приликом ових разматрања, имамо на уму семантички слој песме, те ће се нијансирање односити на значења и то она која нису супротна већ слојевита, или на стилски поступак, те ће у хумору лаком и лепршавом, бити уочљива и мала доза ироније, или благе трагике. С друге стране, управо њена некомликованост, растерећује читаоца од притиска реалног живота и битних егзистенцијалних питања, те ће и овај аспект песме за децу бити јако примамљив одраслом читаоцу.

Ако постоји „добра”, може се рећи да постоји и „лоша” песма за децу. „Слабе — ја бих рекао лажне — дечје песме махом су плод јаловог, површног приклањања укусу и могућностима тзв. *дечје публике*. Оне настоје да се приближе детету, да га забаве или поуче, без стваралачких предиспозиција које би их у том правцу усмеравале. Над дечјом песмом вазда лебди тај неухватљиви дух конкретног читаоца, па није чудо што се, у настојању да се он задовољи, уместо до једноставности леко стиже до празнине и инфантилних будалаштина.” (Данојлић 1976: 50). „Лоша” поезија за децу је она која ускраћује реципијенту право на естетски ужитак, која га обезвређује и омаловажава у испразној комуникацији и не ангажује његов доживљајни, емотивни и интелектуални свет ни у ком смислу.

О овоме је проговорио и један од највећих српских песника за децу, Душан Радовић: „Добра песма може бити и само играчка духа, али тако вешта и лепа да читаоца упућује и на такав начин саопштавања. (...) Добра песма за децу мора бити паметна. Она мора рећи деци оно што нису знала ни умела да кажу онако како то песма уме.” (Радовић 1995: 127). У сваком случају, поезија богати незнатно дечје искуство, уводи га у свет уметности и припрема за озбиљније уметничке изразе и, што је најбитније, развија код њега смисао за лепо и за естетски ужитак, што значи да су њени циљеви иако превасходно од естетског, уједно и педагошког значаја.

Виготскијански круг стваралачке делатности маште настоји да опише свој пуни лук преко кружне линије која полази од једноставних елемената реалног света, да би их у човековом мишљењу прерадила у производе његове маште, а потом вратила у реалност као *нову активну силу* која утиче на реалност мењајући је (Виготски 2005: 29). Дубок утицај на одраслог читаоца, који би условио промене у реалним животним токовима човека, могућ је једино због тога што песник нешто битно говори. Песма за децу се често састоји у потпуном окретању од битног и важног ка апсурдном и готово безначајном за токове живота који се тичу човековог бивствовања и обитовања на овом свету, што значи да реакције у овим сферама дечјег света и не треба очекивати.

Питања духа и душе и човекове егзистенције могу се понекад читати са маргина, док, чешће о њима нема ни трага, али то никако не значи да ће песма остати без икаквих утицаја на реалне токове дечјег живота, већ да ће одговор на читалачки доживљај најчешће бити остварљив посредством игре. Игровни принципи из песме подстакнуће механизме стваралачке маште код детета, чији продукти могу до краја остати неизвесни.

„Попут говорнога, и умјетнички је процес дијалошки и дијалектички. Чак ни гледалац не остаје само у пасивној улози. Умјетничко дјело не можемо разумјети а да, у становитој мјери, не понављамо и не реконструирамо стваралачки процес којим је оно остварено. Нарав тога стваралачког процеса претвара саме страсти у акцију.» (Касирер 1978: 193). Може се закључити да се домети „добре" песме за децу не заустављају на писаној реч, већ је она покретач, инспирација и повод за неке нове игре, као што су игре маште, стваралачке игре, појединачне и колективне игре и друге креативне активности деце.

Литература

Виготски, Л. (2005). *Дечја машта и стваралаштво*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Вуковић, Н. (1989). *Увод у књижевност за децу и омладину*. Никшић: Универзитетска ријеч.

Данојлић, М. (1976). *Наивна песма: Огледи о дечјој књижевности*. Београд: Нолит.

Касирер, Е. (1978). *Оглед о човјеку*. Загреб, Ријека: Напријед, Ријечка Тискара.

Миларић, В. (1969). Глас носталгије у дечјој песми. У: Група аутора, *Трагом дечје песме* (стр. 21-23). Нови Сад: Змајеве дечје игре - Културни центар.

Радовић, Д. (1995). *На острву писаћег стола*. Београд: Београдски издавачко-графички завод, Српска књижевна задруга.

Jelena Veljković Mekić

POETRY FOR CHILDREN: SCOPES AND LIMITATIONS

Abstract: Literature for children addresses plenty of questions and topics, embodies the most diversified motifs, and arouses all sorts of emotions in recipients. By being realised through thematic diversity, as well as through diversity of form, poems for children approach the so-called serious poetry, the only difference being that they care a lot more for their primary recipients. In broad outline, the paper draws a line between traditional and modern poetry, as well as between the "good" and not so successful poetry for children. One reaches a conclusion that weak poetry is the one which denies its recipients the right to an aesthetic pleasure, the one which devalues and belittles them in an empty communication and fails to sufficiently engage their experiential, emotional and intellectual world. Simultaneously, it can be asserted that the scopes of a "good" poem for children are not reduced to written words, but tend to inspire and induce some new forms of play and creative activities for children.

Key words: children´s poem, traditional and modern poetry for children, evaluation of poetic texts, child-recipient.

УДК 821.163.41-342.09 Росић Т.:94(497.11)

Весна Тодоров
Висока школа струковних студија за васпитаче
Крушевац

БАЈКЕ ТИОДОРА РОСИЋА И УМЕТНИЧКА КОНЦЕПЦИЈА ИСТОРИЈЕ У КОНТЕКСТУ РАЗУМЕВАЊА СЕБЕ И ДРУГИХ – ИЗАЗОВИ У ТУМАЧЕЊУ

Резиме: У раду се показује како се бајке Тиодора Росића могу тумачити у кључу Дрејзеновог и Ничевог историзма, дакле, као извори извесних историјских сазнања, која немају за циљ да објашњавају и да делују у форми сазнања већ у форми разумевања. Настојимо да покажемо како се Росић може схватити као писац-историчар, који у својим бајкама врши одређену конструкцију прошлости, па се посебно проблематизују питања – да ли је могуће пронаћи „прави“ смисао историјских догађаја у књижевности, па самим тим и у бајкама, у којој мери приче засноване на легендама, миту и историји могу постати извор сазнања о нама и другима и којим стратегијама историјског објашњавања прибегава Росић – фабуларизацији, аргументацији или идеологизацији у репродуковању прошлости.

Кључне речи: бајке, Тиодор Росић, интерпретација, историја, фикција.

Увод

Чини се да смо већ одређено време сведоци како се у време глобализације ствара таква клима, где теме бављења националном историјом, националном културом, митологијом или фолклором нису пожељне, јер тобоже воде у национализам, а онда даље у изолационизам. Међутим, једно од херменеутичких начела претпоставља постојање будне свести о ситуацији из које се поставља питање, уочава проблем и врши разумевање, па постојање такве свести је важно како би се избегла некритичност. У нашем случају, дакле, та свест је неопходна како бисмо поставили питања – да ли књижевност може представљати један од важнијих записа о духу времена, колико она може постати битна у изградњи историјске, повесне свести, потом свести о себи и другима, као и свести о индивидуалном и колективном. Бављење оваквим питањима указује на то да претпостављамо да књижевност може бити извор за културна и историјска истрживања, а с обзиром на то да се у „историјским истраживањима“ руководимо Дрејзеновом и Ничеовом теоријом историзма, фокусираћемо се само на р а з у м е в а њ е, не и на објашњавање извесних догађаја и личности из прошлости. У нашем тумачењу прошлости разматраћемо Росићеве бајке из збирке *Долина јоргована*.

Познато је да догађаји и личности из прошлости одувек привлаче људску пажњу и да је причање или приповедање о тим личностима и догађајима често најпопуларније књижевно штиво. Постоје многи облици историјског наратива – летописи, мемоари, биографије, репортаже, а као историјски, али и фикционални наративи могу бити одређене и бајке и то у нашем случају уметничке бајке, прецизније, бајке Тиодора Росића. За разлику од летописа као и других историјских наратива, који на читаоце преносе уверење да су догађаји које описују стварни и да је истинит след догађаја који описују, уметничка бајка нема обавезу да следи реални ток ствари, већ може повезивати догађаје и људе у једну целину, у којој се они могу преуредити на основу закона жанра којем припадају, као и на основу самих пишчевих интенција. Фикционални наратив не мора имати никакве обавезе према стварности, тако да писци ових наратива могу писати „слободно“ с тежњом да остваре целовиту, заокружену причу. Међутим, то не значи да фикционални наратив нема никакве везе с историјском стварношћу. Уосталом, имајући у виду Дројзеново и Ничеово тумачење историзма, чак ни за историјске наративе не можемо рећи да представљају праву слику прошлости, те у одређениј мери и историјски и фикционални наративи јесу и нису и историја и фикција.

„Историја света није историја чињеница самих по себи, већ само историја нашег мишљења о тим чињеницама и њиховим мотивима и узроцима (Бужињска, 2009: 551). Према томе, треба имати у виду да и писање историје јесте уметничко дело као и писање било ког дела са историјском тематиком, где и у једном и другом случају дело бива ослобођено од било какве обичне истине. Тако посматрано и историјски и фикционални наратив је само конструкција, која се измишља са одређене тачке гледишта. Дакле, приликом читања и тумачења неког дела треба имати у виду питања: ко говори, коме говори и из којег угла, а у тумачењу историјско-фикционалних наратива и питања - који стилови историјског објашњавања и које стратегије интерпретације историјског су присутне у одређеном делу? Ипак, не треба заборавити да су, како наводи Ниче, истине илузије, и да је људско сазнање о одређеним догађајима и личностима, заправо, само условно, па у том контексту и бајке Тиодора Росића јесу само „извесна наративна организација знања“ и извесна илузија, а говор о прошлости у тим причама из старине, заправо, говор прекривен густим наносом, који је повезан са митом, легендом, одређеним историјским интерпретацијама и дискусијама.

Историјски и/или фикционални наратив

Росић у збирци *Долина јоргована* описује судбине познатих српских владара из лозе Немањића, описује српску господу и народ, старорашки простор, али тај историјски оквир употпуњује фантастичним слојевима, па тако приче добијају нову димензију, а реални јунаци бивају обојени садржајима митског карактера. Из тог разлога потребно је да се у читању и тумачењу ових бајки прати „наративна организација знања“, што значи да треба имати у виду стратегије Росићевог писања како би се разумела прошлост о којој се пише. Није посебно потребно подвлачити да се не може говорити о тумачењу прошлости без тумачења фигура имагинације, што значи да се оне морају имати у виду како би се дошло до извесног сазнања. У Ничеовој теорији историзма, на коју се у овом

раду ослањамо, пет тропа – метафора, метонимија, синегдоха, персонификација и hypallag одређују целину људског сазнања. И док пратимо и разоткривамо ова три тропа и две фигуре, треба да се бавимо и свим оним феноменима који у домену књижевности, односно, њене анализе, могу да покажу шта је нација, каква је она и шта утиче на савладавања, прихватања и разумевања себе и других, јер износимо претпоставку да од избора одређене стратегије и избора одређених тропа и фигура зависи какву слику стварамо о себи и другима. Посебно желимо да расветлимо каква је улога мита и књижевности уопште, који учествују у стварању одређеног знања о свету, у конструисању прошлости, историјске свести о њој или бар историјског, повесног света.

У бајци *Женидба Реље Крилатице* све се дешава у краљевству, где „било пчела и меда, крава и млека, пшенице и погаче. Живело се срећно“ (Росић 2007: 31). Интересантно је промишљање на тему ко је живео срећно? Употреба неодређеног облика множине *живело се* показује да Росић свесно користи синегдоху као типичну фигуру имагинације. Дакле, постоји краљевство где су живели срећно краљ, краљица и њихова ћерка Светлана, а жели се створити слика да су сви живели срећно. Замена дела за целину присутна је и у реченици „било *пшенице* и *погаче*“. Дакле, и хране је било у изобиљу, где се употребом једнине, заправо, означава мноштво. У истоименој бајци наилазимо и на употребу метонимије. У неколико наврата Росић понавља реченицу „*Двор* се радовао“, а персонификације су честе, јер у бајкама камење, разне животиње и разне биљке говоре.

Као јунак у овој, али и другим бајкама описан је Реља, крилати јунак. Присутност змајевитих јунака у бајкама, заправо, говори да је Росић ванредан познавалац словенске митологије и да оживљавањем оваквих јунака жели да покаже како је припадник оног народа који такве јунаке има, а „народи који су знали за сунчевог (доброг) змаја увек су културнији од народа који га нису познавали“ (Гајић, 2013: 172). И у овом случају можемо препознати употребу синегдохе, јер се описом једног јунака жели конструисати слика целог колектива. Према томе, Росић успева да створи серију привида и то што пише о прошлим догађајима и јунацима не можемо окарактерисати као писање у форми сазнања, већ као писање које је на известан начин ослобођено било какве обичне истине. Уосталом, како схватити постојање змајевитих јунака – да ли су таква бића постојала, па су онда пресељена у књижевност или је њихова егзистенција у основи књижевна? И какав је уопште статус историјских личности са атрибутима митских и демонских бића? Осим Реље Крилатице, сусрећемо се и са Тројаном, троглавим чудовиштем. Да ли је Тројан заиста троглав, Реља Крилатица змајевит или су у питању метафоре, што нас поновно враћа на фигуре имагинације, које су саставни део реторичке стратегије у истраживању историје. И о каквим све стратегијама у интерпретацији историје се, заправо, ради кад је Росић у питању. Овај писац поетизацијом одређених митских и историјских елемената, као и народног предања у *Долини јоргована* открива историјску прошлост српског народа и нуди одређено разумевање традиције као неприкосновеног концепта моралног поступања. У бајци *Долина јоргована* помињу се историјске личности из лозе Немањића:

„Краљ Стефан Немањић срећно је владао Рашком. Многе покрајине под његовом влашћу ушле су у састав српске земље. Отварао је руднике, задобио краљевску круну... Краљ позвао синове: Радослава, Владислава и Уроша“ (Росић, 2007: 7). Росић свесно жели да конструише слику о златном добу српске државе и сликајући наводно срећна времена указује да се тако живи или може живети и данас. Поигравајући се елементима историјског кроз помињање историјских личности и елементима митолошког позивањем на светосавски мит, Росић сваког тумача ове књижевне грађе доводи у недоумицу – да ли је оно што износи у бајкама књижевна или друштвена чињеница, одређена историјска чињеница или само факт савремености? Како, иначе, треба схватити саме бајке – као извор књижевне или историјске грађе или свака интрепретација може претендовати на важење? Са становишта референтне стварности, претпостављамо да треба ваљано протумачити књижевне ликове, имена и догађаје како би се створила извесна слика прошлости.

Тиодор Росић

У бајци *Три ковчега* јунаци су владари из лозе Немањића. Дата је интерепретација сукоба и помирења између краљева Драгутина и Милутина. „Краљ Урош Немањић имао два сина. Кад су синови одрасли за женидбу, старијег Драгутина ожени унуком угарског краља, а млађег Милутина Бугарком. Милутину Бугарка не буде по вољи. – Сам ћу ја себи капу кројити – изјави и отера је, а Драгутуну се жена допадне“ (Росић, 2007: 23). Релевантни или релативни историјски налази потврђују да је Драгутин био ожењен Каталином, ћерком угарског краља Стефана V, а Милутин Аном, ћерком бугарског цара Георгија I Тертера. Сукоб двојице браће је такође „историјски“, као и њихово помирење које је издејствовала мајка Јелена Анжујска, па Росић те историјске детаље у својој бајци не заобилази, вешто их комбинује са фантастичним елементима, не би ли оставио утисак да и све друго о чему пише се уистину догодило:

„На сабору пред целим народом, велможама, црквеним оцима и великом господом, Драгутин уступи престо млађем брату Милутину“ (Росић, 2007: 30). У напору исцртавања реалних догађаја је и моменат када се описује како је краљ Драгутин сломио ногу: „Кад је с пратњом изашао из једне дубодолине, скотрља се камен, коњ му се препадне, пропне. Драгутин падне с коња и поломи ногу“ (Росић, 2007: 29). Краљ Драгутин је заиста сломио ногу док је јахао поред града

Јелеча 1282. године, после чега се одрекао престола и уступио га брату Милутину, а Росић „веродостојност“ постиже и писањем из перспективе сведока: „И ја сам с краљем Драгутином у лову био и намештао му сломљену ногу“ (Росић, 2007: 30). Према томе, постаје више него очигледно да је у питању илузија или Росићева свесна обмана с циљем да се неки прошли догађаји оживе.

Оживљавање прошлости видљиво је и у бајци *Језеро на Мокрој гори*, где се поновно појављују извесне историјске личности. Јунаци бајке су браћа Војин и Димитрије. Можемо претпоставити да је у питању властелинска породица Војиновић. У бајци Војин је ожењен Млечанком, а у дискусијама о прошлости Војиновићи су владали крајевима око Ужица и имали су блиске односе са Дубровником, а њихови први поседи били су у залеђу Дубровника, у хумској земљи. Росић преузима одређене детаље и ствара „наративну организацију знања“, што значи да читањем ових бајки не можемо да видимо стварну већ извитоперену слику прошлости. Тој извитоперености доприноси и постојање епског света, који је код Росића доминантан, јер само у епском свету постоје предимензионирани јунаци, који се по својој снази, храбрости, мудрости и вештини истичу над другим људима, попут Реље Крилатице. Конструишући епски свет Росић постаје епски певач, који себи даје пуну слободу да глорификује јунаке о којима пише, да одређене догађаје смести у оквире чудесног, да идеализује историју, да историјске личности претвори у хероје.

Зато можемо рећи да Росић изграђује један епски историјски свет који делује као стваран, а у суштини је створен од речи и реченица, односно, од предмета и појмова, који су означени тим речима и реченицама. Према томе, приликом читања важно је имати у виду разумевање и тумачење историјске нарације и фигура имагинације. У том контексту бајке су само интерпретација прошлости, али могу бити и предмет историјских истраживања под условом да се испуне важни херменеутички услови у погледу технике, етике и политике тумачења. Бајке не морају садржати експлицитно „објективно“ знање, већ њиховим читањем и тумачењем треба радити на приближавању разумевања смисла одређених историјских догађаја и саме историје.

„Своје“ и „туђе“ на примерима бајки

Бајке из збирке *Долина јоргована* могу бити одређене и као полазна основа за конституисање свести о српској историји, српском етносу, али у контексту нашег тумачења и за конституисање свести о значају доживљаја прошлих догађаја за разумевање себе и других. У Росићевим бајкама постоје назнаке о некадашњем постојању јединственог српског ентитета: „Краљ Стефан Немањић срећно је владао Рашком. Многе покрајине под његовом влашћу ушле су у састав српске земље“ (Росић, 2007: 7). Изградња повесног света препознаје се у овим бајкама најпре у националном мотиву војевања: „Краљевић узе мач у једну, крст Светог Саве у другу руку“ (Росић, 2007: 12), а посебно у војевању против Турака: „Много је копаља и сабљи поломио војујући с Турцима“ (Росић, 2007: 34).

Дакле, овде је очигледна изградња позитивне слике за „своје“ и негативне за „друге“. Негативна слика о Турцима, свакако је изграђена на основу епског наслеђа и са данашње тачке гледишта губи на значају, а Росић ту традиционалну слику Турака као непријатеља користи како би доказао да је српски народ

слободарски и да има право на самоодбрану, па они који нису такви су и окарактерисани као „турске улизице, српске издајице“ (Росић, 2007: 36). У епском маниру популаришући „своје“, а потискујући „туђе“, Росић недвосмислено показује како се у бајкама може побуђивати свест о јединству (српскога) народа у различитим историјским ситуацијама и како се може започети изградња повесног, историјског света. На основу српских имена која носе јунаци у бајкама лако се може закључити, које просторе је настањивао српски народ у Росићевој верзији историје. То су простори у долини реке Рашке, у долини реке Бојане, у Скадру: „Идући тако дође до вароши Скадра, на реци Бојани. Кад тамо – весеље. Господар Скадра удаје кћер, прекрасну Милијану.“ (Росић, 2007: 78), али и простори око Дубровника. „Дубровчанин Радич, Србин, чуо је где дете плаче, сажалио се на њега и узео га“ (Росић, 2007: 76). Росић инсистира на јединству, али и на трајању, па се посебно инсистира на оживљавању момента када краљ Стефан (Стефан Првовенчани) царство оставља Урошу. „Владао Радослав - Угри замало завладали, владао Владислав – Бугари се разбашкарили. Владаће Урош – одреди краљ и остави му краљевину“ (Росић, 2007: 22).

Постаје јасно да Росић причама из старе српске прошлости, а што ове бајке свакако јесу, настоји да утиче на формирање повесног историјског света једне (српске) нације. Тиме се она не кандидује за статус Хегелове „повесне нације“. Бајке са историјском тематиком нису поуздан извор историографских података, али уз одређено интерпретативно-разумевајуће поступање свакако могу понудити извесне чињенице и извесно сазнање. Ту, свакако, не мислимо на досезање неког „објективног знања“, али док читамо и анализирамо бајке можемо утицати на разумевање смисла појединих историјских догађаја и саме историје уз известан степен демитологизовања и дезиделизације. У противном, можемо упасти у клопку стереотипизације, која на моменте постаје видљива у Росићевим бајкама, јер су Срби представљени као изузетни: „Младожења леп да лепши не може бити. Стасит, наочит, властелин из Рашке“ (Росић, 2007: 78), а „други“ као „издајице“, премда некад не заостаје ни позитивна слика о „другима“, јер поред Срба, одважни и храбри су и „Грци, Бугари и Тосканци“ (Росић, 2007: 33).

Закључак

Тиодор Росић својим писањем и конструкцијама открива како се у бајкама поступцима фабуларизације и извесне аргументације може подстаћи или обликовати човеково сећање на сопствену прошлост и прошлост сопственог народа. Призивање и оживљавање прошлих догађаја, односно њихово живо предочавање у бајковитим призорима открива упечатљив поступак: оно што је давно прошло, што је и временски и просторно удаљено, пред очима малих читалаца треба да се покаже као чудесно, реално и велико. Росић на тај начин доказује да нарација није секундарна у односу на свет, већ примарна, јер она одређује његов смисао.

То, свакако, не значи да прошлост не постоји, већ да немамо директан приступ до ње, односно, да имамо приступ само помоћу текстова који јој дају одређен пристрасан и можда и изокренут смисао.

Зато можемо говорити о историјском знању само условно и тежити разумевању артефакта, односно нарације и тропа, који учествују у интерпретацији прошлости.

Литература

Бужињсака, А. (2009). *Књижевне теорије XX века*. Београд: Службени гласник.
Жунић, Д. (2010). *Причање смисла: књижевност и сазнање*. Београд: Алтера.
Кордић, Р. (2007). *Политика књижевности*. Београд: „Филип Вишњић“.
Лешић, З. (2010). *Теорија књижевности*. Београд: Службени гласник.
Росић, Т. (2007). *Долина јоргована: бајке из српске старине*. Београд: Српска књижевна задруга.

Vesna Todorov

TIODOR ROSIC'S FAIRY TALES AND THE ARTISTIC CONCEPTION OF HISTORY IN THE CONTEXT OF SELF-KNOWLEDGE AND UNDERSTANDING OF OTHERS - CHALLENGES IN THE INTERPRETATION

Summary: This work shows how Tiodor Rosic's fairy tales can be interpreted through the key of Droysen's and Nietzsche's historicism, and therefore, as sources of certain historical knowledge, which are not aimed at explaining or acting in the form of cognition, but in the form of understanding .We endeavor to prove that Rosic can be comprehended both as a writer and as a historian, who creates a certain view of the past in his fairy tales, raising and emphasizing some questions - whether it is possible to find the "real" meaning of historical events in literature, and therefore in fairy tales as well, to what extent do stories based on legends, myths and history can become the source of our knowledge about ourselves and the others and which strategies of historical explanation does Rosic use - fabularisation, argumentation or ideologisation in the reproduction of the past.

Key words: fairy tales, Tiodor Rosic, interpretation, history, fiction.

УДК 821.163.41-14-93.09 Антић М.

Тамара Грујић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда
Јован Јовановић
Техничка школа, Кикинда

ОДРАСТАЊЕ У ПОЕЗИЈИ ЗА ДЕЦУ МИРОСЛАВА АНТИЋА

Сажетак: У раду се показује универзалност поезије за децу Мирослава Антића, уз помоћ „конструкта детињства“ и „нове осећајности“, као потпуно нове перспективе кроз коју се одвијају и доживљавају односи између детета и његовог унутрашњег света. Мирослав Антић дозвољава детету да конституише своју субјективност, дозвољава му слободу и сопствено откривање света. Такав однос према детету и одрастању допринео је да се Антићев песнички опус више одређује као песништво намењено омладинској читалачкој публици него детету млађег узраста. Анализом мотива одрастања у антологијским песмама Мирослава Антића, у раду се указује на универзалност и модерност овог песника и тиме показује да је Антићева поезија примерена како детету млађег узраста тако и старијој популацији.

Кључне речи: Мирослав Антић, дете, адолесцент, љубав, одрастање.

Српску књижевност за децу карактерише тенденција да се мотивно, тематски и стилски обогати, те да тиме себи обезбеди равноправан статус међу осталим гранама књижевности и књижевних наука. Томе нарочито доприноси однос према детету, који се мења у односу на традиционалну културу, као и „откриће детињства“[16], којим је, према Аријесу, „дете (...) заузело средишње место у породици“ (1989: 185), па самим тим и у друштву. Питање је где се завршава детињство[17], а када почиње дечаштво, младост, адолесценција, јер „су

[16] „Откриће детињства“ је израз Филипа Аријеса. Он показује да је детињство историјска категорија и да је у модерном грађанском друштву Запада детињство ’откривено’ кроз историјски процес ’сепарације детета’ у посебну антрополошку и друштвену категорију“ (Љуштановић према Аријесу, 2011: 255).

„Зачетке конструкта детињства, карактеристичног за српску културу друге половине XIX века, Јован Љуштановић препознаје у Костићевој *Књизи о Змају*.“ (Грујић, Јовановић, 2014: 226).

[17] „Појам детињства био је везан за појам зависности: речи као што су син, дечко, припадају исто тако и речнику феудалних и властелинских односа зависности. Из

се културни односи између генерација променили, а са њима и симболичко изражавање детињства у правцу сложенијег диференцирања друштвено-културног доба и културног идентитета“ (Френес, 2004: 119). Потребно је било пратити дете кроз све узастопне узрасте, а самим тим изаћи из традиционалног књижевног оквира и окренути се, како сам Антић каже, „великом детињству“ – периоду између детињства и одраслости.[18]

Поезија за децу Мирослава Антића потврђује да су „представе и културни конструкти повезани (...) једни с другима (Френес, 2004: 118), и да у великој мери од света одраслих зависе и представе о детињству. У Антићевој поезији највише је присутан трећи аспект конструкта детињства, где се „дете посматра као актер, а посебно интересовање се поклања укрштању дечјих искустава са друштвеним светом који настањују, посебно њиховим односима са другом децом и са одраслима“ (Томановић, 2004: 35).

Посматрајући дете кроз призму раста и развоја, Мирослав Антић пише о периоду када се дечја безбрижност и игра претварају у прве бриге, страхове и несигурности изазваним првим љубавним проблемима, симпатијама и одрастању. То га разликује од многих дечјих писаца, јер сликовито, стилски јасно, конкретно и сажето, указује на границу између детињства и одраслости. Мирослав Антић је открио тај узрасни и временски простор људскога живота, између детињства и младалаштва у коме се отвара непознати свет, и поетски га настанио „препознатљивим“ јунацима (Марковић, 2007: 140). Деци је поклонио најлепше утиске у прелазу између периода игре и периода првог пољупца, односно периоду „када се опраштамо са детињством“ (Антић, 2009: 23). Будући да је овај период и несвесно можда и најстреснији период за дете, односно младу особу, његова поезија је изузетан путоказ како се супротставити појединим страховима и како их превазићи. Врло је вероватно да се управо из тих разлога Мирослав Антић не назива искључиво дечјим писцем, већ песником за децу, младе и одрасле. У прилог томе сведочи и тематски оквир Антићевог стваралаштва који је умногоме везан за прву спознају о љубавним искуствима, првим симпатијама дечака и девојчица који постају момак и девојка, прве шетње и држање за руке.

детињства се излазило када се излазило из зависности, или у најмању руку, из ступња највеће зависности.“ (Аријес, 1989: 50).

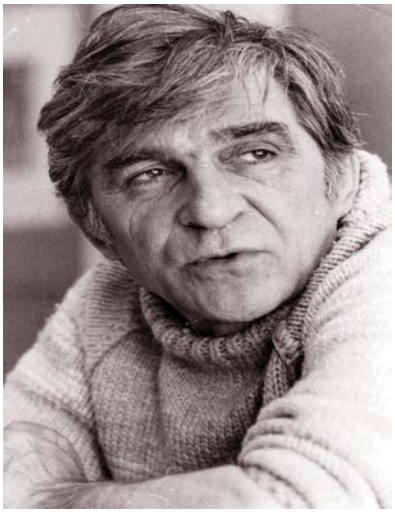
„’Дете’ може бити у извесном смислу зрело, на пример сексуално, а још увек бити школски ученик. Слабљење културних традиција и стављање већег нагласка на идентитет као индивидуални конструкт јача ову тенденцију ка разноликости.“ (Френес, 2004: 119).

[18] До појаве Антићеве збирке *Плави чуперак* (1965) период „великог детињства“ у књижевности за децу био је занемарен, „живот и доживљај света младих, оних на граници између детињства и одраслости, нико није систематски тематизовао, нико није водио рачуна о њиховом узрасном идентитету, о њиховом специфичном осећању света, нити о песничком потенцијалу њиховог животног статуса“ (Љуштановић, 2009: 30).

„Сасвим близак деци и тзв. омладинском добу, одраслима у исти мах, он властитим делом испуњава празнину која се осећала у љубавној поезији.“ (Петровић, 2009: 45).

Иноватност у опусу књижевности за децу друге половине XX века јесте заправо песникова одважност да пише о љубави и одрастању и тиме постави естетска, морална и социјална начела у духу стицања позитивних моралних особина. Песник са младима кореспондира пријатељски, као да им је вршњак и на тај начин је „потиснута 'васпитачка примењеност'" Антићевог стваралаштва за децу и оно добија трајност и аутономност" (Марковић, 2007: 143). Управо овакав однос са децом, односно младима може да оствари само онај ко је и сам дете.

„Све што дете уме то је да живи своје детињство. На одраслом је да то његово детињство проучи. Али, шта ће превагнути у том сазнавању – становиште одраслог или доживљај детета? (Валон, 1999: 45). Антић је својом поетиком успео то да обједини, јер *Чуперак* није „примерена лирика за децу, већ доживљени дневник дечачког раста, открића, непосредности" (Рађеп, 2009: 12).



Мирослав Антић

Антић, пре свега, понире у свет бола који долази одрастањем, а који се често несвесно трпи и не осети у периоду адолесценције. Фином стилистиком, благим изразима и стиховима, он указује детету и младој особи да не би требало да га обузима страх. Тихи немир одрастања препознаје се у стиховима: „Можда се најлепше расте кад ништа не приметиш. Можда се најлепше бива већи, још већи, највећи, ћутећи, сасвим ћутећи, кроз неки тихи немир што се у теби ствара, па гори, бескрајно гори, и никад не изгори." (Антић, 1989б: 27 /*Загонетка*). У свега пет строфа, градацијом и епитетима, Антић говори о оним страховима које доноси период одрастања, а о којима се ћути. Да је пријатељ деце и младих и да се поистовећује са њима, сведоче и финални стихови ове песме којима песник саветује деци да не журе да порасту, да су сада у најлепшем животном добу.

Антић поистовећује одрастање са тренутком првих љубави: „Уместо лутака, пред сваком девојчицом клања се по један живи, пегави лутак. Уместо кликера, у срце сваког дечака котрљају се два топла и насмејана ока" (Антић, 1989б: 39 /*Први танго*). Дечјим очима приказује одрастање: „Толико ми је досадно да не знам шта ћу. Кад излазим из школе, накривим капу на лево око и

побијем се са тројицом, бар да ме виде девојчице.“ (Антић, 1989б: 96 /*Досадна песма*); „Мама ми каже: Шашаво моје, шта се то збива у твојој глави? У њој дечаци, кажем, постоје, дечаци смеђи, црни и плави.“ (Антић, 1989б: 78 /*Шашава песма*). Одрастање је стање узнемиреност, било оно испољено физички или ментално, које настањује како дечаке, тако и девојчице.

Читајући Антићеве стихове стиче се утисак да песник у сваком тренутку осећа емпатију према својим читаоцима. Веома свестан да је период одрастања муњевит и готово неприметан, указује деци и младима да полако одрастају, јер оно што их очекује након детињства некада и није пријатно: „Стојте! Чекајте, људи! Ја знам шта значи та дуга. Знам: она обала друга много лепша се плави. Ал’ нека свако од вас бар мрвицу детињства понесе кришом у руци и сачува у глави.“ (Антић, 1989б: 123 /*После детињства*). Овим стиховима се износи животно искуство, а песма јесте уједно и упозорење младима, али и подсетник одраслима да је све наизглед можда лепше на тој другој страни. Антић је универзални песник, који веома верно, па чак и на помало суров и реалан начин осликава период након детињства, јер исказује тугу за млађим данима и на тај начин спаја две књижевне епохе – романтичарски занос и реалистичност одрастања. Он проживљава све туге и радости заједно са младима. „Његови стихови имају у себи нечег озбиљно детињастог, одају црту ауторове ’инфантилности’, коју он не крије, већ имплиците томе придаје значење битне споне свих људских узраста: детињства, дечаштва, младости, зрелости и људске старости. Умногоме, детињатост је живљење, а детињство живот.“ (Марковић: 2007: 143).

Неретко на период након младости Антић гледа са сетом, јер се често јављају сећања на лепе и безбрижне тренутке. Из тих разлога и указује на драматичност одрастања и нови период који са собом носи нове зебње и препреке преко којих човек мора прећи како би остварио своје снове и жеље: „После детињства шта се све мења? Опет се скупљају снови и снови. Између звезда и камења јастук кроз живот и даље плови.“ (Антић, 1989а: 65 /*Слутња*). Преласком из детињства у свет младости, ствара се несигурност у сопствене поступке и у том моменту песник идеализује детињство као период безбрижности у ком одговорност за дечје поступке преузимају родитељи: „Од јуче смо озбиљни. И одједном, чудно: Као да смо се згрчили.“ (Антић, 1989а: 140 /*Кад смо били велики*).

Трауматични доживљаји тренутака преласка из сигурног детињства у сазнајно и емотивно узбурканију и непознату младост постали су поетска инспирација Мирослава Антића. „Не постоји доба човекова узраста у којем се догађају веће катаклизме, страхови, импулси, релаксије, успони и падови, него што је то случај са прелазним периодом“ (Антић, 2009: 23). Он је на томе градио своју уметничку визију, у којој је специфичним луком повезивао измаштану истину у детињству са узбудљивим назирањем стварносног младалачког животног раздобља, у коме почиње трагање за упознавањем сложених појава и за смислом постојања. Постепено је откривао, освајао и књижевно обликовао ту нову област, дајући свој прилог стваралаштву за децу у српској књижевности друге половине XX века. Уметничким исказом те сложене појаве након детињства попут љубави, несигурности, лоших оцена у школи, промена у

размишљањима уз тренутак сазревања и одрастања, Антић их поставља као доминантни мотивски круг своје поезије. Свака од песама представља поруку за децу и младе, покушавајући да на сликовит начин, метафорама, компарацијом и епитетима, младој особи приближи промене које се догађају и тиме их, у ствари, охрабри да се не плаше периода који наступа. Због тога је његова поезија одрастања мелодична и пуна оптимизма. *Дрхтава песма* јесте управо слика збуњености услед великих промена које наступају након детињства: „Осећам: нешто у мени расте, помало болно – помало бело, као да некакве збуњене ласте лете кроз моју главу и тело. Врте се. Престижу. Нешто траже.“ (Антић, 1989б: 71).

Суочавање са првим мукама у љубави вероватно су најдраматичнији тренутак у периоду одрастања. И њих Мирослав Антић бележи и стапа у стихове: „Неко у овој соби неће да буде дете. Неко у овој соби три дана не може да руча. Неко у овој соби само ћути, ћути и гледа кроз прозор како јесен са лишћем и ветром путује преко покислих градских кровова за птицама.“ (Антић, 1989б: 80 /*Најљубавнија песма*). Антићев опис одрастања уједно је и један од најлепших и најсликовитијих описа овог периода у српској књижевности. Неодређеном заменицом неко песник упућује да то може свакоме да се догоди, а демонстративном заменицом која је овде придев, заправо епитет овој (соби) указује се на драматичност и збуњеност, али и сету која обузима особу након љубавних мука. Тај простор је готово сабластан, јер звучи као да је та млада особа дуго сама. Хиперболизацијом времена немогућности да се руча три дана додатно интензификује сету која обузима ову особу. У складу са тим и време изван простора је такво. Тмурна и тужна јесен одлази, а наступа хладна зима. У тој драматичности описа људског стања, заправо стања младе особе, експлицитно се види процес сазревања и одрастања, те се закључује да Антић свет одраслих, у поређењу са светом деце, управо и види као свет сете, патње и бола.

Често се у његовим песмама види однос дечака према девојчицама, као и девојчица према дечацима: „Ништа нећу да јој кажем, јер нећу. Она је једна неозбиљна, најобичнија балавица. Ништа нећу да јој кажем, јер нећу, а ако погледа другог, постаћу најгори ђак у школи.“ (Антић, 1989б: 103 /*Страница из дневника*).

Песма *Први танго* приказује моменат опраштања са детињством: Збогом, оловни војници! Збогом, детињство са кикама и плавом машном! Збогом све оно што је било јуче! Добро нам дошло све оно што је испред нас!“ (Антић, 1989б: 39). Реч је о метафори прве игре са животом, опраштању од свега што краси шаролик и безбрижан период. Иако тон песме није сетан, већ има оптимистичку компоненту да би се спремно дочекало оно што долази, јер ипак је ово болан тренутак за свако дете које оставља своје играчке негде на дну подрума или на тавану и почиње да сазрева. Исти мотив присутан је и у песми *Љубав*: „Опраштамо се, опраштамо се и страшно дугим ногама одлазимо у свет. Ти у своју младост… Ја у своју младост… (...) Остаје жал што никада више нећемо седети у истој клупи, ни једно од другог преписивати домаће задатке, ни делити ужину на одмору. Никада више нећу се смејати твојим олињаним лутками ни ти мом неукроћеном жврку на темену, за који су ме вечито чупкали они што седе

иза нас.“ Песма готово да има баладичан завршетак: „Није ово више завршена само једна школска година. Кажу: готово је детињство. Једно велико детињство данас је завршено.“

Из детињства се и нежно и бурно ступа у „велико детињство“. Песме Мирослава Антића говоре управо о новом животном добу, о болним тренуцима када се дете опрашта од војника и лутака и почиње да спознаје тајне живота, тајне љубави, а „то стање је неухватљиво и у први мах неодгонетљиво“ (Пражић, 2007: 140). Кроз приче о стасалим дечацима и девојчицама, песник ствара аутентичне лирске драме о преласку из једног периода живота у други. Он је, као и његови јунаци, разапет између жеље да остане још који тренутак у свету маште и снова, чаролије и безбрижности детињства и жеље да закорачи у свет неизвесности и изненађења.

Антић је свестан да средина детету намеће свет одраслих, али је показао да свет одраслих за дете не треба да буде тајна, већ сан који се постепено открива и сања, а чаролија детињства траје докле постоји и мисао о сну.

Литература

Антић, М. (1989а). *Тако замишљам небо. Дела Мирослава Антића у пет књига. Књига II*. Загреб: Југоарт.

Антић, М. (1989б). *Плави чуперак. Дела Мирослава Антића у пет књига. Књига III*. Загреб: Југоарт.

Антић, М. (2009). „Кад се опраштамо са детињством“, у: *Принцеза лута замком – Теоријска мисао о књижевности за децу из окриља Змајевих дечјих игара*. Приредио Јован Љуштановић. Нови Сад: Змајеве дечје игре: 23–26.

Аријес, Ф. (1989). *Векови детињства*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Валон, А. (1999). *Психички развој детета*. Превела Невена Нововић-Марчетић. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Грујић, Т., Јовановић, Ј. (2014). „Конструкт детињства у Радовићевом стваралаштву за децу“. *Тематски зборник „Компетенције васпитача за друштво знања“, Методички дани 2013*: 226–232.

Љуштановић, Ј. (2009). „Поетика модерног у *Плавом чуперку* Мирослава Антића“, *Детињство*, год. XXXV, број. 1–2: 29–40.

Љуштановић, Ј. (2011). „Конструкт детињства“ у *Књизи о Змају* Лазе Костића, у: *У спомен на Лазу Костића (1841–2011)*. Зборник радова, (ур. Ивана Живанчевић Секеруш). Нови Сад: Филозофски факултет: 253–262.

Марковић, С. (2007). „Свет детињства у поезији Мирослава Антића“, у: *Записи о књижевности за децу IV*. Београд: Београдска књига: 140–147.

Петровић, Т. (2009). „Мирослав Антић, песник нове естетике“, *Детињство*, год. XXXV, број. 1–2: 40–48.

Пражић, М. (2007): „Прва и последња бајка“, у: *Књижевност за децу и младе у књижевној критици II*. Приредили Воја Марјановић и Милутин Ђуричковић. Алексинац: Висока школа струковних студија за васпитаче; Краљево: Libro company: 139–144.

Рађеп. Д. (2009): „Дечак и морнар“, у: *Антологија Антић. Изабрана лирика Мирослава Антића*. Приредио Драшко Рађеп. Нови Сад: Прометеј: 9–15.

Томановић, С. (2004). „Социологија о детињству и социологија за детињство“, у:

Социологија детињства. Социолошка хрестоматија. Приредила Смиљка Томановић. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства: 7–48.
Френес, И. (2004). „Димензије детињства“, у: *Социологија детињства. Социолошка хрестоматија*. Приредила Смиљка Томановић. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства: 110–132.

Tamara Grujić
Jovan Jovanović

GROWING UP WITH MIROSLAV ANTIC'S POETRY FOR CHILDREN

Summary: This paper demonstrates the universality of Miroslav Antic's poetry for children with the help of "the construct of childhood" and "new sensibility" as a totally new perspective through which experiences and relationships between the child and his inner world are going on. Miroslav Antic allows children to make their subjectivity, he allows them the freedom and their own discovery of the world. Such an attitude towards the child and growing up contributed to the fact that Antic's poetic opus is more determined as poetry dedicated to teenage readers than to children of younger ages. By analyzing the motives of growing up in Miroslav Antic's anthological poems, the paper points to the universality and modernity of this poet and demonstrates that Antic's poetry is suitable for younger children and for older population.

Key words: Miroslav Antic, child, adolescent, love, growing up.

УДК 371.213.8

Биљана Солеша
Медицинска школа
Крушевац

ТИМСКА НАСТАВА КАО ИЗАЗОВ

Апстракт: У раду се разматра могућност примене тимске наставе као једне од познатих дидактичких иновација и наставних стратегија, чијом би се интензивнијом применом подигао квалитет наставе, као и усклађивање наставе са захтевима савремене школе и образовања. У првом делу дат је осврт на опште особине тимске наставе са указивањем на њене предности. У средишњем делу дат је модел организације једног часа са применом тимског рада на примеру наставне јединице: Фразеологија; порекло фразеолошких јединица. Завршни део истиче запажања, позитивне ефекте, потребу и значај примене тимске наставе у наставној пракси.

Кључне речи: тимска настава, иновација, тим, интеракција.

1. Увод

Улога и значај образовања у свету, однос људи према образовању, вредносни оквири образовања, васпитања и учења променили су се крајем 20. и почетком 21. века. У савременој светској педагогији тежи се ка демократизацији и хуманизацији школе и школског система, инсистира се на разноврсности и диференцијацији образовања и примени наставних облика и метода које повећавају активности ученика, њихову самоиницијативност и самосвест. Тако су данас примарни задаци савремене школе и образовања и стратешки циљеви и економско развијених и осталих земаља, усклађеност образовања са захтевима савременог научног и техничког развоја, као и постизање квалитета у образовању.

У том смислу неопходно је да професори (наставници) преузму свој део одговорности у заједничким наставничким активностима, кроз међусобну сарадњу, подршку, помоћ, и истрајност у постизању жељених циљева. Дужност сваког професора је да омогући развој темељних компетенција својих ученика. Током наставног процеса професору се непрестано намећу питања како успешно поучавати и подстицати ученике, па се овладавање вештинама успешног поучавања намеће као трајни задатак, а дидактичко-методичке оспособљености професора постају услов квалитетне наставе.

За успешно учење неопходно је постићи максималну мотивацију ученика која захтева примену различитих наставних облика. Приликом планирања и реализације наставних садржаја наставницима се неминовно намеће питање како

мотивисати ученике и подстицати интересовање за стицање квалитетног знања. Један од начина је избор креативних и неуобичајених иновативних наставних приступа и метода. Интензивнија примена иновација подстицала би позитивну педагошку климу у школи и одговарајуће емоционалне односе између наставника и наставника и ученика. С тим у вези можда је тимска настава једина међу познатијим дидактичким иновацијама која нуди могуће путоказе према захтевима савремене наставе. Иновације у настави треба сматрати промишљеним, свесним и планираним променама, а не променама које настају узгред, случајно, насумице.

Од суштинског значаја је елемент новине, схваћен шире и обухватније (Ђорђевић, 2012:65). Значајне за подстицај нових идеја и њихову реализацију, а непосредније повезане са свакодневним радом наставника, иновације су методичке и организационе иновације. Методичке иновације подразумевају различите облике и могућности примене индивидуалног, индивидуализованих и групних (тимских) облика рада. Њиховом применом тежи се ка побољшању приликом обраде наставних садржаја и активности код појединих предмета. Иновације организованог типа најчешће се односе на методичке/методске/иновације, зато што сваку нову методу прате и промене организационе природе. Тако тимска настава захтева нове организационе облике и нове прилазе заједничког извршавања постављених задатака.

Савремени наставник настоји да ослободи потенцијалне способности својих ученика, који се исказују у свакој позитивној реакцији за коју је појединац способан, као и у динамичној размени утицаја између појединаца и њихове средине и окружења. На личност ученика се не сме гледати као на нешто статично и непроменљиво, нити као циљ који се увек може и мора постићи, већ као на нешто динамично што настоји да оствари, развије и оплемени себе самог (Ђорђевић, 2012: 73). Иако је код нас уобичајено да професори изводе наставу индивидуално, коришћење могућности да професори то раде у тиму могло би да буде чешће, чиме би се ученицима пружило богатије образовно окружење, како за ученике тако и за професоре и повећала учинковитост наставног процеса.

2. Тимска настава као изазов

Тимска настава је организациони модел наставе у којем наставници раде заједно као тим, деле одговорност међусобно се помажући, комбинујући своје могућности и компетенције, да би у једном или више стручно-предметних подручја планирали, реализовали и вредновали наставу намењену групи ученика. Известан број аутора тимску наставу тумачи као облик групног рада, други као посебну методу или посебну врсту наставе. Сви се слажу да је тимска настава значајна дидактичка иновација. Тимском наставом код наставника јача осећање професионалне успешности, афирмативна самоперцепција, а код ученика се развијају позитивни ставови према школи, снажи њихово осећање припадности и постиже бољи квалитет разноврсних ученичких постигнућа. „У истраживањима је утврђено да фактори као што су: осећај заједништва, узајамне привржености наставника у тиму, као и жеља да се ангажују у кооперативном раду, значајно смањују, а веома често и потпуно елиминишу непријатан доживљај изолованости који наставници имају у традиционалној настави.

Такође, на основу резултата анализираних истраживања, произилази да рад у добро организованом тиму отвара могућност наставницима да заједно побољшавају курикулум и подижу квалитет наставних активности, што утиче на повећање ученичких постигнућа“ (Ђукић, 2008: 263). Наставнички тим чине наставници исте струке (интердисциплинарни тим), који планирају и реализују наставу једног предмета за све ученике, или наставници различитих струка (мултидисциплинарни тим) који раде с једним разредом (са свим одељењима), или наставници различитих струка и специјалисти (колаборативни тим), који раде заједно са хетерогеним групама ученика. Чланови тима могу бити из блиских дисциплина (биологија и хемија, географија и историја, књижевност и уметност), али и из веома удаљених, различитих дисциплина, као што су историја и физика, „У сваком случају, рад у тиму се заснива на персоналној интеграцији, социјалној интеракцији, а сарадња је кључ успеха“ (Ђукић, 2008: 264). За успешну сарадњу међу члановима тима неопходни су следећи услови: заједнички циљ, поверење и добри међуљудски односи, јасна подела улога, одговарајућа комуникација, уважавање различитости, равнотежа између захтева и односа у тиму. Изграђујући квалитетан партнерски однос, са првим успесима препознају се и вредности тимске наставе у смислу бољих ученичких постигнућа и оптималног професионалног развоја самих наставника.

Као и свака иновација и тимска настава се прихвата и код наставника и код ученика после одговарајућег искуства. Суштинске карактеристике тимске наставе су: тимски рад, флексибилно распоређивање наставних садржаја и наставног времена, интензивно коришћење извора знања. Кључни елементи за успешну тимску наставу су: компатибилност чланова тима, заједничка преданост тимској настави и течна комуникација, интерес повезивања садржаја са стварним животом, настојање у побуђивању интересовања ученика у стицању знања. Тимској настави се не може прилагодити сваки професор, јер многи професори желе сопствену одговорност за знање својих ученика. Овај наставни облик омогућава наставницима и ученицима остваривање нових улога у образовном процесу. Ефективно партнерство наставника је услов, средство, кључни чинилац и примарни циљ тимске наставе (Ђукић, 2008: 270).

„Све наставне стратегије, укључујући тимску наставу, имају своје предности и ограничења. У позитиве карактеристике тимске наставе најчешће се убрајају: демонстрација вишегодишњег искуства, флексибилност избора садржаја и коришћења времена у настави, диференцијација и индивидуализација наставног рада, бољи материјално-технички услови рада, коришћење разноврсних извора знања, већа активност ученика“ (Лакета, Василијевић, 2006: 206). Претпоставке успешне тимске наставе су и: међусобна сарадња као кључни фактор успеха или неуспеха тима, добра комуникација међу наставницима којом се у условима демократских међуљудских односа остварили постављени циљеви и задаци, ученици лако препознају креативан, хармоничан тим и та позитивна енергија утиче на њихово даље постигнуће. За успешан тимски рад наставника битна су три кључна фактора: лидерство, време и мотивација.

Наставници лидери су дужни да подржавају и унапређују сарадњу како би се створило подстицајно позитивно окружење за кооперативни рад. Наставници лидери са ученицима деле заинтересованост и одговорност. У

тимској настави време није ограничавајући фактор, јер се инсистира на квалитету учења и развоју ученика, а утрошено време није показатељ квалитета. Мотивисани и припремљени наставници су способни да одговоре на интелектуалне, социјалне, емоционалне захтеве колаборативног рада.

Нека од питања подстакла су нас да испитамо и проучимо ефикасност тимске стратегије наставе на садржајима о пореклу фразеолошких јединица у 1. и 3. разреду средње медицинске школе, у мултидисциплинарном тиму састављеном од професора српског језика, хемије, физичког васпитања и енглеског језика. Водило се рачуна да овај експериментални модел тимске наставе обухвати и остале наставне стратегије проблемску, индивидуализовану, диференцирану. Сажети план тимског рада са активностима наставника и ученика дат је у наредној табели. Нису наведени истраживачки задаци, који су дати ученицима као ни помоћни текстови.

План тимског рада	
Фразеологија, порекло фразеолошких јединица	
Уводни део	Ученици читају одломак из *Ромеа и Јулије* на енглеском језику, а затим одломак на српском језику. Затим им се чита текст са љубавним мотивима у коме је доста фразеологизама, и који ће им помоћи да истраже порекло и значење неких фразеологизама.
I етапа	Језик и истраживање устаљених израза у језику. Истицање проблема, подела задатака и решавање задатака. Ученици су унапред подељени у групе по предметима енглески језик, српски језик, хемија и физичко васпитање. Добијају два наставна листића: (1-текст, 2-задаци).
II етапа	**Хемија**
Активности наставника: Ученици су упућени на истраживање порекла исказа *Љубав је хемија* са освртом на хемијске процесе у организму кад је неко заљубљен. Обнављају се особине злата, сребра, гвожђа, челика, драгуља.	
Активности ученика: Ученици схватају који ензими делују у стањима као што су узбуђење, привлачност, заљубљеност... Наводе особине гвожђа, челика, племенитих метала, њихову употребу и ученици истражују и разумеју полисемичност њихових лексема.	
III етапа	**Физичко васпитање**
Активности наставника: Објашњење појмова из спорта (старт, судар, игра, борба, нокаут, тријумф, трофеј, аут, шут, жути и црвени картон); Информације о мачевању и неким облицима двобоја.	
Активности ученика: Очекујемо да ученици могу да објасне значење задатих термина, да им одреде порекло или искажу и друго значење уколико реч има. Ученици повезују како популарност спорта може да утиче на појаву фразеолошких јединица. Ученици схватају различита интересовања за спортове у различитим епохама; истражују и разумеју полисемичност лексема старт, судар, аут, шут...	
IV етапа	**Енглески језик**
Активности наставника: Ученици се упућују како да илуструју или драматизују идиоме који се у енглеском језику користе, везано за љубав; дато им је објашњење како да препричају заплет *Ромеа и Јулије* са и без идоима, те како да осмисле заплет сапунске опере помоћу фраза.	
Активности ученика: Ученици могу да осмисле, уз помоћ предмета који их окружују и унапред припремљених слика, да илуструју или драматизују идиоме који се у енглеском језику користе везано за љубав (blind date, go Dutch, have a crush on, pop the	

queslion). Они користе фразе о љубави како би препричали заплет *Ромеа и Јулије*. Оспособљени су да осмисле заплет сапунске опере помоћу фраза када су им дата имена и слике главних ликова.	
V етапа	**Српски језик и књижевност**
Активности наставника: Ученицима су дати задаци да одређују фразе у тексту и покушавају да објасне њихово значење и порекло, као и да одређују фразе пореклом из: грчке митологије и Библије, локалног говора, свакодневног речника, састављене од лексема које означавају делове тела и људске органе, као и фразеолошке изразе којим објашњавамо психолошка стања људи.	
Активности ученика: Ученици могу да издвоје фразе из текста. Разумеју зашто су лексеме које означавају неке метале полисемичне и зашто су саставни део многих устаљених израза. Ученици одређују порекло фраза из спорта и других животних ситуација. Ученици деле фразе по пореклу (митологија, Библија, наука, медицина, спорт, животне ситуације).	
Завршни део	Ученици, будући здравствени радници, објашњавају који се физиолошки процеси дешавају кад кажемо: да је „срце сишло у пете“, да се „тло измакло под ногама“, да стоји „кнедла у грлу“, те условљавају овакве устаљене изразе.

Примећено је да су ученици на овако организованом часу испољили важне одлике стваралачке наставе. Показали су висок степен унутрашње мотивације, испољавали су радост у раду, интуитивност, маштовитост, свестраност, мисаоност, самосталност. Флексибилни модел тимске наставе је подстицао кооперативни и стваралачки рад ученика и наставника. Показало се да ученици успешније решавају задатке проблемског типа, флуентности, флексибилности, оригиналности. Позитивни резултати су остварени захваљујући примени модела тимске наставе који је укључивао и остале наставне системе, облике и методе рада.

Ученици су, подстакнути на самостално истраживање и стручно решавање задатака, лакше сарађивали и међусобно и са наставницима. Увид у различите наставне технике и различите технике учења, затим у различите перспективе и разматрање различитих тачака гледишта, охрабрујуће су деловали на ученике подстичући њихову одговорност и упорност. Приметила се и збуњеност код појединих ученика због изложености неколико гледишта. Са друге стране, нови концепти и различите интерпретације допринели су препознавању потребе поштовања различитих видокруга ученика. Тимска настава је професорима омогућила интеракцију с колегама, а сарадња професора коју ученици посматрају јесте очигледни модел у поучавању вештинама тимског рада. У тиму који добро сарађује, ученик је сведок и сарадник у раду двеју или више индивидуа, што доприноси већим постигнућима, бољем усвајању знања, побољшаним појединачним вештинама и повећаном интересу за групни рад.

Након одржаног часа, дошло се до нових идеја како организовати тимски рад у постојећим условима, првенствено имајући у виду да је наша школа средња стручна школа, те да се план будућег тимског рада мора увек прилагођавати потребама струке.

3. Закључак

Упркос многобројним предностима, тимска настава није заживела у наставној пракси и у односу на остале наставне стратегије веома је мало

заступљена. Заступљеност и квалитет тимске наставе захтева велико ангажовање и стваралачку усаглашеност свих чланова тима. Непрецизно дефинисана, ослоњена не на озбиљније теоријско утемељење, већ првенствено на наставну праксу, тимска настава и њена организација је веома тешка и сложена. И предности и недостаци тимске наставе отварају питања може ли се тимска настава функционално комбиновати са осталим стратегијама наставе, могу ли се сувопарни наставни садржаји захваљујући тимској настави учинити ученицима блиским и занимљивим, колико је данас остварива добра, креативна тимска сарадња. Решење би било и на теоријском и на практичном нивоу, у креативној синтези добрих страна различитих стратегија кроз стваралачки и научно утемељен приступ. Показало се да тимски рад, осим тога што значајно утиче на квалитет знања ученика и њихов развој, оплемењује међусобне односе ученика, наставника и ученика, али и међуодносе наставника, подржава размену професионалних искустава наставника, подстиче њихову машту и креативност, утиче на радни занос, отвореност за промене и професионални развој наставника, што је један можда пресудни фактор успешне реформе образовног система. Креативни тимски рад наставника дао је и креативне резултате, те се закључује да би шира имплементација тимске наставе у нашим школама (праћена озбиљним евалуационим истраживањима) свакако допринела квалитету образовања на свим нивоима нашег школског система.

Литература

Василијевић, Д, Лакета, Н, Стаматовић, Ј. „Утицај тимске наставе на стваралачка знања ученика“,*Теме*. Бр. 2, г. XXXVII, Ниш, април-јун 2013, стр. 611–630.

Ђорђевић, Ј, „Схватања о педагошким иновацијама – теорија и пракса“, Српска академија образовања, *Годишњак за 2012. годину*, Београд, 2012, 63-75.

Ђукић, М. Шпановић, С. „Ефективно партнерство наставника као чинилац квалитета тимске наставе“,*Настава и васпитање*, бр. 3, Београд, 2008, 259-271.

Biljana Soleša

TEAM TEACHING AS A CHALLENGE

Abstract: This work discusses the possibility of application of team teaching as one of the famous didactic innovation and teaching strategies which could lead to more intensive application raised the quality of teaching, and the harmonization of teaching with the requirements of modern schools and education. The first part gives an overview of the general characteristics of team teaching with emphasis on its benefits. In the central part, the model organization for a moment with the application of teamwork in the case of a teaching unit: Phraseology, phraseological origin. Final part highlights the observations, positive effects, conclusions, the need and importance of using team teaching in the classroom.

Keywords: team work, team, innovation, interaction.

УДК 371.3::81'233-053.2

Анђелка Лазић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац

КО, ШТА И КАКО? ЛИНГВОКУЛТУРОЛОШКИ ПРИСТУП МЕТОДИЦИ РАЗВОЈА ГОВОРА

Сажетак: Васпитно-образовни процес намењен предшколцима подразумева интеракцију детета, васпитача и друштва, као услова за постизање срећног идентитета. Будући да општи циљ савременог образовања прокламује развој духовних потенцијала личности задовољених потреба, васпитање моралне одговорности и социјалне адаптираности, култура постаје основни садржај образовања. Ефикасан метод обједињује позитивну традицију и резултате новијих научних достигнућа проверених у пракси. Методика развоја говора треба да је лингвокултуролошка, формула стратегије је „култура посредством језика, језик посредством културе“. Културолошка методика утиче на еволуцију мотива за овладавање језиком путем емоционално-доживљајног односа према чињеницама националне културе у којој је васпитање основа за усвајање знања. Начин усвајања чињеница културе путем комуникативног овладавања језиком у сазнајном, психолошком, педагошком и социолошком виду у складу је са надначелом, универзалним начелом педагошке праксе, принципом условности, чија суштина је у захтеву да сва друга наставна начела треба саобразити и конкретним условима и конкретним ситуацијама.

Кључне речи: субјекти васпитно-образовног процеса, циљ образовања, културолошки садржаји, лингвокултуролошка методика.

Увод

Методичко образовање сматрам завршницом и круном у процесу стицања веома одговорног звања васпитача.

Мој унук Гришка дао је замах свим мојим научним, педагошким и животним сазнањима и потенцијалима, људским квалитетима. Као Русоов Емил постао је симбол природно васпитаваног детета. Као Мићин Аћим разговарао је са мном, па смо много научили једно од другог кроз игру, забаву и поверење. Зато овај рад посвећујем мом милом унуку, предшколцу Гришењки. Надам се да ће он бити инспиративан колегама спремним да бележе искуства из непосредног рада са најмлађима. Григорије и ја рођени смо у Србији: ја 1950, а он 2008. Добила сам класично традиционално васпитање. Како ће бити васпитан Гриша у контексту времена, простора и културе?

Велики педагог Милија Николић (1988, 95-105) даје надначело, универзално начело, принцип условности, које не налазимо у уџбеницима опште дидактике. Његова суштина је: „у томе што оно тражи да сва друга наставна начела, све методе и облике рада, све посебне поступке (и методичке и методолошке) и употребу сваког наставног средства треба саобразити и конкретним условима и конкретним ситуацијама. То значи да вредност појединих начела, метода и облика рада, поступака и средстава не треба апсолутизовати и сматрати их увек и за сваку прилику добрим, већ њихову ваљаност треба сматрати релативном: све зависи од услова и конкретних ситуација у којима их примењујемо, а онда се понекад могу показати и лошим и доносити слабе васпитно-образовне ефекте.“ (Илић 2006, 56).

Шта преостаје васпитачу сем да константно трага за успешнијим методом и формом организације подучавања и учења у оквиру реалних могућности васпитања и уз примену ваљаних садржаја. Његови избори руководе се мером, онако како су је схватали класичари: „А сад остаје вера, нада, љубав, ово троје, али од њих највећа је Љубав“ (*Химна Љубави*, из *Прве посланице Коринћанима* апостола Павла).

Значај проблема истраживања

Одувек су одрасли утицали на децу са циљем да усмере изграђивање њихове личности у складу са друштвеним нормама времена и простора. Васпитање као свесно, планско и организовано утицање старије генерације на младе јесте практично спровођење васпитања.

Ко треба да васпитава предшколско дете? Потребна је сарадња родитеља, институција, локалне и шире друштвене средине. Највећи ауторитет предшколском детету свакако је васпитач.

Колико наука помаже васпитачу? Предшколска педагогија не може се заменити другим научним дисциплинама, она није практикум изведен из њих. Предшколским дететом с разлогом се баве и друге науке, нарочито психологија и социологија, али свака са аспекта свог предмета изучавања.

Поуздано класично педагошко искуство (Аристотел, Платон, Коменски, руски педагози, Русо, Пијаже, Виготски, Монтесори, Штајнер) поново добија на снази. Од савременика можемо навести као пример школу Петра Савића и Милицу Новковић, који у оквир данас занемареног васпитања смештају образовне циљеве.

Савић је уверен: “За све ово што се догађа у друштву, највећу одговорност сноси стара школа. Излаз је у НОВОЈ ШКОЛИ, која би била расадник талената и слободе, место игре и радости, срећног живота деце, градитељ нових људи и новог друштва.” (Савић 1997:488).

Стваралачки концепт васпитања Милице Новковић ишчитавамо из њеног *Буквара*. Циљ *Буквара* је да се ауторитарна, нечовечна свест савременог човека трансформише у стваралачку, човечну. За М. Новковић школа и породица су безмало синоним. Нестаје патријархална породица. Препреке данашњем остварењу идеала она види у пет ауторитарних васпитних модела, а то су: принуда, позитивно условљавање, презаштићивање, вербализам и злоупотреба имитаторског облика учења путем негативних садржаја виртуелне и аудитивне стварности.

Да су савремени ефекти програма заснованих на педагошко-психолошким препорукама интервенција у дечји развој краткотрајни и недовољни потврђују исходи. Питање је: *Шта се, у коликој мери и на који начин може стимулисати*? Између детета и васпитача потребно је изградити примењиву позитивну методику.

ДЕТЕ	МЕТОДИКА	ВАСПИТАЧ
- узрасне особине - личне предиспозиције - позиција у васпитно-образовном процесу (јединство и доследност утицаја)	Наставни план и програм: - **<u>Принципи</u>** (опште теоријске основе) - Циљ васпитно-образовног процеса - Васпитни, образовни и практични задаци - **<u>Методе:</u>** класификација, одабирање, примена - Облици рада - Средства: очигледна средства, укупна опрема, приручници, техничка помагала - ОКРУЖЕЊЕ - **<u>САДРЖАЈИ</u>** (градиво) - **<u>Организација усмерених активности</u>** - Типови активности	- праћење индивидуалног развитка и планирање наредног усмеравања - мотивисање деце за сарадњу - вредновање дечјег и властитог развитка

Погледајмо одабране примере из прошлости. Пијажеова когнитивно-развојна теорија остварује се у педагогогији М. Монтесори. Пијаже је обавештавао да није педагог. Васпитање је област за себе и педагози треба да нађу одговарајуће методе. Запажамо да средински утицаји, као покретачи утичу на развој, понудом разноврсних ситуација. Логично да је задатак одраслог да створи услове и обезбеди материјале за самоактивност учења на програму аутентичног искуства детета; срећена средина води реду у мислима и поступцима. Одрасли припрема средину као оптималну животну ситуацију. При том је важна целовитост когнитивне организације. Детету треба омогућити услове "да развије своју когнитивну организацију као целину што ће му омогућити да је примењује и на било које задатке..." (Каменов 1982:117). Нарочито је такав поступак важан у предшколском васпитно-образовном систему у коме је матерњи језик стожер.

Дакле, дужност васпитача није да подучава: он ствара услове. Он је посматрач, дијагностичар и, пре свега, ненаметљив организатор. Он осмишљава одговарајуће ситуације и поставља права питања у право време.

Шта можемо закључити? Чини се да "унутар дечије психологије ни једна теорија не може да пружи комплетну слику о сложеним психичким процесима и појавама." (Каменов 1982). Дете је недељива јединка; научно рашчлањавање не

узима у обзир контекст знања па стога психолошке теорије нису ефектне. Од тумачења васпитних појава пут води до праксе, која је педагошка концепција (Марјановић, 1987:30). Додаћемо да када се педагози темељно ослоне на праксу имаће шта да понуде дечјој психологији.

Данас се осећа потреба да се педагогија конституише у примењену и примењиву науку емпиријско-аналитичким путем. Позитивистичка парадигма неодржива је, јер није испунила очекивања у погледу предвиђања, објашњења и контроле васпитног процеса. Чак јој ни име више није одрживо, јер му се семантика своди на чињенично, искуством дано, одбацујући метафизички пут. Резервисани смо и на ароганцију са којом се ова пракса ограђује од своје недијалектичке супротности, метафизике, која се бави феноменима изван граница искуства, као што су Бог, слободна воља, спознаја ствари по себи и сл. Склони смо да метафизику прихватимо не као мистику већ као допуну свеобухватности, нарочито што је савремени амерички и западноевропски научници не ограђују од васпитно-образовног процеса.

Педагог свакако треба да поседује филозофска и антрополошка знања да би разумео услове у којима деца живе, као и социолошка и знања о развоју личности детета. Треба се запитати "шта развојна психологија дугује психологији васпитања", уместо класичног "шта педагошка психологија дугује развојној психологији" (Шмит 1999:10). Теорија је само пракса свесна себе. Истраживач је најефикаснији када истражује сопствену праксу.

Из перспективе онога ко је деценијама у контакту са децом у улози родитеља и васпитача, напред наведене и сличне приче су често сувишне и само узурпирају време будућег васпитача, које би било посвећено обуци за праксу. Не сматрам новим приступом (на чему се инсистира) истраживање развојних и васпитних појава са аспекта васпитачке делатности. Као што видимо из само неколико наведених примера из историје науке, тежиште је одувек на животној ситуацији детета и васпитача и на енигми људске психе. Успех васпитања одувек је зависио, и то се знало, од формативних елемената стварности. Право је питање колико научна сазнања заиста откривају оне аспекте стварности који су битни за развој и формирање личности. Не мислим да је наука данас баш увек оно што каже А. Марјановић: "средство спознаје и помоћ делању" (Марјановић, 1987:34). Надајмо се да се усмерила у том правцу и да ће нови путеви бити ближи васпитно-образовној но вербалној оријентацији.

Циљ проблема истраживања

Моја намера овога пута није да се бавим класичним научним истраживањем, него да своје научно искуство стечено на терену у улози дијалектолога, и пре свега методичко искуство, стицано у непосредном раду са децом различитих узраста од 1966. године, као и лонгитудинална испитивања мајке и баке једанаесторо деце систематизујем, поставим на ноге (како су говорили стари филозофи), отварајући културу овог краја у коме су и васпитачка школа и вртићи са којима сарађујемо, отварајући нашу културу кључем свог језика (како је предлагао велики лингвиста Сапир) и дајући предност дидактичком надначелу – принципу условности, који, како је раније речено, предлаже да „све посебне поступке и употребу сваког наставног средства треба саобразити и конкретним условима и конкретним ситуацијама", па тако

„вредност појединих начела, метода и облика рада, поступака и средстава не треба апсолутизовати и сматрати их увек зи а сваку прилику добрим, већ њихову ваљаност треба сматрати релативном: све зависи од услова и конкретних ситуација у којима их примењујемо...“ (Илић, 2006: 56).

Методологија и кључни резултати истраживања

Језик се испољава у просторним, друштвеним и функционалним варијацијама, а мења се у времену. Дете, упијајући ум, према Марији Монтесори, усваја завичајни говор као први, па према томе, као ново искуство, као страни језик. Лингвистика је наука која се бави живим језицима. Култура је овде схваћена као начин живота. Лингвокултурологија истражује синхронијску везу између језика и културе: она се бави живим комуникационим процесима и везом између језика и и менталитета народа у овом тренутку (Драгићевић, 2010: 9). Лингвокултурологија је манифестација националне културе у језику.

Тако се значај културе за наставу непрестано везује за посредничку или творачку улогу језика у култури. Европске организације (EU, OEBS, Савет Европе) у садашњем историјском тренутку прокламују интерес за заштиту културног идентитета. Учење језика у културолошком приступу темељи се на комуникативности. Пре скоро једног века Ч. К: Огден, лингвиста, и И. А. Ричардс, књижевни критичар, објавили су књигу провокативног наслова *Значење значења* и њоме поставили основе савременог приступа интригантном и недокучивом феномену значења. Уместо поједностављене директне везе између знака и означеног, њихов чувени троугао, као модел значења представљао је искорак у односу на Сосиров, дајући већи значај мисли, нашем уму као месту где значење настаје и где се интерпретира. Ово је широм отворило врата за различите дисциплине, које значење посматрају не само као својство речи већ и као нешто својствено људима.

Денотација је однос између језика и стварности и изражава се у виду представе. За нас је интересантно виђење да се денотати „могу разликовати од језика до језика, зато што се лексемама различито парцелише стварност у различитим језицима“ (Драгићевић, 2007:58). „Денотати су у директној вези са животним искуством говорника, јер представљају везу између језика и стварности“, за разлику од десигната који је појам и као такав ужи. Конотативна макрокомпонента представља став целе језичке заједнице,

Наведени теоријски ставови су важни, јер иду у прилог нашој тези да семантичкој компоненти језика треба поклонити више пажње. Битно је схватити однос између језика и стварности, могућу различитост денотата у различитим културама због њихове везе са животним искуством, значај конотације за тумачење погледа на свет једне говорне заједнице, као и порекла говорника и друштвене групе којој припада и сл.

Иако је Шипка допунио семантички троугао увођењем пошиљаоца и примаоца поруке, Прћић осмислио уместо троугла четвороугао, Р. Драгићевић тумачила лексичко значење, делећи га на зоне, став наведених научника је истоветан: „да је значење лексеме (и другачије схваћених језичких знакова) декодирање сложеног односа између неке појаве у спољашњем свету, њене

материјалне репрезентације у нашем мишљењу и језичке манифестације“ (Драгићевић, 2007:54).

Према Згусти, главне компоненте лексичког значења су: десигнација, конотација и домен примене. При том је десигнација (или денотација): „однос који постоји између појединачних ријечи и појединачних дијелова ванјезичког свијета, како их схватају говорници неког језика...У подручју десигнације однос ријечи према сегментима ванјезичког свијета укључује, дакле, три основна елемента: форму (ријеч, као израз што може да се прослиједи слушаоцу (или читаоцу и сл.), десигнат (или појам) као одговарајући ментални, појмовни садржај, који се у ријечи изражава, и денотат, као одговарајући сегмент ванјезичког свијета“ (Згуста, 1991:38). Денотација веза између језика и стварности, а десигнација веза између језика и мишљења) (Драгићевић, 2007:57).

Током претходних деценија бавили смо се:

- исцрпно лексичким значењем;
- проучавали улогу локалног говора у развијању говорне културе деце и лингвокултуролошким приступом језику за потребе школске праксе;
- истицали да је важност прикупљања лексичке и културолошке грађе на терену немерљива и да води прихватању међународно признате лингвокултуролошке концепције проучавања језика и његовој методичкој примени у образовном систему Србије;
- подаци о језику као медијуму испољавања културе конкретизовани су на терену Мачве, у књижевној, етнографској и историјској литератури;
- уследила је класификација лексике по тематским целинама, оформљена су лингвокултуролошка поља на основу заједничког екстралингвистичког оквира;
- култура је откључана кључем свог језика: добили смо конкретне садржаје за васпитно-образовни рад у вртићу као првој карики систематичног усвајања језика и културе.

ЗАКЉУЧАК

У закључку сумирамо рад на теми о важности семантике лексике традиционалне културе, истичемо значај ове теме као лингвистички допринос културолошком сагледавању језичког израза карактеристичног за одређени простор и време и дајемо предлог примене ових истраживања у Методици развоја говора као претходници Методике српског језика и књижевности.

Методика развоја говора као почетна карика у целовитом васпитно-образовном систему усвајања матерњег језика, у измењеним друштвеним односима, формира се као нова стратегија чији је циљ да унапреди институционализовани процес учења језика побољшањем планова и програма. Реформа школства обухвата све компоненте наставног система – циљеве, задатке, приступ, методе, сам процес (у препаративној, оперативној и еволуационој димензији), организационе облике, наставна средства – појединачно и у међусобној повезаности.

За успех у новим условима пресудна је промена метода која ће се одразити на измене у наставном процесу, уџбеницима и приручницима. У

оквирима комуникативног процеса залажемо се за увођење новог културолошког метода који је показао добре резултате у словенском школству, а у русистици обележио смену векова. На најранијем узрасту матерњи језик се усваја донекле као страни, јер дете нема искуство о чињеницама културе.

Лингвокултурологија као манифестација националне културе у језику, уз помоћ лингвокултуралне лексикологије изнедриће теоријске основе културолошке парадигме методике наставе језика која мотивише сврсисходношћу и примењивошћу. Методички уџбеници за нове генерације васпитача развијаће сензибилитет за културну димензију, што ће обезбедити комуникативност реалних претпоставки различитих модела културе у оквиру заједничког типа српског језика. Путем живог дијалога на непосредним садржајима (чињенице културе пописане на терену и акумулиране у књижевности) остварује се трајнија животна спознаја него кроз рационалистичка објашњења и ирационалне представе. Усмерене активности постају слика екстралингвистичких тема и језичких средстава која осветљава узрасне недоумице, слика културе коју језик опслужује. Лингвокултуролошки приступ је оптимална претпоставка добре методике 21. века, јер приземљује садржаје и интензивира активности у области Методике развоја говора.

Методика развоја говора проучава специфичне начине организовања и извођења активности у вртићу, са основним циљем да делатност рада са предшколском децом теоријски и практично унапређује. Основна карактеристика методике је да је она *теоријска* и *практична* (*примењена*) наука. Пракса је извор сазнања, која се тичу методике, пракса служи и за добијање повратне информације о примењивости нових сазнања.

Култура је *систем за организовање и усмеравање људског искуства... – укупни свет стварности. Тако свака култура образује специфичан оквир унутар којег се интерпретирају одабрани спољни знаци „реалности“* (Бугарски, 2006: 34). Значење речи постаје сродно са појмом васпитања. Наводећи мисао француског социолога Фреда Констана о неопходности постојања вредности које деле све заједнице, Пажо истиче идеју Русоа и Хегела да постоји веза између индивидуалног достојанства и признавања културе групе или заједнице (Пажо, 2006:2). Он говори о дијалогу култура различитих народа, али су принципи примењиви и када је у питању дијалог култура у оквиру једног типа културе у који су интегрисани веома различити модели културе. Пажо универзално види као локално око којег су уклоњени зидови (Пажо, 2006: 28).

Рад с децом подразумева стално трагање васпитача за погоднијом методом. Методике развоја говора треба да је лингвокултуролошка, да се бави синхронијском везом између језика и културе, културом у језику и везом између менталитета и народа. Језик и концептуалне схеме (рад мисли уместо једноставног знака), које се преносе путем језика у основи су друштвене појаве. Будући да активно знање конструише ученика, учење зависи, у великој мери, од дечјих унутрашњих нагона да разуме и унапреди процес учења. Културолошки метод као начин усвајања чињеница националне културе путем комуникативног овладавања језиком у сазнајном, психолошком, педагошком и социолошком виду у складу је са надначелом, универзалним начелом педагошке праксе, принципом условности, чија суштина је у захтеву да сва друга наставна начела, све методе и

облике рада, све посебне поступке (и методичке и методолошке) и употребу сваког наставног средства треба саобразити и конкретним условима и конкретним ситуацијама.

Ако имамо у виду општи циљ – развијање културне компетенције у име интеркултурног дијалога – услови за формирање идентитета биће задовољени уколико васпитач има на уму посебност сваког детета и благонаклон став према њему – буди оно што јеси, нека си оно што си.

Литература

Бугарски, Ранко (2005). *Језик и култура*, Београд: Чигоја штампа.

Бугарски, Ранко (2006). Култура и језик, *Сусрет култура,* зборник радова, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, 31-37.

Дешић, Милорад (1981). Улога локалног говора у развијању говорне културе ученика, *Наш језик* XXV/3, Београд, 162-166.

Драгићевић, Рајна (2007). *Лексикологија српског језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Дудаш, Борис (2006). *Културе и идентитет. О њиховом проблематичном односу, Сусрет култура*, зборник радова, Филозофски факултет, Нови Сад, 161-170.

Згуста, Ладислав (1991). *Приручник лексикографије I*, Сарајево: Свјетлост, Завод за уџбенике и наставна средства.

Илић, Павле (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, *методика* наставе, Нови Сад: Едиција Змајеве методике наставе, Змај.

Каменов, Е. (1982). *Експериментални програми за рано образовање*, Београд: ЗУНС.

Кончаревић, Ксенија (2007). Лингводидактичка примена модела лингвокултуролошког поља, *Савремене тенденције у настави језика и књижевности*, зборник радова (приредила Јулијана Вучо), Филолошки факултет, Београд, 9-16.

Лазић, Анђелка (2006). Прилог пројекту модерног система васпитања и образовања у *Школи за уметничке занате* у Шапцу, Визија с рамена предака, Школски планови и програми, анахрони времену у коме живимо, нашем географском положају у Европи и настојањима да се приближимо заједници европских народа, давно су изложени оправданој критици, *Просветни преглед*, лист просветних радника Р. Србије, број 2308/2309 (20/21), 12.

Лазић, Анђелка (2015). Лексика традиционалне културе у нашем образовном систему; *Речник лексике са доминантном културном компонентом*, Шабац: Културни центар.

Марјановић, А. (1987). *О могућностима научног заснивања васпитне праксе*, Тематско програмирање...

Концепција уџбеника за предшколску педагогију, *Предшколско дете 1-4*, Београд.

Микалачки-Бриски (1989). *Педагошка импликација Пијажеове теорије*, Београд. Савез друштава психолога Србије.

Монтесори, Марија (2010). *Упијајући ум*, треће издање (превод Мирјана Совронић; предговор Светомир Бојанин), Београд: ДН Центар.

Недељков, Љиљана, Петровачки, Љиљана (2006). Лексика традиционалне културе у настави српског језика и књижевности, *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику* XLIX/2, Нови Сад, 277-287.

Недељков, Љиљана, Петровачки, Љиљана (2009). Лингвокултуролошки приступ лексици у настави народне књижевности, *Ријеч*, *часопис за славенску филологију, ХФДР*,

Ријека 2009, 75-85.
Николић, М. (1988). *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Новковић, Милица (2009). *Породични буквар: Како до Радости, Доброте и Љубави у савременој породици*, IV допуњено издање, Београд: Ауторско издање.
Пажо, Данијел-Анри (2006). Од мултикултурализма до интертекстуалности, *Сусрет култура*, зборник радова, Филозофски факултет, Нови Сад, 23-30.
Русо, Жан Жак (1989). *Емил или о васпитању*, Ваљево, Београд: Библиотека Ум и срце.
Савић, Петар (1997). *Нова школа: Демократски преображај школе и друштва*, Београд: Школски ПТТ центар.
Толстој, Никита (1995). *Језик словенске културе*, Ниш.

Anđelka Lazić

WHO, WHAT, HOW? A LINGUISTIC-CULTURAL APPROACH TO THE METHODOLOGY OF THE DEVELOPMENT OF SPEECH

Abstract: The upbringing-educational process meant for pre-schoolers implies the interaction between a child, educator and society as a prerequisite for achieving a satisfied identity. Since the overall aim of modern education proclaims development of the spiritual potential of personality with satisfied needs, as well as upbringing of moral responsibility and social adaptability, culture becomes the basic educational concept. The effective method comprises positive tradition and results of the latest scientific achievements tested in practice.
Methodology of speech development should be linguo cultural with the formula of strategy: „culture by the virtue of language, language by the virtue of culture“. Cultural methodology influences the evolution of the motive for language mastering through emotional experiencing in relation to the facts of national culture in which the upbringing process represents the basics for knowledge acquisition. The method of acquiring cultural facts through communicative mastering of language in cognitive, psychological, pedagogical and sociological form, is in compliance with overarching principle, the universal principle of pedagogical practice, and the principle of conditionality the essence of which lies in the demand for all the other teaching principles to be harmonized with factual conditions and factual situations.

Key words: subjects of upbringing-educational process, aim of education, cultural contents, linguo cultural methodology.

УДК 373.29:[371.67+371.382

Даница Столић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац

ИГРОВНИ И РАДНИ ЛИСТОВИ

Сажетак: Радом се разматрају могућности и значај радних листова на предшколском припремном програму. Базични методички постулат чини, као уосталом у свим другим дечјим активностима – игра, с тим што је ова врста игре окренута дечјем самосталном делању. Свакако, улога васпитача је да буде координатор, да каналише рад, дајући најповољнија упутства и објашњења. Игровним и радним листовима деца се припремају за школске ативности.

Кључне речи: деца, предшколски програм, игровни и радни листови.

Увод

Радни листови се могу посматрати на двојак начин - као својеврсна дечја играна средства и први „уџбеници“. Не кажемо намерно прве књиге, с обзиром на то да су дечје прве књиге сликовнице и да се дете са њима мора сусрести раније, већ од прве године живота.

Помоћу радних листова дете се ставља у перцептивну-моторну активност и у мисаоне операције, које истовремено имају особине игре и особине учења. Пружају могућност за индивидуални рад сваког детета, продубљују смисао за лепо, развијају дечју пажњу, подучавају децу како да правилно листају књиге и свеске уз кретање с лева у десно и сл.

Игровни и радни листови захтевају дечју пажњу и способност логичког размишљања. Свакако, логичка размишљања су веома битна, али су истовремено и најтежа, па их зато треба постепено уводити у свет детињства, али са мером и веома опрезно. Од логичких операција на којима се, између осталог, базирају радни листови у рудиментарном облику треба користити: индукцију, дедукцију и ликове једноставних силогизама.

Индукција је логичка операција, где се на основу појединих појмова формирају општи. Ко се све зове тако да почетак његовог, њеног имена има глас-слово М? Које животиње се зову тако да њихово име почиње на глас-слово В?

Дедукција настаје када се на основу општих закључка, долази до посебног. Иако већ има познате елементе, дедукција је за предшколце компликованија. Индукција и дедукција чине методолошки корелат.

Активирање деце на различите начине

Радни лист је дидактички материјал који омогућава самостални рад детета. Дакле, основна функција игровних и радних листова је активирање деце. Радни листови, осим што мора да буду прегледни, треба да садрже неку врсту легенде, односно једноставна обележја која ће бити општа и на која ће се дете брзо навићи: Показивање обичним стрелицама; Повезивање двоструким стрелицама; Исецање; Лепљење; Бојење; Подвлачење или обележавање; Заокруживање; Цртање и доцртавање; Прецртавање и сл.

Посебно се осврћемо на бојење, с обзиром на то да бојанке које садрже контуре цртежа представљају исувише једноставан задатак, доцртавање би било много практичније и корисније.

Иако говоримо о индивидуалном раду, када деца имају пред собом свој задатак који треба да реше, у периоду припрема за школу, упражњава се и фронтални облик рада, када васпитач поставља питања а деца се уче да самостално одговарају подизањем два прста. „Хорског“ одговарања, које је карактеристично за предшколство, треба се постепено ослобађати, односно одвикавати децу на овакав облик рада (у предшколству није за осуду, оно је корисно јер пружа деци сигурност).

У припремној групи се организују најчешће две, ређе и три активности, једна за другом, уз паузе између. Активности се тако комбинују да се смењују умни и физички напори. Руске научнице Андропова и Кољцова мисле да пажња деце брзо попушта, па је смењује физички активитет деце, односно расте „моторички немир деце“ (1986:213).

Пажња и заинтересованост на почетку активности су мале, па у уводном делу који траје неколико минута, васпитач једноставнијим садржајима и добром мотивацијом треба да привуче дечју пажњу.

Након тога, када се постигао одређени ниво заинтересованости, када је побуђена дечја пажња, прелази се на главни, односно централни део активности и постављају се сложенији задаци. Врхунац ће се постићи након десет до петнаест минута, после чега ће добро доћи рекреативна пауза, кад ће деца изводити неке покрете, па се затим може вратити на садржаје из централног дела активности, да би се потом ритам активности успорио и постепено се прешло на следећу активност.

Код нас су многе издавачке куће прибегле штампању радних и игровних листова за предшколски припремни програм. У општем шаренилу, може се рећи, има оних листова који су квалитетно урађени, али и има оних за које се не може то рећи. Битно је да васпитачи одаберу оне листове који су по њиховом мишљењу најпогоднији за децу са којом раде. Комисије које врше избор треба да су сачињене од компетентних особа: педагог, психолог, васпитач. Добро је да има избора, а није добро да постоји некад и нелојална конкуренција, односно да се поставе неки параметри који нису у духу предшколства.

Дакле, свако дете има своје индивидуалне могућности од којих зависи успешност његовог рада. Да би рад у групи био успешан неопходно је да водимо рачуна о индивидуалним способностима деце. Организација рада мора полазити од различитих могућности за рад и учење деце. Због тога се кренуло у потрагу за новим савременим и оригиналним решењима. Тако су се појавили радни листови

који се примењују ради индивидуализације и прилагођавања активности индивидуалним особинама поједине деце или за индивидуални рад деце.

На радне листове се гледа као допунско средство којем је задатак да деци омогући самостални индивидуални рад. До неадекватне употребе радних листова долази због недовољног разумевања индивудланог облика рада, због мањка одговарајућих листова, због релативне лакоће око израде листова за индивидуални рад (лакше је израдити листове за индивидуални рад деце, него за индивидуализован рад), израда радних листова за индивидуализовани рад захтева темељно познавање детета за које се листић израђује.

Значај коришћења радних листова у припремним предшколским групама је велики, јер је то материјал који детету, уз помоћ васпитача, олакшава савладавање програмских захтева, омогућава стицање систематизованих знања, подстиче развој социо-емоционалних вештина итд. Радни листови су извор значајних информација за васпитаче и родитеље, јер олакшава праћење напредовања детета. Радни листови омогућавају мотивацију и навикавање на коришћење радних свезака и уџбеника, а такође и оспособљавање за самосталан рад и самостално стицање знања.

Закључак

Закључујемо да су код нас многе издавачке куће прибегле штампању радних и игровних листова за предшколски припремни програм и то из свих области које се проучавају на нивоу предшколства, као што смо и приказали у једном сегменту овог рада. У општем шаренилу, може се тако рећи, има оних листова који су квалитетно урађени, али и има оних за које се не може то рећи. Битно је да васпитачи и остала компетентна лица одаберу оне радне и игровне листове који су по њиховом мишљењу најпогоднији за децу са којом раде. Добро је да има избора, а није добро да постоји несклад, некада и нелојална конкуренција, односно да се поставе неки параметри који нису у духу предшколства и који не бране дечје интересе и основни циљ предшколског програма да се деце припреме за школу.

Такође, наглашавамо да деца на предшколском припремном програму не мора да науче писање и читање, већ да се правилно оспособе за те две сложене радње. Још се један принцип мора испоштовати, а то је чињеница да она деца која сама инсистирају да науче пре школе писање и читање, у томе их треба не спречавати. Тада васпитач помаже деци одговарајућим методичким приступцима. Од васпитачеве умешности, стручности, искуства да деци понуди адекватне игре и активности, као и од великог броја примамљивих и адекватних средстава, временом ће се показати колико је понуђено имало утицаја на дететов развој ситне моторике и друге радње, као што су: прелазак са тродимензионалног на ужи – дводимензионални план, говорно изражавање и комуникација, дететово опажање, сазнавање, памћење, правилно и радо коришћење игровних и радних листова.

У овом узрасту деца захтевају стални, али ненаметљив надзор васпитача. Васпитач мора да поштује дететову индивидуалност и принципе поступности у раду. Деци не смемо никад ускратити одговор на било које питање, увек треба показати добру вољу и интересовање за све што пита. Васпитач би увек треба да подстиче децу питањима о ономе што праве, раде, анализирају.

Затим, мислимо да се све не мора купити. Посебно се то односи на сеоске и неразвијене средине, где не остоји могућност куповине радних листова. Зато креативност васпитача мора да дође до посебног изражаја. Васпитач може, у сарадњи са родитељима, израђивати радне листове. У томе могу учествовати и деце.

Литература

Андропова, М. Н., Кољцева, М.М. ур. (1986). *Психофизичка зрелост деце*, Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.

Марјановић, Александра (1971). „Наука и образовање предшколског детета“, *Предшколско дете*, бр. 4, 443-456.

Вукашиновић, Копас Емина: *Улога игре у развоју деце предшколског и раношколског узраста*, Зборник Института за педагошка истраживања, год. 38, бр. 1, (јун 2006): 174-189.

Еинон, Д. (2003). *Рано учење*, Нови Сад: Змај.

Кларк, Е.М., Кларк, А.Д.Б. (1987). *Рано искуство*, Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.

Коен, М., Нејгел (1965) *Увод у логику и научни метод*, Београд: Завод за издавање уџбеника и наставн средства.

Фрај, Н. (1968). *Логика природних и друштвених наука*, Цетиње: Обод.

Шешић, Б.(1983). *Основи логике*, Београд: Научна књига.

Danica Stolić

GAME SHEETS AND WORKSHEETS

Summary: The paper discusses the possibilities and importance of worksheets on preschool preparatory program. Basic methodical postulate includes, just like in all the other children's activities - the game, except that this type of game facing children's own acting. Certainly, the role of the teacher is to be a coordinator, to channel the work, giving the best instructions and explanations. By using play sheets and worksheets children prepare for school activities.

Key words: Children, preschool program, game sheets and worksheets.

УДК 316.72:81'25

Brankica Bojović
Alfa Univerzitet
Beograd

KULTURA I PREVOD

Sažetak: U radu su date različite definicije kulture u kontekstu prevodilačkog procesa. Istovremeno precizirana su tri aspekta delovanja kulture, koja kad se apsorbuje u pismenom obliku daje kulturološki prevod. Prvo je izdvojen prevod leksike u novom kulturološkom kontekstu. Drugo, analizirano je pitanje sintakse i semantike u translatološkom transferu sa izvornog na ciljni jezik i treće život i sudareni običaji i ustaljeno ponašanje određenih društvenih zajednica koje se prevode. Lingvistički analizirani i jezik i kultura u translatološkom procesu ne idu jedno bez drugoga, odnosno jednog sa drugim.

Ključne reči: kultura, prevodilački proces, leksika, sintaksa, semantika, društvena zajednica.

1. Fenomen kulture

Jedni teoretičari smatraju da je kultura fenomen *sui generis*. To znači da ona ima svoja načela po kojima stvara i obnavlja stvaralaštvo. Po mišljenju Vajta, kultura se objašnjava kulturom. Iz takvog pristupa je nastala posebna disciplina- *kulturologija*.

Drugi, pak, smatraju da je ona deo društva i tako oblikuje spoljašnje i unutrašnje živote pojedinaca i društvenih grupa.

Treći sagledavaju kulturu kroz velika dela o kulturi (Emili Dirkem). Definisanjem kulture bavili su se mnogi i postoji preko trista raznih definicija o njoj.

Čuvena je Gerceova definicija kulture: *Kultura je istorijski prenesen sklop značenja, otelotvoren u simbolima, sistem nasleđenih koncepcija izražen u obliku simboličkih formi uz pomoć kojih ljudi komuniciraju, održavaju i razvijaju znanja o životu i stavove prema njemu* (Geertz 1973, 1993:89).

Pojam kulture je multidiskurzivan, odnosno upotrebljava se u različitim kontekstima, da je nemoguće naći jedno zajedničko značenje za sve vidove upotrebe. (npr. kultura mladih), (Plut D. 2003:25).

U užem smislu kultura je umetničko stvaralaštvo. Tu spadaju, na primer, romani Lava Tolstoja, Tomasa Mana, Miloša Crnjanskog, katedrale, manastiri, crkve, džamije, slike Kloda Monea i Pikasa, muzika Betovena, Šopena, Čajkovskog, pozorišne predstave i balet, filmovi Felinija i Bergmana, Kineski zid (Avramović Z. 2006:11).

U širem smislu reč *kultura* označava sve što je čovek stvorio: jezik, predmete, znanja, vrednosti, verovanja, umetnost, religiju, mitologiju, običaje, moral, državu, privredu, tehniku. Odnosno, sveukupnost načina života određene nacionalne zajednice.

Istorijski sagledana, kultura je primitivna ili civilizovana. Takođe, smatra se da je kultura opozicija prirodi ili da je ona preobražavanje prirode i samog čoveka. Priroda je datost, a kultura stvaranje. (Avramović Z. 2006:13).

Osnovna karakteristika modernih tehnologija u procesu kulture jeste minimalizovanje ljudskog faktora i žive reči. Najznačajnije ličnosti srpske kulture su: Sveti Sava, Petar Petrović Njegoš, Vuk Karadžić, Nikola Tesla, Jovan Cvijić, Stevan Mokranjac, Ivo Andrić, Miloš Crnjanski. (Avramović Z. 2006:27).

Poznato je da je Sveti Sava najznačajnija ličnost srpske kulture. Veliki ktitor podigao je Hilandar, a isto tako je i darodavac mnogih crkava i manastira, prvi arhiepiskop, zakonodavac, pisac *Studeničkog tipika*, *Nomokanona (Krmčija)*, *Hrisovulje Svetog Save, Sinodika pravoslavlja,*pisac žitija, diplomata, kulturolog, književnik, hodočasnik, prva ličnost države i crkve Stare Srbije, onaj koji je otvorio vrata pravoslavlja na našim prostorima, svetac još za života.

Jezik je suštinsko obeležje kulture, forma mišljenja i društvenog iskustva.U jeziku kulture se susreću dve lingvističke tradicije: strukturalna (jezik kao sistem relacija i pravila) i socijalno-istorijska (u jeziku je duša i kultura jednog naroda).

Analizom jezika saznaje se o kakvoj aktivnosti je reč između teksta i čitanja, a ispitivanjem govora osvetljava se aktivnost kazivanja i slušanja. U prvom slučaju se radi o pismu, a u drugom se koristi melodija, ritam, naglasak, gest, telo.

Svaka komunikacija je uslovljena prirodom predmeta, uzrastom, profesijom, obrazovanjem, jezičkom kulturom, polom, opštom kulturom, političkim poretkom.

Vera je najstariji i najdublji oblik ljudske kulture. Kulturni identitet je oblik kolektivne i pojedinačne svesti, osećanja, ponašanja, koji pokazuju pripadnost jednoj zajednici. Ispoljava se u tri oblika: *svakodnevni* (hrana, stanovanje, oblačenje, igra, zabava), *stvaralački* (umetnost, nauka) i *istorijsko-politički* (religija, vlast). Još u 12. veku Stefan Nemanja je zapisao: "I pesme i svirka čine narod. Svaka ptica svojim glasom peva i svaki narod ima svoj glas i svoju pesmu koju poznaje." (Avramović Z. 2006:22).

2. Kultura i jezik

Sledi kratak osvrt i na različitost *opšteg* i *stručnog* jezika po pitanju leksike. Naime, leksika opšteg jezika ima i konotaciju i denotaciju, a stručnog samo denotaciju, zbog toga što stručni jezik karakterišu termini. Upotrebom termina postiže se maksimalna preciznost izraza, a mogućnost pogrešne interpretacije teksta svedena je na minimum.

Idealne karakteristike termina (Šipka D. 1998) su:

1. *transparentnost* – osobina termina da se već u samom nazivu vide karakteristike pojma koji dati termin izražava (npr. vodozemac);

2. *internacionalnost* – prepoznatljivost termina na internacionalnom nivou, odnosno da se termin razlikuje u drugim jezicima samo po fonetskoj i morfološkoj interpretaciji (npr. asimilacija);

3. *ustaljenost* – osobina termina da je opštepoznat i prihvaćen (npr. filozofija);

4. *kratkoća*;

5. *sistemnost* - uklopljenost u terminološki sistem (npr. po doslednosti u upotrebi tvorbenih elemenata: toponim, toponimija);

6. *nedvosmislenost* – osobina termina da uspostavlja vezu samo sa jednim pojmom u okviru jednog predmetnog polja;

7. *preciznost;*

8. *nesinonimnost* – osobina da se ostvaruje veza pojma sa samo jednim terminom u okviru predmetnog polja.

Nadalje, kulturološki sagledan, proces prevođenja predstavlja transfer i lingvističkih i kulturoloških paralela u ciljni jezik. To polje pokriva idiolekte, dijalekte, registre, stilove i varijatete bilo kog jezika. U jeziku se odražavaju društvo i kultura.

2.1. Primeri odraza raznih kultura na jezik

Globalizacija, mekdonaldizacija, vesternizacija (Snel-Hornbi, 2011) veliki izazovi su za proces prevođenja i kulturu. Ilustrovaće se primeri odraza raznih kultura na jezik tipa:

Za Eskime je poznato da imaju nekoliko vrsta snega tipa: *wet show, packed snow, powder snow, fine snow, dry snow, soft snow.*

Na Maršalskim ostrvima ima oko *šezdeset termina za kokos* (coconut).

Severna Indija ima preko *deset naziva za beskvasne hlebove*.

Prevodi boja i srodničkih odnosa su, takođe, pitanje različitih kultura.

Kolokativne, tematske, konceptualne, konotativne, stilističke, afektivne, reflektirane razlike u značenju među jezicima, takođe, određuju različite kulture.

Ekstralingvistički elementi (neverbalna komunikacija, smeh, gestovi) određuju situativnu određenost jezika, koja je opet kulturološki uslovljena.

Standardni, odnosno normirani jezik, razlikuje se od *književnog* i *narodnog* jezika. Književni jezik je jezik svih članova jedne zajednice, čijih se gramatičkih pravila ta zajednica pridržava kako bi se sporazumevala na višem lingvokulturološkom nivou.Narodni jezik je jezik svakodnevne komunikacije i njegova funkcija je da prenese informaciju.

Slično, semantički odnosi unutar reči i fraza sa specifičnim metaforama i metonimijama, kao i polisemični odnosi diferenciraju jezike i kulture otelotvorene u njima. Translatologija je inače transkulturalna, jer predstavlja kreatanje od kulture prevoda ka kulturi koja se prevodi i vicersa.

Sintaksičke razlike *u padežima* postoje među raznim jezicima. Pronalaženje nijansi i funkcionalnih reciprocitetnih nijansi među različitim jezicima je u veštini prevodioca, interaktivnim ekonomijama i globalizacionim procesima.

Jezik se menja kroz prostor i vreme, a kulture su deteritorijalizovane kroz globalne migracije, odnosno one su kontinuirane interakcije događaja i ljudi. Multikulturalnost je karakteristika savremenih društava i reflektuje translatološku problematiku multifunkcionalno, odnosno pomaže u prevođenju kulture na ciljni jezik druge kulture i obratno.

Kulturne različitosti se odražavaju na funkcionisanje celokupnog društvenog sistema unutar različitih podgrupa ili između različitih kultura.Tako je slogan Pepsija „Živnite uz Pepsi" (Come alive with Pepsi) koji je bio afirmisan u Nemačkoj doživeo fijasko, nakon čega je kompanija shvatila da bukvalni prevod reči „živnuti" (alive) na nemačkom znači „oživeti, izaći iz groba". A.U.S. avio kompanija je imala malu potražnju za „rendezvous lounges" (čekaonica za susrete) na svom Boingu 747s. Kasnije su shvatili da „rendezvous" na portugalskom označava sobu koja se iznajmljuje za prostituciju. Amerikanci i Kanađani očekuju toplo rukovanje i možda tapšanje po ramenu, ali ne i rukovanje sa obe ruke koje je karakteristično za Špance. Japanci ne vole previše da se dodiruju prilikom razgovora i oni se ne rukuju. Iz tog

razloga, susret Japanca i Španca neće biti prijatan ako ne poznaju navike jedni drugih.Uopšteno govoreći, ljudi koji pripadaju individualističkim kulturama su distanciraniji, dok oni koji potiču iz kolektivističkih kultura vole da rade i komuniciraju u neposrednoj blizini. (Đurić Dejan, Đurić Dragana, *Škola biznisa*, Značaj razvoja veština lidera i menadžera za funkcionisanje globalnih preduzeća, 153-160).

2.2. Prevod kao proizvod i proces

Pojam *prevod* sam po sebi ima nekoliko značenja: može se odnositi na opšti subjekat polja, proizvod (tekst koji je preveden) ili proces (čin proizvođenja prevoda, drugačije poznatkao *prevod*). (Munday, 2012).

Proces prevođenja između dva različita pisana jezika podrazumeva da prevodilac menja originalni pisani tekst (*izvorni tekst*) na originalnom govornom jeziku (*izvorni jezik*) u pisani tekst (*ciljni tekst*) na drugom govornom jeziku (*ciljni jezik*).

Ovaj tip odgovara „međujezičkom prevodu“ i jedna je od tri kategorije prevoda koje je uveo rusko-američki strukturalista Roman Jakobson u svojoj revolucionarnoj studiji *„O lingvističkim aspektima prevoda“* (Jakobson, 1959/2004: 139). Sledi Jakobsonova kategorizacija:

1. *intralingvalni ili drugačije formulisani prevod:* „tumačenje verbalnih znakova korišćenjem drugih znakova istog jezika“;

2. *interlingvalni prevod ili pravi prevod:* „interpretacija verbalnih znakova korišćenjem nekog drugog jezika“;

3. *intersemiotički prevod ili transmutacija:* „interpretacija verbalnih znakova korišćenjem znakova neverbalnih znakovnih sistema“.

Istraživanja poslednjih dvadesetak godina su pokazala da prevođenje nije samo lingvistička kategorija, već i pitanje kulture, etike i hermeneutike. Prevođenje se razmatra i u okviru discipline translatologije, umetnosti ili veštine prebacivanja iz jednog jezika u drugi, kao i u okviru kulturologije.

Samim tim, upravo prevođenje otkriva pojedinačna ili opšta kulturna dostignuća. Mnogobrojni teoretičari translatologije, kao Džejms Holms rodonačelnik, zatim Džeremi Mandej, Umberto Eko, Venuti, Snel-Hornbi, doprineli su ovoj temi vezujući je sa teorijom polisistema, kulturologijom, postkolonijalnim studijama, dekonstrukcijom, rodnim studijama i feminističkim teorijama prevođenja.

Kultura se u velikoj meri zasniva na prevodilačkoj aktivnosti, jer samo putem prevođenja novih materijala i knjiga, kultura se inovira i iznova obrađuje. Kao paradigma prevođenju javlja se *kultura i teorija polisistema*.

3. Tehnike u procesu prevođenja

Tehnike i strategije u procesu prevođenja su načini na koje se izvorni tekst ili poruka zamenjuje ciljnim tekstom, odnosno porukom. Stepen opravdanosti njihove primene zavisi od:

1. odnosa sistema dva jezika (izvornog i ciljnog),
2. vrste teksta,
3. vrste publike.

Najzastupljenije tehnike i strategije u samostalnom ili interaktivnom radu su:

a. *adaptacija* (adaptation) – prilagođavanje stranih naziva izgovornim i pravopisnim pravilima jezika na koji se prevodi,

b. *transfonemizacija* (transphonemization) – prenošenje glasovnih tipova,

c. *transliteracija* (transliteration) – zamena slova izvornog teksta slovima koja se koriste u ciljnom jeziku,

d. *kalkiranje* (calquing) – latentno posuđivanje iz stranih jezika,

e. *povratni prevod* (back translation) – način valjanosti provere prevodilačkog postupka,

f. *doslovno prevođenje* – 1. *dosledno doslovan prevod* (word-for-word translation) koji je zasnovan na primarnom značenju i 2. *ograničeno doslovan prevod* (literal translation) koji je zasnovan na sekundarnom značenju leksema i gramatičkih kategorija,

g. *permutacija* (permutation) – zamena delova izvornog teksta,

h. *prevodilačka zamena* (translation shift) – zamena jednog jezičkog elementa nekim drugim,

i. *transpozicija* – promena morfološkog oblika reči,

j. *leksička zamena* (lexical shift) – promena sadržaja leksema,

k. *sintaksička zamena* (syntactic shift) – zamena aktiva pasivom, odsustvo slaganja vremena,

l. *kompenzacija* (compensation),

m. *antonimijski prevod* (antonymy in translation) – prenosi smisao iz izvornog ka ciljnom jeziku putem reči suprotnog značenja,

n. *prevod definicijom* (translation by definition),

o. *prevod analogijom* (translation by analogy),

p. *parafraza* (paraphrase) – vrsta slobodnog prevoda.

4. Zaključak

Istraživanja poslednjih dvadesetak godina su pokazala da prevođenje nije samo lingvistička kategorija, već i pitanje kulture, etike i hermeneutike. Prevođenje se razmatra i u okviru discipline translatologije, umetnosti ili veštine prebacivanja iz jednog jezika u drugi, kao i u okviru kulturologije. Samim tim, upravo prevođenje otkriva pojedinačna ili opšta kulturna dostignuća. Mnogobrojni teoretičari translatologije kao Džejms Holms, Džeremi Mundej, Umberto Eko, Venuti, Snel-Hornbi, doprineli su ovoj temi, vezujući je sa teorijom polisistema, kulturologijom, postkolonijalnim studijama, dekonstrukcijom, rodnim studijama i feminističkim teorijama prevođenja.

Ne postoji opšteprihvaćena definicija kulture. Pojam kulture je multidiskurzivan, odnosno upotrebljava se u različitim kontekstima, pa je nemoguće naći jedno zajedničko značenje za sve vidove upotrebe. Među najčuvenije definicije kulture spada Gerceova definicija da je kultura istorijski prenesen sklop značenja, otelotvoren u simbolima, sistem nasleđenih koncepcija izražen u obliku simboličkih formi uz pomoć kojih ljudi komuniciraju, održavaju i razvijaju znanja o životu i stavove prema njemu. Kao paradigma kulturi koriste se sintagme tipa kulturno nasleđe, kulturno blago, kulturni kapital. Sintagma kulturni kapital smatra se najadekvatnijom, jer je u njoj sadržan aktivni potencijal kulturnog da se ponovo reprodukuje.

Literatura

Avramović, Z. (2006): *Kultura*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
Geert C. (1973): *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books.
Jakobson R. (1959/2004): *'On linguistic aspects of translation'*, in Lawrence Venuti (ed.) (2004), The Translation Studies Reader, 2nd edition, pp. 138–43.
Munday J. (2012): *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*, Routledge.
Plut D. (2003): *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Institut za psihologiju, Beograd, Filozofski fakultet.
Prof. dr Đurić Dejan, prof. dr Đurić Dragana, *Škola biznisa*, Značaj razvoja veština lidera i menadžera za funkcionisanje globalnih preduzeća (153-160).
Šipka D. (1998): *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina,* Novi Sad, Matica srpska.
Snel-Hornbi (2011): *Pravci u studijama prevođenja: Nove paradigme ili promjena pogleda.* Podgorica, Obodsko slovo (prevod: prof. dr Brankica Bojović).

Brankica Bojović

CULTURE AND TRANSLATION

Summary: This paper presents different definitions of culture in the context of the translation process. At the same time three aspects of the functioning of culture are specified, which when applied to writing, give a cultural translation. The first is the translation of lexis extracted into a new cultural context. Secondly, the issues of syntax and semantics in translatological transfer from the source to the target language are analyzed and the third, the life and customs and steady behaviour of certain social groups that are being translated. Linguistic analysis of the language and that of the culture in a translatological process do not go without each other, or rather with each other.

Key words: culture, translatological process, vocabulary, syntax, semantics, community.

УДК 811.111-93-31.09 Роулинг Ц. К.

Ружица Јовановић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац

УТИЦАЈ РАЗУЂЕНОСТИ ЕПИЗОДНИХ СИТУАЦИЈА И СПОРЕДНИХ КЊИЖЕВНИХ ЛИКОВА НА ТОК ПРИЧЕ У РОМАНУ – БАЈЦИ О ХАРИЈУ ПОТЕРУ

Резиме: Роман са свим поетици познатим елементима бајке, написан у седам наставака, од којих сваки утицај разуђености епизодних ситуација и споредних књижевних ликова на ток приче у роману- бајци о Харију Потеру представља причу за себе, коју је могуће независно од осталих разумети захваљујући ретроспективним епизодама, Хари Потер и даље представља сензацију у свету књижевности за децу. Навикнутима да бајку посматрају као нешто архаично, без обзира што нови наслови овог жанра настају свакодневно, читаоцима овог дела оно представља пријатно освежење, а проучаваоцима и предавачима прилику да освеже програме, не одступајући од васпитних циљева наставе у раду са млађим узрастом. Маштовита прича Џоан Роулинг одликује се пре свега мноштвом ликова, главних и споредних и безбројним ситуацијама у које их ауторка доводи, не одступајући од основне приче о пријатељству и борби добра и зла. Баш та разуђеност ликова и епизода чини роман-бајку интересантним и пријемчивим за читалачку публику. Ток приче јесте све само не монотон и предвидив, те представља освежење у свету бајке, са којом, у изворном смислу, од времена фолклорне творевине, има све заједничке поетске елементе, уз битан додатак мноштва ликова и ситуација, који су писцу омогућили изузетну динамику.

Кључне речи: роман-бајка, утицај епизодних личност, динамичност, разуђеност радње.

Роман о Харију Потеру, Џоана Кетрин Роулинг (Joanne Rowling), који у својој структури, од првог до седмог дела саге, има све класично – поетске и стилске особине бајке. Због тих особина налази се међу уметничким бајкама, а не строго сврстан у романе. Серија романа енглеске списатељице Џоане Роулинг, од којих се први појавио 1997. године, доживела је невероватан успех. *Хари Потер и камен мудрости* први у низу, маштовита је прича о усамљеном сирочету Харију, који изненада сазнаје да је, заправо, чаробњак. Иза тог сазнања следи низ авантура, али и још шест романа, од којих сваки представља једну школску годину на Хогворсту, школи за чаробњаке.

Следили су: *Хари Потер и дворана тајни* (1998), *Хари Потер и затвореник из Аскабана* (1999), *Хари Потер и ватрени пехар* (2000), *Хари потер*

и Ред феникса (2003), *Хари Потер и Полукрвни принц* (2005), *Хари Потер и реликвије смрти* (2007).

Динамика издавања и рекордна читаност књижевног серијала могла се наслутити већ 1997. када је објављен први роман. Сва битна дешавања, главни ликови, битни споредни ликови, основни маштовити чаробњачки речник потпуно нових појмова, супротстављене стране, ентеријер Хогворста, школе и дома младих чаробњака, описани су у роману *Хари Потер и камен мудрости*. Бајковити преокрет у животу дечака Харија, онај неизоставни моменат сваке бајке - *једнога дана* - дешава се на самом почетку бескрајно и маштовите развијене фабуле.

Џоана Кетрин Роулинг

Аутор је на самом почетку саге о дечаку чаробњаку изнео заплет. Породица *нормалаца* која одгаја Харија, блиска родбина његове покојне мајке, пружа му дом невољно. Поступни преокрет настаје Харијевим одласком у школу – интернат, после чега ће његове посете кући тетке Петуније и њеног мужа бити само епизоде, непријатне. Хогворст представља не само школу већ симбол. Симбол равноправности талентованих, често несвесних свог талента. Симбол борбе против дискриминације било кога, црнаца, *чистокрвних* чаробњака, деце *нормалаца*, дечака, девојчица, усамљених и друштвених, стидљивих и екстровертних личности. На Хогворсту сви имају исту шансу. Прелепа прича о другарству Харија, Рона и Хермионе, ученика различитих по темпераменту али сличних по истинољубивости, храбрости и солидарности. Роман поседује све елементе бајке: елементе фантастике, борбу добра и зла, неодређеност места радње, поштовање митских бројева, мноштво препрека пред главним јунаком, Харијем, и срећан крај сваког дела романа понаособ. Маштовито, Џоана Роулинг увела је у свет романа за децу потпуно нове појмове, изразе, заплете, што обзиром на енглеску књижевну традицију није лак задатак.

Роман је екранизован, успешно, мада филмска верзија не може, технички, садржати све детаље књиге, и то их чини сиромашнијим од писане верзије. Али, више је него позитивно, што се прича о другарству, храбрости, о љубави којом је мајка заштитила Харија од Волдемора, злог чаробњака, раширило светом брзином светлости, и тако раме у раме, са бајкама, општепознатим, браће Грим или Андерсена, у вечној причи, драгој и деци и одраслима, о победи добра над

злом. Добродошла појава у књижевности, роман о коме говори овај рад, има своју васпитно-образовну функцију и место у раду са децом млађег узраста. „У периоду одрастања за децу је веома важно да науче да разграниче добро од зла. Бајке су поетичне, метафоричне и подстичу имагинацију деце, развој дечје психе и њихово одрастање. Дакле, деца приликом рецепције бајке желе да осете јаке емоције, да доживе занимљиву радњу, да реше проблем који их мучи и да освоје заслужену награду" (Петрески).

Све те карактеристике читаоци проналазе у овој бајци, поучној и потребној читаоцима. Кроз сва трагања која предузима главни јунак, писац читаоца води вешто, мењајући место дешавања радње, чиме доприноси динамици фабуле и испуњава услов који се помиње деценијама: простор бајке одликује се, према одређењу Димитрија Лихачова „великом проводљивошћу, малим отпором материјалне средине. Јунак се кроз њега (ако је јунак) креће с лакоћом, брзо, без препрека које нису задаци" (Лихачов : 404-410).

Сви елементи структуре бајке, о којима је као типизираним говорено много пута раније, али их треба поменути, примењени су у роману *Хари Потер и камен мудрости*: маргинални положај у заједници - почетно стање јунака које ће се на крају променити, сепарација - јунак одлази од куће да би обавио задатак, значајно се удаљава од познатог окружења, луминалност - боравак у удаљеном и другачијем простору где јунак пролази кључна искушења и обавља низ тешких задатака који му се задају, осим агрегације - повратка кући, признање јунаку, које изостаје у поменутом делу због раније поменутих околности неприхватања и принудног суживота са рођацима. Писац пажљиво и детаљно опсервира околности у којима Хари живи пре одласка у Хогвортс, са мотивом прављења оштре паралеле средине у којој није добродошао, у односу на школу у којој ће пронаћи своју будућност. Нападно раздвајање два дечака у сваком погледу писцу служи да прикаже колико је Хари емотивно, материјално и физички запостављен у односу на свога рођака. Низ епизода од којих је наведена само једна од многих, има задатак да читаоцу скрене пажњу колико је глави јунак заправо очврснуо у таквом окружењу.

„Док је посматрао Дадлија у новим кратким панталонама, теча Вернон храпавим гласом изусти да му је то најсрећнији дан у животу. Тетка Петунија бризну у плач и рече да не може да верује да је то њен Кики Дадлики. Изгледа тако привлачно као да је одрастао. Хари се није усудио ништа да каже." (Роулинг :33). Оштар контраст представљаће низ сусрета са епизодним личностима кроз фрагменте романа, који ће нам осветлити причу о младом чаробњаку из много углова. Пријатељски настројени ликови из света којем Хари припада, а да за њега није ни зна створиће потпуно нову атмосферу око до тада запостављеног дечака. Срдачност којом писац читавим низом епизодних личности обасипа свог јунака и плени пажњу млађе читалачке публике, те чини једну од највеће дриј их компоненти ове бајке. Епизода која описује избор чаробног штапића као неопходног дела опреме омогућава Харију пријатно изненађење, изражено кроз наклоност потпуних странаца. То инсистирање писца да је дечак познат у једном паралелном свету чаробне стварности, проналазимо на многим местима у тексту.

„Ах да - рече човек. - Да, да. И мислио сам да ћу Вас ускоро видети. - Хари Потер. - То није било питање – Имате очи на мајку. Чини ми се као да је

јуче било када је она дошла да купи свој први штапић. Дугачак десет и четврт инча, еластичан, од врбиног дрвета. Баш фин штапић за чини... - Он заврте главом и на Харијево олакшање, опази Хагрида.“ (Роулинг: 73). Свако помињање родитеља за главног јунака је право откровење будући да он нема ниједну успомену на њих.

Извесна збуњеност неизбежна у сусрету са мноштвом новина прати његов улазак у свет чаробњака. Сами почеци упознавања тог новог света, од стране писца свесно су обојени изразитом благонаклоношћу., која чини антитезу начину његовог дотадашњег живота и уноси дозу оптимизма у причу пуну преокрета. Харијева самоћа која га на неки начин заувек обележава, бива ублажена симпатијама јунака романа са којима се први пут сусреће, а који ће бити неизоставан део његове будућности. „Хари се окрену, речи је изговорила пуначка жена која се обраћала четворици дечака пламено риђе косе. Сваки је пред собом гурао пртљаг попут Харијевог – и сви су имали по сову. Док му је срце лупало попут чекића, Хари погура своја колица, идући иза њих. Када се зауставише, стаде и он, довољно близу да би чуо шта причају.“ (Роулинг :81).

Међу главним личностима романа, споредним у самој причи, али и те како важним у низу епизода, јесу чланови породице Визли, од најстаријих до најмлађих. Многочлана чаробњачка породица заправо је скуп важних актера радње и на различит начин су будући учесници у авантурама Харија Потера: од заштитничке улоге родитеља и замене за родитељске фигуре најстаријих чланова породице, преко општих симпатија и наклоности њихове деце до трајног и великог пријатељства са Роном. Након упознавања емпатија ће се развијати геометријском прогресијом. Ронова мајка од првог момента и пре самог упознавања са Харијем заузима према њему заштитничко-мајчински став који се неће мењати кроз читаву сагу од седам романа. Госпођа Визли представља битну епизодну појаву у роману као једини представник изразито женствене, најближе мајчинској бризи за дечака.

- „О мама могу ли да уђем у воз да га видим, молим те мамице... - Већ си га видела, Џини, а сироти дечак није заслужио да се буљи у њега као у зоолошком врту. Је ли то тачно, Фреде? Откуд знаш?“ (Роулинг: 85). Званичан улазак у један другачији, некада лепши некада тежи живот јесте измештање главног јунака у нову средину оличену у старом замку који јесте пребивалиште ученика-чаробњака . Писац се до детаља бави изгледом зграде како ентеријером тако и екстеријером, наглашавајући тиме различитост у односу на свет који познајемо и тиме дефинитивно роман претвара у бајку. Мноштво је елемената фантастике са којима се дечаци и девојчице сусрећу у двојаком смислу: као јунаци романа, ученици Хогвортса и као читаоци, који чине радњу и сам живот у школи динамичним. Шаренолика лепеза ликова професора школе доприноси маштовитом окружењу и самом животу школе.

„Врата се одједном раскрилише. На њима је стајала висока црнокоса вештица у смарагдно зеленој одори. Имала је врло строго лице и Харијева прва помисао била је да се њој не ваља замерати... Добро дошли у Хогвортс – рече професорка Мек Гонагал – ускоро ће почети гозба у знак почетка школске године, али пре него што заузмете места у великој сали, разврстаћемо вас у ваше куће.“ (Роулинг: 99).

У мноштву благонаклоних ликова које је Хари срео у врло кратком периоду нагле промене свога живота сазнајући потпуно нове ствари о себи и другима, епизодно се појављују ликови ненаклоњени дечаку. Постављајући се тиме на супротан крај екстремних емоција према њему, стваљајући га у центар самом дечаку често неразумљиве љубави и мржње:

– „Ко је онај наставник што прича са шрофесором Квирелом? - упита он Персија. - О, већ познајеш Квирела, је ли? Није ни чудо што изгледа тако нервозно, тај с њим ти је професор Снејп... Снејп ти зна баш доста о мрачним вештинама“ (Роулинг: 109). Ова епизода уједно је и први сусрет главног јунака са појмом мрачних вештина, непосредно после сазнања у виду грубо и директно набацаних и нових чињеница од стране Хагрида при првом сусрету. Будућа дешавања која ће уследити после те прве вечери донеће роману, главном јунаку, али и читаоцу прегршт потпуно нових сазнања из домена фантастике. Сваки нови дан на Хогвортсу испуњен је новим личностима и невероватним догађајима, који роману дају и на динамичности и на маштовитости и чине читаоца заинтересованом за сваку нову страницу.

Монотонија скоро уопште да и не постоји, а писац то одсуство постиже како класичним елементима бајке, преплитање прошлости са садашношћу, мноштвом дигресија и гранањем радње путем епизодних личности и појава скоро у недоглед. Један од противника Харија Потера као симбола свега позитивног у чаробњачком свету, појављује се Драко Мелфој, потомак породице која очекивано представља оно негативно у поменутом свету. Два јунака романа различита по много чему, потомци су две различите филозофије, два различита схватања, две различите мисије самог појма чаробњака. Много пута неуспешнији од Харија, свесно приказан као супротност свих способности и талената главног јунака, Драко Мелфој радо се и често поиграва супарниковим недостатком породице, знајући да је то једна од Харијевих најболнијих тачака. У помињању и истицању чињеница да је Хогвортс заправо једини Харијев дом, Мелфој непрекидно изналази нове начине да повреди Харијева осећања. Било да је то непознавање сопственог порекла, болна прошлост, недостатак пажње која би сваком детету требала безусловно да припада, па све до баналних ситуација, као што су одлазак кући на Божићни распуст.

– „Баш ми је жао – рече Драко Мелфој на једном од часова напитака. - Жао ми је свих тих људи који морају да остану у Хогвортсу за Божић, јер их код куће не желе. Гледао је у Харија док је то говорио. Креб и Гојл се закикоташе.“ (Роулинг:165). Кроз читав роман Хари и Драко остају противници. Не само њих двојица као појединци, већ као парадигме два супротна табора света чаробњака. Писац ово ривалство истиче често користећи га за промоцију, кроз Харијеву доминацију у сукобима, света позитивног, љубави и оданости, пријатељства и храбрости који супротстављa злоби, зависти, нелојалности и тиме још више истичући елементе бајке у свом роману.

Нису само људи, чаробњаци у лику ученика, професора, чланова породице са својим различитим карактерима и улогом у разгранавању фабуле носиоци радње романа. Појављује се галерија бајковитих бића врло често повезаних са светом митологије који чине окосницу фантастике у делу. Од дрвећа које се покреће, чамаца који сами плове, полуџинова, магичних шума,

мистериозних књига, степеништа која мењају положај, портрета који говоре, преко чаробних штапића, невидљивих огртача, огледала која показују чежње, па све до кентаура, једнорога, хипогрифа, и метли за летење. Заједничка особина свему набројном, поред тога што доприносе динамици романа чинећи га бајком, јесте њихова помоћ на страни добра у борби против зла. Писац се сликовито и живо упушта у маштовите описе, храбро на себе преузимајући улогу сликара нестварног света:

- „Јеси ли добро? - питао је кентаур помажући Харију да устане. - Да... Хвала... Шта је то било?- Кентаур не одговори. Имао је невероватно плаве очи, попут бледих сафира. Брижно је посматрао Харија, очију прикованих за ожиљак који је био модро видљив на Харијевом челу“ (Роулинг: 214). Кентаур је само један од примера фантастичних бића које читалац сусреће у овом делу у коме се такве појаве природно уклапају у структуру. Толико природно да после првог читаочевог изненађења постају сасвим нормалне појаве које прате радњу. Мноштво елемената фикције чини роман интересантним, испуњавајући услов да се све добро удружује против зла. „Тако фикција са елементима бајке, у којој живе моћна и чаробна створења, испреплетана елементима бајковите фантастике, без које те приче не би биле страшне, лепе, невероватне, вешто осликава живот прекривен плаштом маштања, лажиумом који кроз сва времена помаже да се горке траве живота лакше прогутају.“ (Божидар Пешев: 56).

Свим поступцима којим је роман *Хари Потер и камен мудрости* учинила интересантним и динамичним, Џоан Роулинг постигла је више циљева. Пре свега роман-бајку учинила је интересантним и изузетно популарним у свету савремене књижевности за децу, као део нечега одавно познатог: „Претпоставља се да људи знају да читају бајку због тога што је то један од првих књижевних текстова, првих књижевних жанрова са којима се ми уопште сусрећемо када почињемо да читамо“ (Росић).

На другом месту увела је потпуно нове појмове у свет бајке, постављајући радњу романа у време садашње, али приказујући свет толико нестваран колико само може бити свет чаробњака и вештица, супротстављајући тако читаочеву слику о савременом свету приказу потпуно нестварне паралелне и верно приказане стварности. Трећа не мање важна чињеница и последица оваквог начина писања, у коме непрегледна галерија епизодних личности као носилаца споредних дешавања која су некада у сагласју, а некада на потпуно супротним страна орбите, чији је центар Хари Потер, јесте постављање основе за наредних шест романа о истом главном јунаку који ће задржати и динамичност и маштовитост и природно се надоградити на причу првог романа што би било немогуће без већ поменуте разуђене галерије епизодних појава.

Литература

Петрески,Христо,http://www.diogenpro.com/uploads/4/6/8/8/4688084/doc._dr._hristo_petreski_poetika_srpske_i_makedonske_autorske_bajke.pdf

Пешев, Божидар (2003). *Бајка између скривених порука давних времена, потребе*

савременог човека и злоупотребе агресивног маркетинга, у: *Детињство,* br. 1-2, Нови Сад.
Росић, Татјана, https://www.nb.rs/view_file.php?file_id=710
Роулинг, Џоан (Rowling, Joanne) (2012). Хари *Потер и камен мудрости*, Evro-Giunti, Београд.
Сергејевич Лихачов, Димитрије (1972). *Поетика старе руске књижевности*, СКЗ, Београд.
Уташи, Анико (2003). *Бајка као лек*, у: *Детињство.* Бр. 2-3, Нови Сад.

Ružica Jovanović

INFLUENCE OF MULTIFARIOUSNESS OF EPISODIC SITUATIONS AND SUPPORTING LITERARY CHARACTERS ON FABULA IN THE NOVEL-FAIRY TALE ABOUT HARRY POTTER

Summary: A novel with all the elements of a fairy tale known to poetics, written in seven sequels within each of which there is Influence of multifariousness of episodic situations and supporting literary characters on fabula in the novel- fairy tale about Harry Potter, each by itself representing a story that can be taken separately from the others thanks to the retrospective episodes, Harry Potter still represents a sensation in the world of children's literature. Being used to perceiving fairy tales as archaic, although new works of this genre are written every day, it represents a pleasant refreshment for the readers of this work, while giving the opportunity to researchers and lecturers to refresh their agenda without derogating from educational objectives in work with younger generations. This imaginative story by Joanne Rowling is characterized primarily by multitude of main and supporting characters and countless situations into which the author puts them without distancing from the main story about friendship and battle between good and evil. It is the multifariousness of characters and episodes that makes this novel-fairy tale interesting and susceptible to readership. The fabula is anything but monotonous and predictable and it represents refreshment in the world of fairy tale with which, in its original sense since the time of folktales, it shares all the poetic elements, with a significant addition of numerous characters and situations by which the author achieves outstanding dynamics.

Key words: novel-fairy tale, influence of episodic characters, dynamicity, multifariousness of fabula.

УДК 371.3::811.111+371.3::75]:159.954-053.5

Сања Петровић, Бојана Николић
Висока школа струковних студија за образовање васпитача
Пирот

УТИЦАЈ ГОТОВИХ ВИЗУЕЛНИХ РЕШЕЊА НА ДЕЧЈУ КРЕАТИВНОСТ ТОКОМ ОБРАДЕ КРАТКЕ ПРИЧЕ НА ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

Резиме: Према методици ликовног васпитања и образовања готова визуелна решења нису подстицајна, већ делују негативно на дечју креативност. Шаблонска питања где се од саговорника очекује да даје одговоре који су унапред познати и очигледни не представљају „праву“ комуникацију. Да би се доказало горе наведено, спроведено је истраживање над групом од 26 ученика узраста 8 година. Методе које су коришћене у истраживању су вербално-текстуална и показивачка метода. Обрада података се врши кроз квалитативну анализу дечјих ликовних радова и анализу транскрипата. Резултати истраживања показују да су дечји радови у којима није коришћено готово визуелно решење као мотивација за ликовну активност, далеко оригиналнији од радова групе деце која је имала готово визуелно решење пред собом. Деца су показала већу пажњу и интересовање да саслушају причу која није била праћена илустрацијама. Мноштво интерпретација и жеља за комуникацијом указују на то да је остварен већи степен креативности.

Кључне речи: језичка интерпретација, готова визуелна решења, дечја креативност.

Увод: о креативности

Креативност је појам који се везује не само за уметничке области (књижевност, музика, ликовне уметности), већ обухвата и поље науке, економије и свих видова људског сазнања. Подстицање креативног мишљења код деце на раном узрасту један је од битних задатака педагога и васпитача. Креативност као став и особина личности не подразумева само бављење „уметничким“ делатностима, већ начин размишљања који индивидуа рефлектује на сва поља свог деловања.

Почетак научног истраживања креативности везује се за Гилфордову теорију, која појмовима флуентности, оригиналности, флексибилности и дивергентног мишљења објашњава појам креативности. После Гилфорда, многи аутори су, према сопственим методама истраживања и истраживачким резултатима, истицали различите способности и особине личности као битне за стваралачки процес. Према В. Панићу (2008), највећа слагања постигнута су код следећих способности и особина личности: интелигенција, осетљивост за

проблем, оригиналност, независност, искуствена отвореност, маштовитост, радозналост, флексибилност, интуитивност, радна истрајност, знање, висок ниво аспирације, флуентност идеја, нервна неинхибираност итд. У систему образовања деце, како предшколског тако и школског, ове би се особине требале подстицати и награђивати. Према Ранку Рајовићу (2013), сазревање мозга је интензивно у најранијем периоду детињства, а преко 50 % овог процеса је завршено до 4-5 године живота.

„Друштвена средина, породица и сам појединац, као кључни фактори у процесу развоја даровитости, имају огромне могућности, али и одговорност да овом питању приступе на свеобухватан начин који треба да иде у правцу: проналажења и израде стратегија за идентификацију, подстицања, развоја даровитости на различитим нивоима, као и повезивање, удружено деловање, информисање и сарадња свих чинилаца; отварања центара који ће дубље и стручније проучавати овај феномен и пружати подршку даровитима, њиховим породицама, школама.“ (Рајовић, 2013).

Полазне теоријске основе истраживања

Главни предуслови за развијање дечје креативности на пољу ликовне уметности су поштовање и уважавање дечје личности кроз омогућавање сваком детету да се изрази на јединствен и само себи својствен начин. Богомил Карлаварис, као аутор нове концепције ликовног васпитања, у први план ставља неговање стваралаштва и еманципацију дечје личности од свих наметања, ометања и манипулација, утемељивши ликовну педагогију по чијем моделу је могла да се промени и читава педагошка теорија и пракса. Дечји ликовни радови су значајно сведочанство о ступњу емотивног, когнитивног и креативног развоја детета. Међутим, често је дечја кративност угрожена утицајима којих понекад као педагози нисмо ни свесни. Главни фактори који ометају дечје стваралаштво и развој креативности су: интервенција одраслог на дечјем ликовном раду, употреба бојанки, излагање само појединих дечјих радова, вредновање уредности и прецизности као квалитета дечјих ликовних радова.

Како живимо у веку медијске културе, велику опасност за формирање визуелне културе и особина личности уопште код деце; представљају готова визуелна решења као што су: бојанке, ликови из цртаних филмова, карактери и „сценографија“ из видео игара, итд. Ови чиниоци не само да укалупљују дечји израз и чине да дечји радови наликују један другом, већ и формирају готовански и конзументски став код деце који погодује друштву масовне културе. Најочигледнији пример већ готовог решења одраслих уметника које се деци непромишљено нуди јесу дечје бојанке. Бојанке су шаблонизовани цртежи-силуете популарних анимираних ликова које системом „немој да прелазиш линију” инхибирају могућност дивергентног приступа. Према Сањи Филиповић (2011), бојанке вишеструко штете развоју креативности, јер деца „касније као одрасли људи, у свакодневним активностима, показују несигурност у сопствене ставове већ се везују за готове обрасце и шаблоне…” Бојење бојанке је механичка процедура која тера децу на имитативно понашање и нарушава њихов лични ликовни језик.

Да би се било који страни језик усвојио, потребно је да ученици буду изложени што више језику који је нешто изнад њихове тренутне језичке

компетенције (Крашен, 1987). Поред овог, за усвајање језика је неопходно да ученици буду мотивисани за учење, а то значи да оно треба да се одвија спонтано и ненаметнуто и као резултат жеље појединца да се укључи у активности. Учење страног језика се остварује једино ако постоји унутрашња потреба појединца да се изрази, искаже мишљење, став. Оваква комуникација је „права“ комуникација (Бајгејт, 1987). Да би се остварио већи степен праве комуникације, неопходно је да су задаци и питања која се постављају отвореног типа. (Нунан, 1995).

Питања отвореног типа остављају могућност да постоји више одговора, док код задатака затвореног типа имамо само један тачан одговор. Слободна и права комуникација, и питања отвореног типа нуде могућност за више интерпретација исте приче, те и за развој језичке креативности и критичког мишљења. Готова визуелна решења која прате причу спутавају маштовит унутрашњи дојам приче. Последица тога је смањена унутрашња мотивација за вербалним изражавањем на страном језику.

Методологија истраживања

Циљ истраживања:

Упоређивање нивоа вербалне комуникације и ликовне креативности деце у ситуацији кад је деци дато готово визуелно решење као „помоћ” за разумевање и интерпретацију кратке приче на енглеском језику; и кад су деца без понуђеног готовог визуелног решења илустровала садржај сличне приче.

Хипотезе:

1. Готова визуелна решења утичу негативно на дечју ликовну креативност.

2. Готова визуелна решења утичу негативно на дечје вербално изражавање.

Узорак:

Узорак истраживања чини група од 27 ученика узраста 8 година у ОШ „8. септембар“ у Пироту.

Методе:

Током истраживања коришћене су вербално-текстуална и показивачка метода. Задатак у области ликовног изражавања је био илустрација садржаја из приче која је деци саопштена на енглеском језику. Ликовна техника која је деци била понуђена су фломастери на папиру. Деци није брањено да, уколико осећају потребу, користе и друге материјале за цртање:оловка, дрвене боје.

Ток истраживања:

Истраживање се састоји из две фазе:

1. Испитаницима је представљен садржај кратке приче на енглеском језику. Садржај приче је следећи:

У подножју брда живела је сиромашна старица, а њена ћерка на врху брда. Једног дана бака није имала ништа за јело, па пође у посету ћерки која је била одлична куварица. На путу кроз шуму среће вука, тигра и медведа који желе да је поједу, али се са старицом договоре да то учине кад се буде враћала кући, јер ће онда бити дебља и сочнија. Тако су је животиње пустиле и она стиже код ћерке. Тамо се сита најела, а највише је појела омиљене супе од бундеве. Пошла је назад, али се сетила дивљих звери које је чекају. Ћерка је затвара у огромну кору од бундеве, коју лепи воском и закотрља је низбрдо. Бака успева да превари

и медведа и тигра да је бундева празна, али ју је вук нањушио и успео шапама да отвори поклопац. У том тренутку бака замахне штапом, удара га штапом по носу и вук побегне цвилећи. Бака стиже кући здрава и сита.

Деца су слушала народну афричку причу са међународне конференције приповедача у Истанбулу (2012), коју им је испричао наставник енглеског језика. При том деци није дат визуелни стимулус у виду илустрација датог садржаја приче. Деца су заједно са наставником учествовала у причању приче тако што су певали мелодију жељеним ритмом и покретом пратили делове приче који се понављају. Могли и сопственим идејама да допуњују причу, на пример, када се у причи набрајала храна коју је бака појела код своје ћерке. Деци су после тога постављана питања о садржају, ликовима, као и питања везана за њихова животна искуства. Деца су потом илустровала део приче који је на њих оставио најјачи утисак.

2. У другој фази истраживања испитаници су слушали наставниково излагање друге приче која је била праћена илустрацијама. Илустрације су биле приказане на табли путем видео бима и сви ученици су могли добро да их виде. Ток приче је следећи:

На слици је беба која је добила поклон за рођендан. У кутији испред ње је лутка која треба да се склопи. Беба склапа лутку, али погрешно. Ноге је закачила за главу, руке за труп, уши су на телу... Беба је задовољна, свиђа јој се нова лутка. Долазе потом њена старија сестра и брат и они склапају лутку тачно, да би јој показали како се то ради. Беба изненада бризне у плач, а нико не разуме због чега плаче. Долази девојчица Ени која сама лутку опет онако како је то беба учинила. Беба је опет задовољна, као и сви остали.

Прича и илустрације су узети из уџбеника: *Super Me 1, Lucia Thomas,V. Gil, Oxford University Press.*

Уследио је опет разговор о садржају приче, ликовима и њиховим осећањима. И ова прича је могла да се повеже са искуством које деца имају са својим сестрама или браћом. После разговора, деца су илустровала део приче који је на њих оставио најјачи утисак.

Резултати истраживања и дискусија

Анализа прикупљених података:

Анализа података извршена је кроз квалитативну анализу дечјих ликовних радова и анализу транскрипата. Цртежи су вредновани на петостепеној скали (1-5), имајући у виду критеријуме за утврђивање нивоа креативности: оригиналност, флуентност, употреба боја и флуидност.

Оригиналност (одлат. *origo*: почетак, зачетак, извор, рођење) помиње се у свим дефиницијама креативности. Под појмом *оригиналности* подразумевамо појављивање нечег новог, што до сада није постојало, нечег ретког, необичног за постојеће услове. *Флуентност* је способност произвођења што већег броја идеја или могућих решења за дати проблем. Употреба боја најнепосредније нас уводи у снагу дечјег доживљаја и својом симболиком нам открива дечји свет емоција. Флексибилност је савитљивост, бројност и разноврсност одговора на задату тему, при чему је врло важно да одговори буду разноврсни.

Сваки дечји цртеж вреднован је на овај начин. Резултати обе групе дечјих ликовних радова су упоређени, и на тај начин се дошло до финалног закључка и потврде хипотеза истраживања (Прилог 1. таблица).

Увидом у дечје ликовне радове очигледна је предност групе радова деце која пред собом нису имала готово визуелно решење (фаза 1) и поред настојања да кроз цртеж прикажу фабулу приче, њихови радови се разликују међу собом и обилују различитим врстама мотива. Иако можемо уочити групе радова где се композиција понавља, одабир сцене коју деца бирају да представе варира у већини радова (флексибилност). Оригинална решења су присутна у обе групе, с тим да су учесталија у оној групи којој није био понуђен визуелни стимулус.

Приликом слушања приче без илустрација деца су била веома мотивисана да саслушају и разумеју целу причу. Динамику је унела песма која иде уз текст и покрет, деца су опонашала кретање старице која се уз помоћ штапа креће узбрдо, а касније су рукама показивала како се котрљала бундева низбрдо и певала рефрен који је бака изговарала. То је допринело и разумевању приче. Деца су допуњавала причу својим предлозима када се говорило о томе шта је бака све волела да једе и појела у гостима.

На тај начин су они учествовали и у чину стварања приче. На питања о садржају приче деца су дала тачне и очекиване одговоре. Када су им постављена питања о томе како је изгледала бака, а како ћерка и њихове куће, ту је уследило мноштво различитих одговора. Један ученик је замислио да су и бака и ћерка били мишеви. Неко је баку замислио као жену средњих година и плаве косе, а неко као погрбљену старицу са марамом на глави. Испитаници су чак и бундеву у којој се бака крила замислили на разне начине и о томе су могли да дискутују. Разговор о ликовима је трајао много дуже и пошто није било једног тачног решења, сва деца су се спонтано укључила у разговор.

Док су слушала причу праћену илустрацијама, деца су била пажљива и концентрисана. Такође, били су мотивисани да саслушају причу, али се могло приметити да су уз помоћ слике и пре текста наслућивали садржај приче. Деца нису имала потребу да на били који начин допуне или промене причу. Уследио је разговор о садржају и ликовима из приче који је био доста краћи. Деца су тачно одговорила на питања у вези са садржајем приче и дали опис ликова из приче. Разумели су причу у потпуности. Нико од испитаника није замислио било који сегмент приче на неки други начин, те није било потребе за даљим разговором. Много мањи број деце је био мотивисан да се укључи у разговор о причи. Деци су се много допале илустрације друге приче. Када су испитаницима постављена питања о њиховом искуству са млађом сестром или братом, појачала се њихова мотивација за разговор.

На питање која им се прича више допала и зашто њих двадесет двоје одговорило је да је то била прва прича уз образложење да је она била напетија, неизвеснија, узбудљивија. Деца којој се више допала друга прича су одговорила да су имала слична искуства са братом или сестром.

Закључак

Када упоредимо количину остварене „праве“ комуникације после причања обе приче, можемо да закључимо да прича која није праћена илустрацијама оставља јачи утисак, сваки испитаник је могао на јединствен

начин да је замисли и доживи, што је појачало и њихову жељу да доживљај и вербално искажу. Према цртежима деце можемо закључити да је дечји доживљај приче директно условљен илустрацијама, којима су описани и ликови и њихова осећања, што ограничава њихову машту и интерпретацију дела.

На основу обављених анализа можемо закључити да су обе хипотезе потврђене. Борећи се против готових решења, стереотипа и шаблона, како у дечјем ликовном, тако и у говорном стваралаштву, подстичемо креативно мишљење код деце.

Прилог 1. Таблица која показује оцене дечјих ликовних радова по задатим критеријумима

Фаза 1. Оцене радова. Фаза 2. Оцене радова

Ориг.	**Флуе.**	**Боје**	**Флексиб**	**Ориг.**	**Флуе.**	**Боје**	**Флуи.**
3	3	2	2	1	2	2	1
3	4	2	4	1	1	2	1
2	3	4	3	2	2	3	2
4	3	4	3	2	2	2	2
3	3	3	3	1	1	2	1
4	3	2	3	4	4	2	3
1	2	3	2	4	3	1	3
2	3	3	3	1	1	1	1
2	3	3	3	1	1	2	1
4	4	5	3	3	4	3	4
3	4	4	3	4	3	2	4
3	4	4	3	2	1	1	2
5	4	4	4	3	4	2	3
4	3	3	4	2	1	2	1
4	3	2	4	4	4	4	3
4	4	4	3	2	3	2	1
5	5	4	4	3	2	3	1
2	2	3	2	3	2	2	3
3	3	2	3	2	2	1	2
1	2	2	1	1	2	1	1
5	4	5	4	2	2	3	2
5	4	5	4	2	2	3	2
3	4	3	4	3	2	2	2
4	4	3	4	2	2	2	2
3	2	1	3	1	1	2	1
2	2	3	2	2	2	2	2
84	**85**	**83**	**81**	**58**	**56**	**54**	**51**

Прилог 2. Дечји ликовни рад у коме је очигледно прецртавање понуђеног визуелног предлошка.

Прилог 3. Дечји ликовни рад у коме је очигледно оригинално визуелно решење као одговор на прочитани текст на енглеском језику

Литература

Bygate, Martin (1987). *Speaking.* Oxford: Oxford University Press.

Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Београд: Универзитет уметности, Klett.

Koks, M. (2000). *Dečji crteži*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Копас-Вукашиновић, Е. (2005). Осујећење креативности у ликовном изразу првака. Малинић, Д. (ур.) *Зборник Института за педагошка истраживања*, (стр. 82-98), број 2, децембар 2005, ISSN 0579-6431, http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2005/0579-64310502082K.pdf.

Krashen, Stephen D. (1987). *Principles and practise in Second Language Acquisition.* London.

Montesori, M. 2013. *Upijajući um.* Beograd: MIBA Books, DN Centar.

Nunan, David (1995). *Language Teaching Methodology.* Hertfordshire: Phoenix ELT.

Панић, В. (1998). *Речник психологије уметничког стваралаштва.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Rajović, R. 2013. *NTC sistem učenja.* Novi Sad: Abeceda.

Thomas, Lucia; Vicky Gil (1997). *Super Me 1*, Oxford: Oxford University Press.

Sanja Petrović
Bojana Nikolić

THE IMPACT OF THE FINISHED VISUAL SOLUTIONS TO THE CHILD'S VERBAL AND VISUAL CREATIVITY WHEN INTERPRETING A SHORT STORY IN ENGLISH

Summary: Following the methodology of art education, ready-visual solutions are not encouraging, but have a negative impact on children's creativity. Also, asking and answering patterned questions, where speakers are expected to give answers that are already given and obvious do not make "genuine" communication. To prove the above, the survey was conducted on a group of 27 students aged 8 years. The methods that were used in the study are verbally-textual and demonstrative method. Data processing is done through qualitative analysis of children's art work and analysis of transcripts.The research results show that children's art works when they didn't use ready visual solution as a motivation for artistic activity, are far more original than works of a group of children who had ready visual solution of an adult artists before them. The children showed greater attention and interest to listen to the story that was not accompanied by illustrations. A variety of interpretations and desire to communicate indicate that there has been a greater degree of creativity.

Keywords: linguistic interpretation, ready visual solutions, children's creativity.

УДК 373.2:[371.3::811.111

Сања Вулетић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац

ПРИМЕНА ЈЕЗИЧКИХ ИГАРА У УСВАЈАЊУ ДРУГОГ ЈЕЗИКА

Резиме: У раду се разматрају теоријске основе значаја и примене језичких игара, као педагошког средства у подстицању унутрашње мотивације у процесу усвајања страног језика на раном узрасту. Језичке игре не само да охрабрују децу да обогаћују свој речник, већ доприносе упознавању и памћењу дискурса другог језика, али омогућавају и аутентичну употребу језика која представља добру припрему за комуникационе ситуације изван учионице. Такође, представљају важан извор усвајања језика путем употребе нонсенсних облика, алитерације, занимљивих рима, интонације. Примена брзалица, разбрајалица, стихова и краћих песама у активностима на страном језику развија позитивне ставове деце према учењу, те омогућава њихово вербално и невербално ангажовање кроз физички покрет и игру. Добри примери из праксе приказују улогу језичких игара у стицању осећаја групне припадности, као и унапређењу општег социјалног, језичког, когнитивног и емоционалног развоја.

Кључне речи: језичке игре, усвајање страног језика, комуникација.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Код учења страног језика на раном узрасту стихови, брзалице, разбрајалице и песме играју важну улогу у укључивању деце у коришћење језика на природан, спонтан и угодан начин. Уз подстицање учења и усвајања језика, употреба језичких игара промовише развој позитивних ставова и мотивације према страном језику и у краћем и дужем периоду. Ове игре допуштају вербално и невербално учешће кроз покрет, радње, драмске елементе. То су друштвене активности које доприносе промени ритма и корака у току спровођења наставних целина, а помажу и у изградњи групног идентитета и осећаја припадности.

Веома хваљени комуникативни приступ у настави страног језика, односно, усмереност ка значењу, а не форми, представља аутентичнији начин усвајања језика од претежне примене граматичких вежбања. Тако да су се јавили ставови према којима аутентична интеракција не обухвата свесну пажњу у односу на језичка правила, те да спонтани језик и комуникација не подразумевају усредсређеност на језичку форму, што је довело до тога да се и језичка игра посматра као нешто неаутентично или мањкаво.

Међутим, Cook (1997, 2000) сматра да је језичка игра пригодна и важна у учењу другог језика и дефинише је и на формалном и семантичком плану: на

формалном плану, постоје игре са гласовима како би се стварале риме, ритам, асонанца, алитерација и игра са граматичким структурама како би настајали паралелизми и обрасци. На семантичком плану постоје игре са јединицама значења, које се комбинују тако да настају речи које не постоје - фикција. (према Cekaite & Aronsson, 2005: 169-170).

Језичка игра представља „један од најзначајнијих фактора утицаја које вршњачка група има на усвајање комуникативне компетенције". (Saville – Troike, 1989: 250, према Cekaite & Aronsson, 2005: 169-172)

Истраживања о дечијем језику примарно су се бавила појавама повезаним са учењем првог језика. Утврђено је да дечија друштвена игра и самосталне језичке вежбе утичу на овладавање првог језика на свим нивоима – лексичком, фонолошком и граматичком, али постоји мало емпиријских радова о језичким играма у процесу усвајања другог језика.

Деца млађа од 6 година још увек пролазе кроз фазе усвајања првог језика. Међутим, до треће године она овладају говорним језиком. Многа деца су флуентна у матерњем језику, што ствара здраву основу за учење енглеског као другог језика. Деца већ имају знања о језику и о његовом функционисању, увежбана су у комуницирању са другима и преносе своје вештине у учење другог језика.

Те ране фазе у усвајању другог језика сличне су као и оне кроз које се пролази у првом језику. Деца се прво играју са језиком - артикулишу прве звуке, уче и користе појединачне речи, користе се невербалним средствима. Ове речи преносе значење одраслима који реагују, проширију значење онога што је речено. У каснијим фазама развоја говора речи се комбинују и настају прости искази и кратке реченице.

РАЗВОЈ ЈЕЗИЧКИХ ВЕШТИНА КРОЗ ИГРУ

Слушање је интегрални део раног учења енглеског као другог језика и представља кључну језичку вештину, која се може подстаћи коришћењем једноставних песмица и рима, игара које се слушају, играњем језичких игара, што деци омогућава да се упознају са гласовима, нагласком и ритмом новог језика. (Clarke, 2009: 24).

Дете се игра како би експериментисало са језичким и културним рутинама. Игра пружа могућности да се раздвајају усвојене структуре и да се преобликују, преформулишу и реорганизује материјал у нове категорије и комбинације. У току игре дете ствара и шаљиве исказе којима истражује друга значења речи или чињеницу да постоје речи са истим гласовима, а различитог значења. Деца се поигравају хомонимима, синонимима, антонимима, могу да користе алитерацију, асонанцу анафору што подразумева стално понављање уз варијације, што је основно и универзално својство вербалних игара. Увежбавају се језичке структуре путем супституције, акумулације и трансформације, реченице могу да се раставе и да се поново склапају, замењују речи у изразима, постављају се питања и одговара.

Језичке игре и измишљање нонсенсних рима доказ је да је дете усвојило барем нека језичка правила и да почиње да истражује могућности језика и да ствара алтернативе тим могућностима.

Тако, на пример, брзалице илуструју приметне разлике, било између гласова, речи или фраза. У сукцесивним фразама ***sh****e sells sea****sh****ells* глас *h* се помера са првог на други слог (*She sells seashells by the seashore).*

У Милеровом чланку о језичким играма налазимо још занимљивих примера (Miller, 2003). У следећим стиховима наведени су примери парадигме личних заменица, а затим се образац прекида изјавом да се тражи нешто (*субјекат+предикат*, и *сложеница): **I** scream,*

Yo*u scream,*
We *all scream,*
For ice cream*.*

Риме које деца користе као разбрајалице, у игри прескакања конопца и у друге сврхе, често су на граници смисла и бесмисла:

Eeny, meeny, miney, mo*,*
Catch a robber by the toe,
If he hollers let him go
Eeny meeny miney mo*.* (ибид)

.....

Ibble, obble*, black* ***bobble****,*
Ibble, obble*, out!* (Ashworth & Clark, 1999, 4-5)

Многе користе репетицију:

In the street there was *a house,*
In the house there was *a room,*
In the room there was *a box* … (Miller, 2003)

....

Dip, dip, dip*,*
My blue ship,
Sailing on the water
Like a cup and saucer.
Dip, dip, dip*,*
You're not it! (Ashworth & Clark, 1999, 4-5)

Понекад су стихови у облику питања и одговора:

Where are my roses, where are my violets, and where is my fine parsley?
Here are your roses, here are your violets, and here is your fine parsley. (Miller, 2003)

Традиционалне песме су богате изразима и проширују дечији речник изван свакодневног искуства. Деца ће певајући песме радо понављати исте структуре и речи, а да им то не досади, јер радо прате ритмичну структуру стихова. На овај начин се увежбава и изговор, с обзиром на то да се деца концентришу на гласове, а не на значење. Деца одлично опонашају гласове, а нарочито интонацију, мада не можемо очекивати изврстан изговор у раним фазама учења, јер постоје деца која још увек не могу да артикулишу ни све гласове матерњег језика.

Активност под насловом *Colours and Movement* (Antonaros & Couri: 2003, 28) има за циљ развијање координације говора и покрета уз увежбавање изговора. Песме су увек праћене покретима и игром: деци поделимо папире или беџеве у боји, а на таблу поставимо постер на коме су приказани узорци различитих боја. Деца најпре слушају песмицу: *Red, red,*

Red, pink, blue,
Me and you.
Blue, blue,
Blue, green, white,
Let's turn right.
White, white,
White, yellow, black,
Let's turn back.
Black, black,
Black, pink, brown,
Let's fall down.

Показујемо боје на постеру онолико пута колико се реч понавља: *red, red, red, pink, blue*, када се помиње неки покрет, демонстрирамо: *me and you*, показујући на себе, па на децу. Затим кажемо деци да устану и показујемо боје на постеру. Деца ће да подигну руку и покажу папир или предмет у одређеној боји, а који држе у руци, па да начине одговарајући покрет: *Let's turn right*. Понављамо песму док деца слушају и понављају, а при томе изводе покрете и машу својим папирима кад чују реч која означава конкретну боју.

Описана активност јасно указује на намеру аутора да се подстакне развој говора и ритмичан покрет, као и музичко-ритмичка и кинестетичка интелигенција. Мноштво приручника, односно, својеврсних збирки разноврсних и занимљивих активности корисни су извори који могу да буду инспиративни за васпитаче/наставнике, који раде са децом предшколског или раног школског узраста. Теме које се предлажу за обраду у складу су са интересовањима деце и степеном њиховог развоја. Песме уз игру и покрет омогућавају вежбу кроз понављање и ритмичне језичке обрасце, представљају комбинацију говора и покрета, а уз визуелне подстицаје разјашњавају значење речи, пружају деци могућност да се „играју" са језиком, доприносе упознавању гласова, ритма, интонације и пружају могућности увежбавања изговора. Кретање уз игру прија деци која не воле мирно да седе и слушају, а кроз групне активности деца се зближавају и уче сарадњи. Игровне активности, такође, доприносе развоју когнитивних и психомоторних способности, поспешују социјализацију, развијају осећај самодисциплине и успеха, придржавање правила, а све то учећи и од друге деце. (Read, 2007: 182-184).

ИСТРАЖИВАЊЕ, РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Предшколске установе које су међу првима самостално започеле са остваривањем наставе енглеског језика (коју реализују њихови васпитачи) су Предшколска установе „Пчелица“ из Сремске Митровице и „Наша радост“ из Суботице још у току претходне деценије. Овај облик образовног рада је у међувремену интегрисан у Пројекат билингвалне наставе, спроведен на свим нивоима образовања, уз подршку *Покрајинског Секретаријата за образовање, пропише управу и националне мањине* из Новог Сада.

У поступку истраживања резултата спровођења ових програма користили смо метод анкетирања васпитача, који су ангажовани као реализатори програма, и родитеља деце која су обухваћена наставом, као и непосредно посматрање активности које су се спроводиле у експерименталним групама. У даљем тексту

приказаћемо само сегмент опсежнијег истраживања, које је обављено у наведеним предшколским установама 2007/08. године и у целини се односило на сврсисходност раног учења страног језика са циљем дефинисања најподеснијег узраста за почетак учења.

Имајући у виду тему овог рада, издвојићемо релевантна питања и запажања. Тако је једно од питање гласило: *који су детету омиљени начини учења и стицања знања у оквиру активности на страном језику (цртање, игра, гледање цртаних филмова, слушање прича, употреба бојанки и сликовница, учење песмица, коришћење другог језичког материјала ...)?* Одговори родитеља су потврдили да се деца брзо замарају након неке активности, те да су им потребне честе промене ритма рада и без изузетка наводе *да деца најрадије уче кроз игру праћену покретом и музиком, гледају цртане филмове, уче песмице, воле да цртају, листају сликовнице, слушају приче.*

Активности на енглеском језику које се упражњавају са децом предшколског узраста потребно је више пута понављати како би дошло до усвајања. Васпитачи нису могли да прецизирају колико пута обично спроводе исте врсте вежби у оквиру активности (*у раду са млађом и средњом групом то је 3 до 5 пута, а у старијој и најстаријој групи отприлике два пута, али наводе и да је број понављања условљен индивидуалним карактеристикама, да зависи од деце, односно да се понавља колико год је потребно да би дошло и до запамћивања и усвајања*).

Наиме, и у процесу усвајања матерњег језика родитељи стално понављају речи и изразе, прилагођавају језик детету, показују му слике и предмете како би оно схватило значење. Када деци причамо исте приче или бајке, поступак понављања омогућава деци да предвиде оно што следи, као и да сама учествују тако што ће да запазе уколико нешто изоставимо или ће да завршавају реченице. На тај начин се ствара извесни „међупростор“ у оквиру кога дете може да искаже своју језичку зрелост, а овај развојни простор представља „зону наредног развитка.“ (Cameron, 2001: 10).

Познати контекст пружа деци могућност да предвиде значење, али се и у рутинске поступке могу уносити варијације и новине које обухватају сложенији језик. Подршка разумевању долази из самог рутинског поступка и ситуације. Нешто виши језички ниво нуди „међупростор“ за напредовање и „уколико је нови језик у оквиру дететове зоне наредног развоја, оно ће га разумети и почеће процес интернализације.“ (Cameron, 2001: 11). Васпитачи, такође, запажају да деца усвајају речи појединачно, али и „лексичку парчад“: *on TV*, *come in*, *let's go*, *good morning*, *bye bye* која се користи у примереним ситуацијама. Међутим, и то се, углавном, дешава на старијем узрасту, док у почетку деца ипак усвајају само појединачне речи. Ову готову „лексичку парчад“ деца могу да користе уз мањи напор за смишљање нових фраза или реченица. У оквиру тих израза неки делови могу да се мењају и умећу, на пример: *It's a ...* (ибид, 50).

Покрет, односно, физичка активност служе да се приближи ситуација и значење. „Покрет и мимика олакшавају препознавање поруке, усвајање појма; имитацијом деца препознају појам и преводе поруку на мисаоном плану“ наводи један од васпитача реализатора програма раног учења страног језика.

Овакав приступ усвајању страног језика, али и реализацији осталих садржаја у оквиру предшколског програма васпитно-образовног рада, омогућује деци да преводећи поруку на мисаоном плану трајно усвоје значење и при понављању активности потврђују усвојено. Деци је занимљивије и приступачније усвајање језика, укључена су сва чула, лакше се памте нове речи и изрази, покретом се илуструје и вербализује значење, а активности у којима деца највише уживају представљају и најбољу мотивацију за успешно усвајање језика.

ЗАКЉУЧАК

Резултати истраживања у вези са раним увођењем учења страног језика су разнолики: у складу са хипотезом о критичном периоду, већина аутора сматра да је за успешно усвајање страног језика неопходно почети са наставом што раније, јер услед процеса латерализације мозга који је се завршава у раној адолесценцији није могуће постићи течну употребу страног језика на старијем узрасту, али, са друге стране, нема још ни поузданих података да су млађа деца успешнија у усвајању језика од адолесцената или одраслих. Наглашава се и да се та разлика, углавном, своди на савладавање верног изговора (*native-like pronunciation*).

Узроци успешнијег савладавања изговора на раном узрасту, за разлику од одраслих, могу да буду вишеструки: расположење детета да слободно покушава и увежбава изговор без устручавања и играјући се. Млађе дете је спремније да верно опонаша гласове које чује. Међутим, треба имати на уму да врло мала деца (2-3 године) још не артикулишу правилно гласове матерњег језика и да не можемо очекивати правилан изговор у страном језику, нарочито када је реч о гласовима који су сходно месту творбе компликованији за изговор.

Према ставовима већине аутора, узраст око четири године представља оптималан период када деца успешно изговарају гласове матерњег језика, али и када стичу јасне концептуалне представе. Васпитачи које смо анкетирали у току истраживања на ову тему, такође се слажу да је узраст од четири године најпримеренији за почетак учења страног језика.

Спровођење активности на страном језику са децом предшколског узраста захтева веома пажљив приступ, јер је реч о посебно осетљивом раздобљу – деца су склона наглим променама расположења, не могу дуго да задрже пажњу, брзо заборављају научено и потребно им је много понављања и увежбавања, али кроз честу смену темпа активности. Међутим, најважније је да деца усвајају језик без притиска, неусиљено, спонтано, кроз обиље занимљивих ситуација, играјући се и уживајући како не би стекла одбојност према језику који за њих представља нешто ново и непознато, а што би могло да изазове негативан однос према будућем учењу.

Можемо закључити да су подстицаји из околине и интеракција детета са одраслима и вршњацима од пресудног значаја за успех у усвајању енглеског језика и стицање вештине комуницирања. У околностима усвајања страног језика у вртићу, односно, школи деци недостају реалне комуникацијске ситуације с обзиром на чињеницу да су само у ограниченом временском периоду изложена утицају страног језика (за разлику од усвајања у средини где је тај језик уједно и језик друштвене средине).

Литература

Antonaros S. and L. Couri (2003): *Teaching Young Learners: Action Songs, Chants &Games, Teacher`s Resource Book*, Newbury, Express Publishing.

Ashworth J. and J. Clark (1999): *Playground Games with Rhymes and Chants*, Harlow, Longman.

Cameron, L. (2001): *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge, University Press.

Cekaite, A. & K. Aronsson (2005). *Language Play, A Collaborative Resource in Children`s L2 Learning,* Applied Linguistics 26/2, 169-191, Doi: 10.1093/applin/amh042, Oxford University Press. Доступно на www.researchgate.net/.../Asta_Cekaite/...Language_Play_/546722c70cf (посећено 15/3/2015)

Clarke, P. (2009). Supporting Children Learning English as a Second Language in the Early Years (birth to six years), Victorian Curriculum and Assessment Authority. (Supporting_Children_learning_esl.pdf

Cook, G. (2000): *Language Play, Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.

Miller, E. (2003): *Verbal Play and Language Acquisition* (доступно на: www.storytellingandvideoconferencing.com/17.html; посећено 17/3/2015)

Read, C. (2007): *500 Activities for the Primary Classroom*, Oxford, Macmillan.

Sanja Vuletić

USE OF LANGUAGE PLAY IN SECOND LANGUGAGE ACQUISITION

Summary: The paper deals with theoretical basics of importance and use of language play as a pedagogic tool in facilitating internal motivation in the process of foreign language acquisition at the early age. Language play not only encourages students to expand their vocabulary, but also contributes to acquisition and memorizing second language discourse and provides authentic language use situations and can be seen as linguistic preparation for communication outside the classroom. Play is also an important resource for language learning in that the children use nonsense forms, alliteration, playful rhyming, intonation. Use of twisters, choosing rhymes, chants and songs during activities in foreign language learning develops childrens` positive attitudes to learning and contribute to their verbal and nonverbal engagement through physical movement and play. Examples of good practice give evidence about the role of language play in building up group solidarity and contribute to overall social, linguistic, cognitive and emotional development.

Key words: language play, foreign language acquisition, communication.

УДК 371.3::821.111 Керол Л. + 371.3::811.111

Снежана Перишић, Миљан Миљковић
Учитељски факултет
Лепосавић

УПОРЕДНА АНАЛИЗА РОМАНА „АЛИСА У ЗЕМЉИ ЧУДА“ ЛУИСА КЕРОЛА У СРПСКОМ И ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

Апстракт: Роман „Алиса у Земљи чуда“ Луиса Керола је наставно штиво са којим се ученици упознају у четвртом разреду основне школе у настави српског језика. Наставни план прописује интерпретацију романа на часовима српског језика, а с обзиром на то да је реч о роману из корпуса енглеске књижевности у извођењу наставе овог језика успешно се користи у циљу постизања флуентности изражавања и обогаћивања активог фонда речи ученика. Рад има циљ да прикаже упоредну анализу поменутог романа и представи могућности интерпретације романа у настави српског језика и посебности организације говорних активности које поспешују комуникацију на енглеском језику.

Кључне речи: упоредна анализа, роман, „Алиса у Земљи чуда“, српски језик, енглески језик.

Увод

У васпитању и образовању за живот и рад изузетан значај има љубав према књизи и читању, јер добра књига има велику моћ – уноси лепоту и снагу у човеков дух, буди радозналост, учи да се воли свет. Са светом лепе књижевности ученици се упознају већ у првом разреду основне школе, а у многим урбаним срединама знатно раније, у средњем и старијем предшколском добу. Увођење деце у свет књижевности у периоду њиховог развоја од пресудног је значаја за остваривање једног од најважнијих задатака наставе књижевности – развијање љубави према књизи и читању.

С обзиром на то да је роман, најобимније читалачко штиво, велики изазов и прекретница на путу оспособљавања ученика за свестрано тумачење и разумевање аутентичних књижевних вредности, као такав постаје тема бројних анализа и тумачења, која га приближавају најмлађој читалачкој публици и олакшавају његово разумевање и методичку интерпретацију. Осим у настави српског језика и књижевности, романи се и у настави страних језика анализирају у циљу обогаћивања активног фонда речи и постизања флуентности у говору. Роман „Алиса у Земљи чуда“ Луиса Керола као лектира за ученике четвртог разреда, а уједно и дело енглеске књижевности за децу даје могућности за интерпретацију у реализацији наставе оба језика.

Методичка интерпретација романа
у настави српског језика и књижевности

С обзиром на то да наставна интерпретација романа подразумева више *саодоносних* радњи, мноштво методичких радњи сачињава и гради увек нови методски поступак. У наставку рада биће изложене етапе и активности које се могу применити у интерпретацији романа, а осим аналитичко–синтетичког проучавања омогућавају богаћење активног фонда речи, језичког и стилског израза.

Сусрет са главном јунакињом, девојчицом Алисом можемо започети њеним питањем са почетка књиге:

А каква ми је то књига без слика и разговора?

Само питање садржи критику тадашње, незанимљеиве и поучавањем оптерећене књижевности за децу. Сама ова чињеница може бити предлог за изражавање сопственог критичког мишљена о књигама:

Какву књигу тражи Алиса? Покушај да објасниш зашто.

Каква би, према твом мишљењу, требала да буде књига намењена деци?

Која је твоја омиљена књига?

Алисино путовање Земљом чуда одвија се у сликама. Свако поглавље је једна слика – Алисин чудни доживљај. Алиси се доживљаји отварају испред нас као слике сна.

Где са налази Алиса? Креће ли се по сну или јави? Објасни њено чудесно путовање.

Слике које се нижу и створења која се у њима појављују могу бити предмет ученикових стваралачког фантазијског мишљења и емоционалног читања, а истраживачка читања се поверавају искуснијим рецепијентима. Разноврсност управо ових слика нам може чинити план проучавања дела.

Како писац назива изокренути свет у коме се Алиса сусреће са необичним бићима? Пишчевим речима поткрепи свој одговор.

Ученици се након читања романа упознају са истраживачким задацима и сарадничким императивима, које наставник ставља пред њих у циљу квалитетног поимања и анализе прочитаног.

Сусрети са ликовима.

Кога је све Алиса срела на свом пропутовању кроз Земљу чуда?

Који од ликова вам је најчудеснији? Објасни зашто и прочитај део који описује теби најчудесније биће.

Са којим би ликом / ликовима волео да се сусретнеш? Зашто?

(Оправдај своје мишљење навођењем теби важних особина овог лика).

Са којим ликом / ликовима не би волео да се сусретнеш? Зашто? (Наведи разлоге за свој став).

Чуда се у причи појављују као свеколике промене. Наведи примере. (Алисино тело у променама, Игра појављивања и нестајања мачка Церекала). Наведене ситуације појасните и илуструјте пишчевим речима.

Чуда изазивају и нагле промене Алисиних расположења и осећања. Наведи примере.

(Алисин страх, плач, смех...). Због чега се Алиса тако понашала?

У средишту је лик девојчице Алисе. Прича се темељи на њеним мислима и осећањима у Земљи чуда. Пратећи њено кретање, полако залазимо у њене напоре за откривањем истине, праведних решења итд. Посебно су јој занимљиви ликови из Земље чуда, са којима редовно покушава успоставити дијалог, али јој то не успева. Врхунац је у судници када се ишчекује исход њеног боравка у чудесној земљи. Бољим рецепијентима препуштамо анализу овог сегмента романа, који представља врхунац пишчевог напора да дочара ситуацију у викторијанском систему.

Реферат може носити неки од следећих наслова:

Алиса пред страшним судом.

Алиса остављена на милост и немилост Краљице Срце.

Након тога ученици могу вежбати интерпретацију лика:

1. *Наведите неке Алисине особине које су на вас оставиле посебан утисак. Сваку одабрану особину поткрепите сликом из приче.*

2. *Одаберите слику из приче којом желите потврдити:*

- Алисину упорност за правдом (нпр. предизборна трка, у судници);

- Алисино саосећање (нпр. сусрет са прплашеним баштованима);

- Алисин страх и несигурност (нпр. због самоће пре појаве Миша или у Зечјој кући);

- Алисину љутњу (нпр. у сусрету са Гусеницом);

- Алисину спремност на игру (нпр. крокет, декламаторско рецитовање).

Ученике смо већ при интерпретацији одломка упознали са чињеницом да су из света књижевности Алисини доживљаји ушли у свет многих других уметности (ликовна уметност, позориште, филм, музика). Као такво ово дело је претходило и појави многих литерарних игара базираних на самом тексту. Пример једне литерарне игре може изгледати овако:

Играмо се ликова

Одаберите лик који желите. Придружите му особине (Нека вам у томе помогне таблични приказ). Пронађите део приче која ће вам бити упори ште за краћи текст који може изговорити одабрани лик. Напишите га. У заградама можете ближе описати његово држање, кретање. Покушајте говорним вредностима доказати његово доживљајно стање, осећаје, намере, жеље.

Ученици, такође, могу направити корелацију између књижевне и позоришне (сценске) уметности.

Желите ли, направите маску за одабрани лик. Можете направити и лутку (нпр. штапну или гињол). Ликовном изразу придружите говорни израз – наводи Карол Висинко, као један од начина корелације. „Ученицима можемо предложити игре бојама, инструментима од природног материјала, не би ли и на тај стваралачки начин проговорили о доживљајима ликова и ситуација из приче“ (Висинко, 2009 : 108).

Све активности можемо организовати као рад у групама, рад у паровима и индивидуални рад.

Стваралачко писање

Саме игре ће мотивисати ученике на писање. Ученицима се нуде теме које ће разиграти њихову машту. Ученицима се пруже могућнос да дају наслов

по сопственом нахођењу. Карол Висинко (2009) наводи следеће примере за стваралачко писање:

Бели Зец на часу математике
Моја Земља чуда
Посетио / посетила сам Госпођу Гусеницу
Позвана сам на ћакнуту чајанку
Мој глас у двору Краљице Срце

Описивање

Посматрај илустрације које приказују призоре из Керолове Алисе. Одабери оне које ти се највише свиђају. Образложи свој избор.

Како ви замишљате девојчицу Алису, њено лице, косу, одећу... Опишите.

Ученици могу описати и друге разлоге.

Наставно изучавање романа „Алиса у Земљи чуда“ у настави енглеског језика

Изучавање романа „Алиса у Земљи чуда“ у настави енглеског језика има циљ да обогати речник, инспирише децу да прихвате енглески језик и литературу и да фокусира њихова интересовања. Користећи дечје урођено интересовање за приче и бајке, наставник инспирише ученике да користе речи које су већ усвојили, као и речи са којима се први пут сусрећу читајући роман. Уз помоћ наставника, ученици уче како да изражавају своје мишљење на страном језику, да образлажу њихове погледе и мисли, сарађују са другим ученицима радећи у групи.

Користећи сазнања која ученици већ имају са часова српског језика и књижевности на којима се изучава поменути роман у оквиру лектире, наставник може поставити питање попут:

Who is Alice? What is she doing?

Узимајући у обзир чињеницу да књига нема слика, ученици могу нацртати нешто по свом нахођењу, изражавајући своје мисли и осликавајући своје виђење радње романа. Даља конверзација може тећи у наредном правцу:

What animal had when Alice saw it in the brush? What item that unusual animal possessed? На постављена питања ученици показују њихове илустрације и објашњавају њихов садржај.

Ученике, такође, можемо питати шта они подразумевају под Земљом чуда:

Where is that wonderland? Do you think it is real or just a product of Alice`s imagination?

Након кратке дискусије, ток конверзације се „сели“ на ликове у роману и њихове особине. Сваки ученик може изабрати једног од ликова и описати га, на пример:

Beside Alice, first character that appears is white rabbit. What can you tell me about him? Can you describe its appearance and his characteristics?

We can use the same questions for others characters, such as:

- gryphon - what is gryphon? is it real or a mythical creature?.. etc
- caterpillar,
- the Queen,
- the King etc.

Ученици могу описивати ликове радећи у групама, на пример: једна група представља Краљицу Срце, а друга Краља. Рад у групама омогућава и описивање лоше стране, као и добре особине сваког лика који им је задат и покушати да објасне зашто се сваки од њих понаша на тај начин и дела тако. Користећи рад у групама и индивидуално изражавање мишљења ученика, наставник енглеског језика подстиче ученике да садржајније изражавају своје погледе и мишљења на енглеском речнику.

Осврт на сличности и разлике у интерпретацији романа „Алиса у Земљи чуда“ у српском и енглеском језику

У оквиру наведених активности у овом раду стечемо увид у бројне могућности за организацију часа, како у настави српског тако и у настави енглеског језика, које представљају концепт за интерпретацију романа. Анализирајући прописане задатке и начела које пред нас постављају наставни предмети и оквири које дефинише наставни програм за реализацију активности у настави, увиђамо да постоје сличности и разлике у интерпретацији и изучавању романа „Алиса у Земљи чуда“ у настави српског и енглеског језика. Настава српског језика у четвртом разреду има циљ да оспособи ученике за свестрано и аутентично разумевање и тумачење књижевних дела. С обзиром на то да роман као разуђена форма због свог обима и развијености фабуле даје могућност за бројне облике говорног и писаног изражавања, осим поменутог циља који се односи на тумачење дела, овај књижевни жанр омогућава и бројне наставне активности попут описивања, реферисања итд. Настава енглеског језика, као страног језика, у млађим разредима основне школе има циљ да ученике оспособи да комуницирају на енглеском језику на основном нивоу, у писменом и усменом облику. Упоређујући дате активности за реализацију наставног часа интерпретације поменутог романа, увиђамо да постоје бројне сличности у активностима које се односе на усмено и писмено изражавање, Наиме, и настава српског и настава енглеског језика има циљ да поспеши изражавање ученика у свим својим облицима. Посебну пажњу настава српског језика придаје тумачењу књижевног дела за разлику од наставе страног језика, која текст романа подређује усавршавању комуникације и постизању високог степена флуентности изражавања на енглеском као страном језику.

Литература

Висинко, К. (2009). *Дјечја прича – повијест, теорија, рецепција и интерпретација*, Загреб: Школска књига.

Драгићевић, Р., Опачић – Николић, З., и Пантовић, Д. (2006). *Уџбенички комплет за српски језик у четвртом разреду основне школе – приручник за наставнике*, Београд: Завод за уџбенике и наставне средства.

Керол, Л. (2006). *Алиса у земљи чуда*, Крагујевац: Клуб културе.

Николић, М. (2010). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Милатовић, В. (2011). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*, Београд: Учитељски факултет.

Ненезић, З., Симидријевић, Љ., Добријевић, И. (2005) . *Easy - Енглески језик за 4. разред основне школе*, Београд : Завод за уџбенике и наставна средства.
Ненезић, З. (2005). Приручник за наставнике за први разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Carroll, Lewis. Alice`s Adventures in Wonderland (2000) - https://www.adobe.com/be_en/active-use/pdf/Alice_in_Wonderland.pdf / 15.4.2015, 17.35

Snežana Perišić
Miljan Miljković

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE NOVEL ALICE IN WONDERLAND BY LEWIS CARROLL IN SERBIAN AND ENGLISH

Abstract: The novel "Alice in Wonderland" by Lewis Carroll is teaching material which is introduced to pupils in fourth grade in Serbian language classes. The curriculum requires the interpretation of the novel to Serbian language classes, and considering the fact that this is a novel of the corpus of English literature in the teaching of this language, it is used successfully to achieve fluency of expression and enrichment of active vocabulary of pupils. The aim of this paper is to present a comparative analysis of the aforementioned novel and present possibilities of interpretation of the novel in the Serbian language and the specific organization of speech activities that facilitate communication in English.

Key words: comparative analysis, novel, "Alice in Wonderland", Serbian language, English language.

УДК 37.036:82-057.874(047.31)

Гордана Димитријевић
ОШ „Бранко Радичевић“
Врање

ДЕЧИЈЕ КЊИЖЕВНО СТВАРАЛАШТВО И ШКОЛА

Апстракт: Књижевно стваралаштво ученика подразумева постојање талента, али и потребе, жеље да се снажни доживљаји изразе одређеним литерарним формама. Циљ овог истраживања је да се установи начин на који школа (наставник, књижевна дела, ваннаставне активности) утиче на књижевно стваралаштво деце и аспекти у којима се огледа тај утицај. У овом раду се анализирају и субјективни ставови ученика о томе шта их мотивише, а шта спречава у писању. У истраживању је учествовао 81 ученик из шест основних школа, узраста од петог до осмог разреда. Сви су чланови литерарних секција. Подаци су прикупљени помоћу упитника који садржи 11 питања. Већина ученика сматра да их дела која читају у оквиру школских програма подстичу и инспиришу на писање и да им такође помажу у проналажењу свог оригиналног израза. На основу добијених резултата може се закључити да награде и признања немају велики утицај на њихову мотивисаност, а трећина ученика сматра да наставник делује подстицајно на њихово стваралаштво.

Кључне речи: књижевно стваралаштво, ученик, мотивација, наставник.

Увод

Стваралаштво је врло сложена делатност која се углавном везује за човекову духовну активност, а свака активност узрокована је одређеном покретачком снагом. Подстицаји за стваралаштво могу бити вишеструки, а околности у којима се оно остварује специфични. Мотивација је животна потреба, делујућа снага. Она тече у 3 смера: у емоционалном (осећајном), имагинативном (фантазијском) и рационалном (мисаоном) (Пјанић, 2004). Међутим, када се говори о мотивисаности ученика најпре се мисли о жељи за учењем и доживотним стицањем знања. То је врло важан фактор од кога зависи процес учења, али и реализација активног вида наставе.

Књижевно дело је често повод за даље стваралачке активности ученика, за израду тема, есеја, драматизација. Оно подстиче ученика, побуђује његове емоције. Ипак, нису сви књижевни текстови у наставном програму својом тематиком прилагођени интересовању ученика. Наставник мора да буде довољно спретан и сналажљив и да у другим изворима пронађе занимљивије и привлачнија књижевна дела. У савременој настави наставник је организатор стваралачке и истраживачке делатности. Он се налази све чешће у улози ментора

који делује инструктивно и све више је партнер који усмерава, подстиче, помаже, упућује на потребну литературу. То се нарочито често дешава на часовима ваннаставних активности које су засноване првенствено на интересовању ученика за проширивање знања, умења и вештине.

Књижевно стваралаштво ученика подразумева постојање индивидуалног уметничког потенцијала, талента, а потом и хтења да се у оговарајућем медијуму изразе осећања, мишљења или ставови (Мркаљ, 2014).

У школским оквирима књижевно стваралаштво деце се креће у два правца:

- домаћи задаци (слободне теме, теме из обрађених књижевних дела, есеји) и
- стваралаштво у оквиру литерарних секција.

Савремена настава српског језика и књижевности заснована је на потребама да се даровити ученици све више осамостаљују и афирмишу кроз креативан рад (Вучковић, 1999). Веома често се различити видови дечијег стваралачког рада промовишу организовањем културног програма у школи, објављивањем у школском часопису и читањем на литерарним састанцима. На ученике стимулативно делује ако се њихов рад објави у дневном листу, ако се чита на књижевној вечери, школској приредби, трибини. Књижевно стваралаштво ученика је сложен процес и на њега утиче више повезаних елемената, од којих су најважнији: подстицајно деловање наставника и средине, прихватање и уважавање ученикових потенцијала, утицај вршњака, утицај прочитаних дела, самопоуздање и др.

Циљ истраживања је да се утврди на који начин школа утиче на књижево стваралаштво деце и у чему се огледа тај утицај. При том је важно нагласити да је анализа утицаја школе у овом истраживању заснована на субјективном доживљају испитаника.

У сврху остваривања постављеног циља истраживања конструисан је Упитник за ученике, чланове литерарних секција. Понуђена су питања (ставке) затвореног типа са могућношћу дописивања одговора који није понуђен. Овај упитник садржи 11 питања са одговорима вишеструког избора у којима се испитује на који начин ученици бирају теме за писање, шта је оно што их мотивише и инспирише, које литерарне форме најчешће користе, да ли постоји утицај наставника који руководи секцијом (предаје српски језик) и у чему се огледа. Такође, испитан је утицај књижевних дела, награда и конкурса, као и ометајући фактори због којих ученици одустају од писања, самоперцепција и неговање културе писмености. Истраживање је спроведено на узорку од 81 испитаника, узраста од петог до осмог разреда. Испитивање је обављено у шест основних школа на територији Врања.

Резултати истраживања и дискусија

Мотивација и подстицај

Ваннаставне активности у оквиру српског језика и књижевности врло су значајне, будући да се њима развијају индивидуалне склоности и креативност ученика. Подстицај на писање један је од кључних импулса који може бити условљен унутрашњим и спољним утицајима. Према мишљењу великог броја анкетираних ученика оно што их мотивише да пишу су њихова тренутна

расположења и осећања. Најјачу покретачку снагу имају емоције, тако да је проценат оних на које утичу награде, признања и уважавање околине и пријатеља веома мали. Неочекиван је податак да само 7% испитаника наводи да их признања и објављивање радова подстичу на писање.

Графикон 1. **Резултати истраживања - шта ученике мотивише да пишу**

Анкетиране ученике највише инспиришу теме које су у вези са занимљивим доживљајима, играма и маштањима (38%), а затим лична расположења, сукоби унутар њих (33%). Више од ¾ ученика петог разреда бира теме које подстичу машту и чулну радозналост, док више од половине ученика седмог и осмог разреда сматра да им више одговара тематика о унутрашњим конфликтима и о вредновању човекових поступака и људских судбина. Овим се потврђује став Милије Николића да се треба *ослободити предрасуде да ученицима основне школе не одговара приказивање психолошке стварности.* (М. Николић: 2006, стр. 727).

У току рада с ученицима који су надарени за литерарно стваралаштво треба бити обазрив у конкретним радним задацима. Повремено им се задају теме са различитих литерарних конкурса, а врло ретко им се дозвољава да теме бирају самостално. На основу њихових одговора, они су изразито самостални при избору тема за писање (62%). Тек 20 одсто испитаних ученика теме за писање најчешће бира на основу предлога наставника, а 14 одсто пише теме основу разних конкурса.

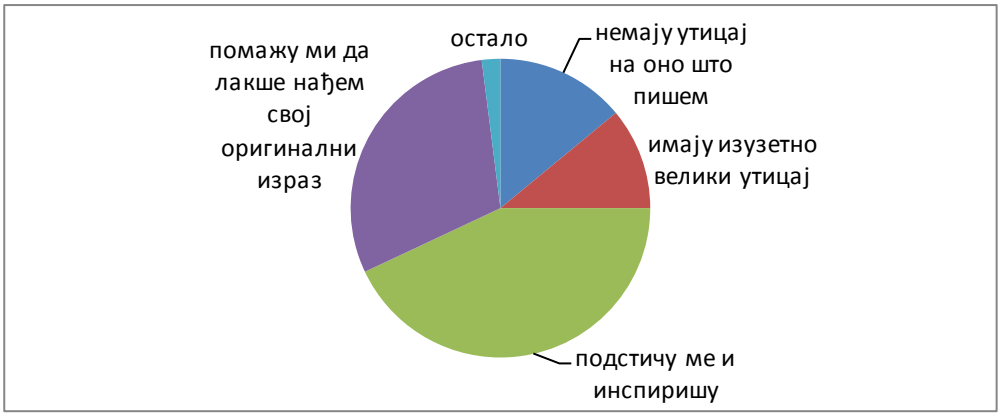
Утицај књижевних дела

Интересовање за читање и проучавање књижевног дела тесно је повезано са интересовањем за књижевно стварање. Дете, свесно или несвесно, проналази оно што га подстиче на писање и стваралачки рад. Свако прочитано дело не утиче на исти начин и због тога је веома важно пажљиво бирати књижевне текстове у наставном програму. Ученици петог и шестог разреда подложнији су утицају књижевних дела, јер ниједан испитаник тог узраста није одабрао тврдњу да прочитане књиге немају утицаја на оно што пишу.

Дела која ученицима препоручује наставник подстичу их и инспиришу, а 30 одсто испитаника опажа да му дела помажу да лакше нађе свој оригинални израз. Овакве ефекте читања „са оловком у руци“ најбоље показује одговор ученице петог разреда „Из дела користим лепе описе које касније употребљавам

када пишем“. Радови подстакнути књижевним делима развијају код ученика нов и квалитетнији однос према одговарајућој предметности (Николић, 2006).

Графикон 2**. На који начин књижевна дела која читају по препоруци наставника утичу на ученике**



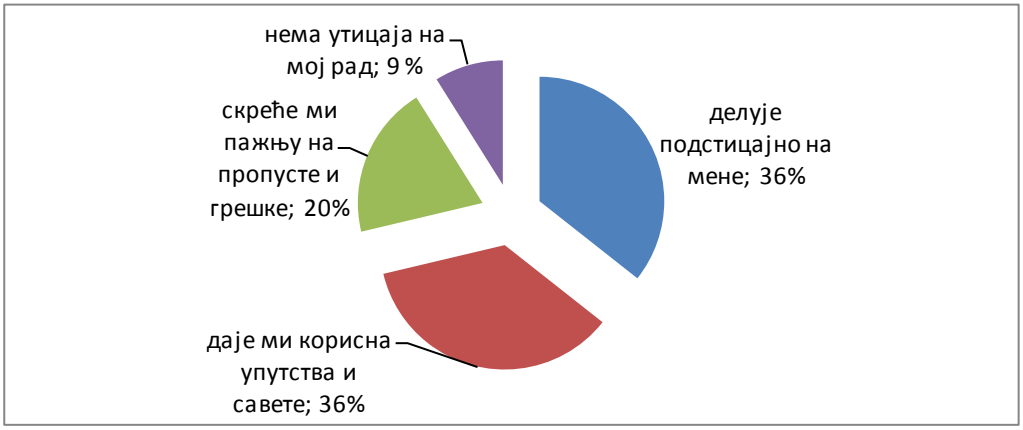
Утицај наставника

Наставник српског језика и руководилац литерарне секције је особа која ученика уводи у свет књижевних дела, али исто тако води и учениково мишљење и деловање. Без креативног наставника нема ни активног учења, ни стваралачког односа према књижевности. Он све више поприма улогу ментора, а његов менторски рад темељи се на инструктивном деловању и партнерству са ученицима.

Подједнаки број анкетираних ученика (36%) сматра да наставник делује подстицајно на њих, али и да има искључиво саветодавну улогу, јер им даје корисна упутства. 20 одсто ученика истиче да је наставник неко им скреће пажњу на пропусте и грешке у писању, а само 9 % испитаника мисли да наставник нема утицаја на њихов рад.

Наставник мора имати развијени сензибилитет за стваралачке могућности ученика, али такође мора бити и добро упућен у литерарну продукцију, посебно у домену поезије како би на време препознао плагијат који је својствен појединим ученицима у том узрасту.

Графикон 3. **Утицај наставника који руководи секцијом/ предаје српски језик**



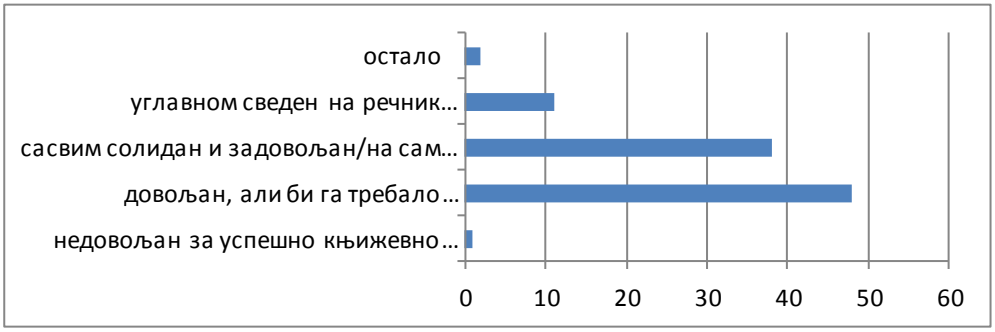
Самоперцепција и самопоуздање ученика

Ученици који су учествовали у истраживању у највећем броју воле да пишу римоване песме (44%) и песме са слободним стихом (21%), затим следе романи (17%), а 14 одсто пише приче/приповетке. Два ученика су се определила за теме из градива, а један ученик истиче да пише све наведено и да то зависи од тренутне инспирације. Субјективна процена ученика и просуђивање сопствених могућности најбоље се уочавају у повећаном постотку оних који се одлучују на писање романа.

Такође је врло значајан податак да 25% ученика тврди да углавном одмах пронађе праве изразе приликом писања и ретко кад их мења. Исти постотак ученика жели да чује савете других („Замолим неког да прочита и да ми укаже на пропусте“). Од укупног броја испитаних чланова литерарних секција 38 одсто ученика, када пише песму / причу/ есеј, одмах самостално исправља и дорађује стихове и реченице, а само један ученик каже да свој рад сваким даном дорађује, све док не буде савршено.

Језичка изражајна моћ ученика подједнако је важна као и мотивација и свест о сопственој вредности. Иако би се очекивало да већина ученика није задовољна фондом речи којима располаже, 48 одсто анкетираних ученика тврди да је задовољан својим речником, а само 1 ученик сматра да његов фонд речи није довољан за успешно књижевно изражавање.

Графикон 4. **Резултат испитивања субјективне процене фонда речи којим ученици располажу**

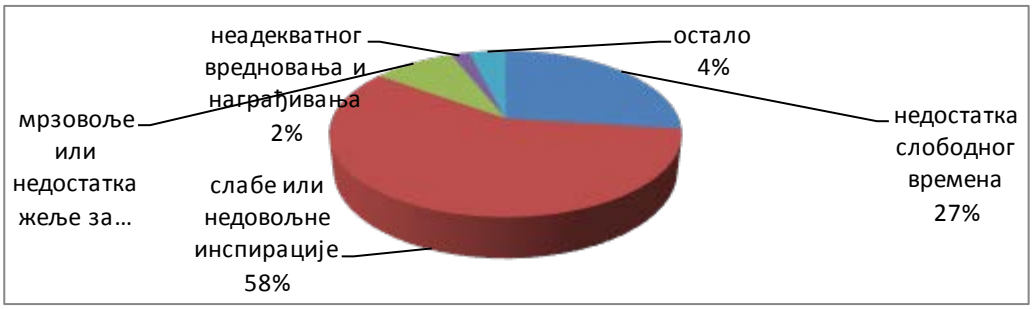


Како би побољшали квалитет свог књижевног стваралаштва 37 одсто анкетираних чланова литерарних секција сматра да је најважније да што више читају и унапређују своје знање. Ипак, највећи број испитаника (43%) очекује да ће се њихово стваралаштво побољшати, ако се придржавају свега наведеног и ако непрестано шире своја интересовања и сталним радом развијају свој таленат. Помало изненађује податак да ови млади талентовани људи нередовно воде дневник прочитаних књига и да 41 % редовно записује одломке и цитате који им се допадају, а 14 одсто чланова литерарних секција никада не води забелешке о прочитаним делима.

Ометајући фактори

Иако би било очекивано да се ученици највише жале на недостатак слободног времена и презаузетост, најчешћи разлог због чега одустају од писања је слаба или недовољна инспирација (58%). Понекад су мрзовољни и немају жељу за писањем (14%), али зато нико не одустаје због неадекватног вредновања и награђивања. 4 посто испитаника је веома доследно и не одустаје од намере да пише ни због чега. Упркос томе што је наставни програм преобиман, школске обавезе не ометају ученике у књижевном стваралаштву.

Графикон 5. **Резултати истраживања разлога због чега ученици одустају од писања**



Закључак

Књижевно стваралаштво талентоване деце старијих разреда основне школе је активност која је резултат унутрашње мотивације и личних интересовања ученика. Јединство емоционалног и рационалног ангажовања (при чему предност има емоционално) омогућава да се таленти деце свестрано побуђују и испољавају, а резултати истраживања показују да признања, награде или објављивање рада немају кључну улогу да подстакну и инспиришу ученике на рад.

Ангажовање ученика у литерарним секцијама у оквиру школе условљено је подстицајним деловањем више фактора, при чему најјачи утицај има наставник као организатор, партнер у раду и особа са развијеним сензибилитетом. Чак 91 одсто испитаника сматра да наставник има улогу покретача, саветника и особе која скреће пажњу на грешке и пропусте. Он, такође, мора бити добро упућен у литерарну продукцију, јер се његове препоруке за читање књижевних дела у великој мери усвајају од стране ученика.

Књижевна дела имају снажнији утицај на ученике петог и шестог разреда него на старије ђаке. Она морају бити прилагођена интересовањима и потребама ученика и усклађена са актуелним потребама новијих генерација. Због непримерености тематике дела ученичким доживљајним могућностима може се десити да, и поред наставниковог напора да мотивише ученике одређеним књижевним делима, резултати изостану. Овакво становиште потврђују и неки ранији радови о изворима мотивације у настави књижевности (Пјанић, 2004).

Књижевно стваралаштво упућује ученике у лични свет интимних проживљања, суочава их са различитим темама и доводи у позицију да морално вреднују човека и његове поступке, да се баве друштвеним проблемима и сукобом генерација, али и да се загледају у себе. Са зрелошћу ученика повећава се његово знање и искуство, па се неке теме чешће намећу старијим основцима него ученицима петог разреда. Ипак, и једни и други су изузетно самостални када бирају теме за писање. То може бити резултат високе свести о сопственој вредности, изузетног самопоуздања и позитивне самоперцепције анкетираних ученика.

Стога, полазећи од резултата могло би се закључити да школа има велику, али не и пресудну улогу у књижевном стваралаштву ученика. Ваннаставне активности у оквиру литерарних секција могле би бити више усмерене ка томе да књижевно дело буде примарно извориште и подстицај за рад. Тиме би се ученици подстакли и на читање, али и на проучавање и анализу дела. Стваралачки рад који је заснован искључиво на слободним темама и литерарним формама лишен је квалитетних узора. Не треба стрепети да ће талентовани ученици изгубити сопствени израз ако се угледају на стваралаштво познатих писаца јер ће они временом развити своју индивидуалност и лични стил. Са друге стране на овај начин би се унапредила и њихова језичка изражајна моћ.

Литература

Вучковић, М. (1999). *Настава српског језика и књижевности у петом разреду основне школе,* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Маринковић, С. (2003). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности,* Београд: Креативни центар.

Митић, С. (1975). Домаћи задаци у настави матерњег језика као средство за активирање ученика. Београд: *Књижевност и језик,* бр. 4, стр. 570 – 578.

Мркаљ, З. (2014). О стваралачким активностима у настави српског језика и књижевности. *Школски час*, бр 3-4-5, Београд, стр. 133 – 140.

Николић, М. (2006). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Павловић, С. (2010). *Ваннаставне активности у дијалекатском крају* (на примеру Литерарне секције ОШ „Јован Курсула“ у Варварину). Београд: *Школски час,* број 5, стр 125 – 135.

Пјанић, Р (2004). Извори мотивације у настави књижевности. Београд: *Школски час,* бр 4-5, стр. 29 – 62.

Gordana Dimitrijević

CHILDRENS LITERARY CREATIVITY AND SCHOOL

Abstrakt: The literary work of students implies the existence of talent, as well as the need and desire to express strong feelings with certain literary forms. The purpose of this research is to understand how schools (a teacher, literary works, extra-curricular activities) influence children´s literary work and explore facets in which these influences are viewed. This paper analyzes students' individual views on situations that motive them along with the circumstances that prevent them from writing. The study involved 81 students chosen from 6 elementary schools, grade 5 through 8. All of the students were a literary club members. The data was collected through an 11-item questionnaire. Most students shared that the literary works they read as a part of the school curriculum encouraged and inspired them to write and also helped them find their own style of writing. According to the obtained results, one can say that the awards and recognition do not significantly impact students' motivation. In addition, one third of students believe that a teacher makes an impact on students' literary creativity.

Keywords: the literary work, student, motivation, teacher.

УДК 82-93.09 Пешикан Љуштановић Љ.(049.32)

Милутин Ђуричковић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац

РАЗНОРОДНА ИСТРАЖИВАЊА

Сажетак: У овом кратком раду биће речи о есејима и огледима Љиљане Пешикан Љуштановић *Госпођи Алисиној десној нози,* који су објављени у издању Змајевих дечјих игара (Нови Сад, 2012). Приметно је да се ауторка много више бави прозом (приче, бајке, приповетке, романи) него поезијом, што се, ипак, може схватити као извесна пасионираност и афинитет према овом роду и жанру. Љиљана Пешикан Љуштановић је изградила сопствени приступ литерарном делу, који се заснива на вишеструком увиду у модерна достигнућа критичке и теоријске мисли са јасним критеријумима и препознатљивом методологијом. Састављена од неколико разноврсних прилога из народне, савремене и светске књижевности за децу и младе, књига је привукла пажњу уже стручне јавности и награђена је признањем „Сима Цуцић“, као најуспелије дело из области науке о књижевности за децу и младе

Кључне речи: књижевност, деца, млади, поетика, језик, стил.

Најновији огледи из књижевности за децу и младе **проф. др Љиљане Пешикан Љуштановић** настали су у дужем временском распону, као део истраживања спроведених у оквиру пројекта *Аспекти идентитета и њихово обликовање у српској књижевности,* који се спроводи на матичном Филозофском факултету у Новом Саду.

Помало необичан и несвакидашњи наслов *Госпођи Алисиној десној нози* (151 стр.) потиче из романа Луиса Керола *Алиса у земљи чуда,* иако се у књизи не анализира ово дело.

Области интересовања и истраживања проф. Пешикан Љуштановић су следеће:

- усмена књижевност српска и јужнословенска,
- драма и позориште,
- урбани фолклор,
- књижевност за децу...

Проф. др Љиљана Пешикан Љуштановић

Поред перманентног бављења и проучавања народне књижевности, као и театрологије, проф. Пешикан Љуштановић проширује свој дијапазон научно-стручног истраживања, усредсређујући се на поједине сегменте из наше и стране књижевности за децу и младе. Иако жанровски и проблемски различити, њени текстови (укупно 11) разматрају теме и питања из неколико области:

1. народне књижевности (усмена успаванка, усмено предање),
2. савремене српске књижевности за децу и младе (Г. Олујић, М. Капор, В. Стојшин, У. Петровић),
3. светске књижевности за децу и младе (Нил Гејмен).

Уводни оглед проблематизује *Дете у усменој успаванци – узрасни или обредни статус?* Наиме, педантно и аргументовано указано је на обредни подтекст који се вишеструко рефлектује у усменим успаванкама: „...у магијским формулама које штите дете, у заштитним поступцима који се описују, у сталном кретању између ретроспективне слике пожељног и благословеног рођења и интроспекције пожељне и благословене будућности која је с њиме чврсто повезана“ (стр. 11).

Наводећи низ примера и илустрација, ауторка интерпретира усмену успаванку и њену условност жанра, чијој синкретичности придружује сложено преплитање религијског, магијског, социјалног и психолошког.

Бајковитој прози Гроздане Олујић посвећена су два идејно-тематска огледа, који се баве односом према усменој бајци и присуством усменог предања у њеним ауторским бајкама. Ова запажања темеље се на следећим примерима: *Месечев цвет, Плава мачка, Села изнад облака, Врт плавих ружа, Бела кртица* и др. *Ране приповетке Моме Капора између прича о детињству и прича за децу и осетљиве* осветљавају типолошке и стилске разлике, које се анализирају неретким и одговарајућим цитатима (Пијановић, Солар, Ејхенбаум, Гордић). Без обзира на то што су многе Капорове приче, у ствари, намењене одраслим читаоцима, овде се наглашава њихов дечији аспект, слике из детињства, збивања везана за одрастање, као и тзв. „иманентна наивност жанра“ (стр. 73).

Роман *Владимир из чудне приче* (2001) Гордане Тимотијевић, познате списатељице и преводитељице са немачког, тумачен је кроз призму културних

прожимања као књижевне авантуре, коју одликује динамичност и интригантност главних збивања. Позиција наратора и однос писац – читалац у овом роману су посебно примамљиви са поетичког аспекта, будући да су грађени као инверзија и у постмодернистичком маниру (коментари дати курзивом и уоквирено). Са друге стране, зналачки је осветљена веза са светом немачке културе (браћа Грим, Хофман), па чак и са Кероловим романима *Алисом у земљи чуда* и *Алиса у земљи иза огледала.*

Детињство, као простор бројних могућности, игре и слободе, предмет је врло запаженог прилога *Дечје предање и причање о животу као микроструктуре у „Биоскопу од шибица“ Владимира Стојшина,* у коме се наглашава тзв. монодијегетичко приповедање, односно нарација која подразумева повремени прелазак из првог лица једнине (дечак Павле Шибица) у прво лице множине („ми, деца“). Веома је занимљива и успела типологија фантастичног романа за децу (*Од заштићеног до заштитника*), у којој се упоређују јунаци, тематика, машта, родна перспектива и други конститутивни елементи у романима Уроша Петровића *Авен и јазопас у земљи Ваука* (2003) и Звонка Тодоровског *Мрље* (2004).

И наредна два огледа осветљавају елементе хумора, хорора и фантастике у Петровићевој прози за децу и младе, односно у његовим романима, а истовремено и поетичку паралелу са *Књигом о гробљу* (2008) познатог америчког писца енглеског порекла Нила Гејмена. „У преплету истинске језе, хумора, топлине и активистичког оптимизма лежи основна сличност, а вероватно и основна привлачност ова два романа за децу. Захватајући у домен фантастике, хорора, прича о духовима, њихови аутори су успели да понуде сугестивну, забавну и узбудљиву авантуру читања“ (стр. 133).

Приметно је да ауторка на свет детињства и литературу за децу гледа као на јединствен духовни и етичко-естетички систем, који сагледава у сфери односа ствараоца према животу и стварности (дечје предање, фантастични свет, обредни статус). У мањој или већој мери прилози тумаче међусобне везе и семантичке слојеве од традиционалних (фолклорних) до модерних (урбаних), при чему се откривају и друга духовна, егзистенцијална и уметничка значења (хумор, хорор). Многе непознанице доведене су у међусобну везу, па се интенционалним компарацијама и језичким медијумом проналазе одређене поетичке и стваралачке сродности, што нарочито показује оглед *Сироче међу духовима – „Пети лептир“ Уроша Петровића и „Књига о гробљу“ Нила Гејмена.*

Модерним критичким методама и апаратуром, са снажном тачком ослонца у феноменологији и структурализму, проф. Пешикан Љуштановић промишља свет књижевности за децу и младе као јединствену мисаону структуру, чије критеријуме вредновања заснива на процесу непрестаног преиспитивања и критичкој конкретизацији дела, односно комплексног читалачког и критичког доживљаја као нужног предуслова за ваљано уочавање и формулисање естетских вредности. Поуздана критичка методологија, несумњива обавештеност и истраживачка усмереност – само су нека од препознатљивих обележја ових разнородних тумачења, неретко заснованих на међусобним укрштањима синхроне и дијахроне перспективе, као и на компаративним приступима. Текстови нуде бројне одговоре, али уједно отварају и многа

значајна питања из динамичног и богатог периода књижевности за децу, који се још увек критички испитује и тумачи са разних аспеката.

Скоро све заступљене прилоге карактерише висок степен усаглашености и уједначености, а посебно плодотворан однос према традицији и усменом наслеђу (бајке, успаванке, предање), који у садејству са савременим даје изузетне резултате и драгоцена сазнања (хумор, хорор, епска фантастика). Љиљана Пешикан Љуштановић је један од наших ретких проучавалаца књижевности за децу и младе, која своја тумачења добрим делом темељи и на снажним преплитањима са народном књижевношћу. То је, уосталом, показала и као ментор у раду са својим докторандима (Тамара Грујић, Снежана Шаранчић Чутура и др.), који су, такође, бројне радове и тезе (Змај, Ћопић) посветили синтези ових двеју литература.

Са традиционалним, али и модерним представама о нашој и страној књижевности за децу и младе, проф. Пешикан Љуштановић остварује веома значајне домете у науци и литератури, што ће бити од посебне користи студентима и наставницима књижевности, а нарочито пасионираним проучаваоцима ове области. Њен критичарски глас је веома присутан и утицајан – не само у часописима и листовима, на факултетима и научно-стручним скуповима већ и много шире. Књига *Госпођи Алисиној десној нози* потврђује ауторкину критичку непосусталост и истраживачко ангажовање, обогаћено несумњивом ерудицијом и адекватним методолошким ослонцем у англоамеричкој теорији и критици савременог сензибилитета.

Понуђени текстови настали су као резултат вишегодишњег систематичног рада и велике аналитичности, доследности и аргументованог вредновања, поткрепљеног бројним примерима и стручним цитатима. Приметно је да се ауторка много више бави прозом (приче, бајке, приповетке, романи) него поезијом, што се, ипак, може схватити као извесна пасионираност и афинитет према овом роду и жанру. Љиљана Пешикан Љуштановић је изградила сопствени приступ литерарном делу, који се заснива на вишеструком увиду у модерна достигнућа критичке и теоријске мисли са јасним критеријумима и препознатљивом методологијом.

Рецензент др Василије Радикић истиче високу поетолошку елаборацију, при чему се добија „слика једног прегнућа које се није ограничило само на теоријско читање, већ запоседа и простор теоријски продубљене, али актуелне и живе књижевне критике“. Сваки прилог је, иначе, снабдевен *Изворима* и *Литературом*, што сведочи не само о компетенцији и упућености у одговарајућу пробламатику, већ и о озбиљности самог интерпретативног приступа. На крају се налази *Напомена ауторке*, као и *Регистар имена.*

Књига је с правом награђена угледним признањем *Сима Цуцић*, као најбоље теоријско дело из науке о књижевности за децу и младе објављено 2012. године.

Литература

Детињство, часопис о књижевности за децу, Змајеве дечје игре, Нови Сад, бр. 4/2013.
Љуштановић, Пешикан Љиљана (2012): *Госпођи Алисиној десној нози.* Нови Сад: Змајеве дечје игре.
Љуштановић, Пешикан Љиљана (2009): *Усмено у писаном.* Београд: Београдска књига.
Петровић, Урош: *Авен и јазопас у земљи Ваука,* Београд: Лагуна.

Milutin Đuričković

VARIOUS RESEARCH

Abstract: The paper deals with the essays written by Ljiljana Pešikan Ljuštanović *Gospođi Alisinoj desnoj nozi*, published by Zmajeve dečije igre (Novi Sad, 2012). It is obvious that the author prefers prose (stories, short stories, fairy tales, novels) to poetry, which can be explained by her affinity with these literary forms. Ljiljana Pešikan Ljuštanović developed her own approach which is based on a multiple insight into contemporary achievements of critical and theoretical thought, with clear criteria and recognizable methodology. Consisting of several items taken from folk, contemporary and world literature for children, the book has attracted the attention of the critics and was awarded "Sima Cucić" prize, as the most successful work in the area of literature for children.

Keywords: literature, children, poetics, language, style.

УДК 821.512.161-93-32 .09 (497.7) Бугарич Р. М.

Махмут Челик, Јованка Денкова
Филолошки факултет
Штип (Македонија)

ПРОЗНОТО ТВОРЕШТВОЗА ДЕЦА НА РЕЏЕП МУРАТ БУГАРИЧ

Сажетак: Во овој труд се разгледува општото творештво на Реџеп Мурат Бугарич.Еден е од ретките писатели на Турската заедница во Република Македонија, кој исклучиво пишува раскази за деца. Познат е и како составувач на антологиски избори, преведувач и учебникар. Меѓутоа, слободно може да се каже дека во неговото творештво расказите за деца заземаат видно место.

Клучне речи: Реџеп Мурат, творештво, проза, деца.

1. Вовед

Првите дела за деца на турски јазик во Република Македонија почнуваат да се објавуваат на страниците од весникот „Бирлик“ (кон крајот од 1944 година) и весникот за деца „Pioner gazetesi“ (Пионерски весник) и списанијата за деца „Севинч“ и „Томурџук“. Подоцна, првин во рамките на издавачката куќа „Кочо Рацин“ (односно „Детска радост“) а потоа во рамките на издавачката куќа „Бирлик“ почнува издавањето и на книги раскази за деца на турски јазик во Република Македонија.

Основоположниците на турската детцка литература во Република Македонија се: Хусејин Сулејман, Мустафа Карахасан, Шукри Рамо, Нецати Зекерија, Фахри Каја, Махмут Киратли, Суреја Јусуф и Илхами Емин, а подоцна кон нив се приклучуваат и други раскажувачи, меѓу Реџеп Мурат – Бугарич, Есад Бајрам, Нусрет Дишо Улку, Авни Енгуллу, Фахри Али, Авни Абдулах, Алахеттин Тахир, Сабит Јусуф идр.

Поетско-прозни дела за деца на турските писатели во Република Македонија се со воспитно-дидактички карактер. Повеќето автори на првата повоена генерација турски писатели беа просветни работници или први новинари на турски јазик во весникот „Бирлик“ и „Пионерски весник“ на турски јазик[19].

Во творештвото на турски писатели во Република Македонија поезијата за деца, во споредба со расказите за деца, е поприсутна. Тоа било резултат, пред сè, на повеќевековната традиција воопшто во турската литература и во матичната

[19] Çocuklara bir tutam hikâye, NİD “Mikena”, Manastır, 2008, стр. 9.

земја, Република Турција, каде што поетската традиција има многу постари и потрајни корени, а особено во доменот на народната поезија, во која се познати низа спевови (за Ферхат и Ширин, Тахир и Зухре, Арзу и Камбер и други). Што се однесува до прозното творештво на Турската заедница во Република Македонија тоа е познато преку народните приказни и анегдотите за Насрадин Хоџа и други видови народно творештво, како што се преданијата и легендите, кои, секако, одиграа значајна улога во творештвото за деца и на првата повоена генерација турски писатели на раскази за деца во нашата земја. Меѓутоа, повеќе сакаме да веруваме дека родоначалниците на Турската литература во Републиак Македонија во периодот по Втората светска војна во своите почетоци се инспирираа од првите литературни творци за деца и возрасни меѓу писателите за деца и возрасни кај Македонците (Блаже Конески, Славко Јаневски, Ванчо Николески, Васил Куноски, Борис Бојаџиски и други), бидејќи ги зближуваа заеднички теми и животни услови во текот на истата војна, во која и Турците во Македонија зедоа активно учество во редовите на партизанските одреди, а во заедничката борба против окупаторот[20].

Меѓутоа, во делата создадени, почнувајќи од 1991 година, се забележува разновидност на обработените теми. Во 1992 година во издание на „Бирлик“ излегува книгата „Раскази“ (посветена на возрасните кои го завршиле своето детство), а во 1995 година, пак во издание на „Бирлик“ подолгата проза со автобиографски записи „Детство кое не дозволив да биде згаезно“.

Фахри Каја во антологискиот избор раскази за деца *„Виножито“* за Реџеп Мурат – Бугарич вели: „Тој темите за своите раскази за деца ги црпи претежно од годините на своето наставникување. Во литературата за деца на Турската заедница во Република Македонија зазема посебно место со својот јасен јазик и начин на раскажување“[21].

2. Животот на Реџеп Мурат Бугарич

Реџеп Мурат Бугарич е роден на 13 јануари 1934 година во Скопје. Основно, средно и вишо образование завршува во родниот град. До своето пензионирање работи во основното училиште „Тефејјуз“ во Скопје. Еден е од ретките писатели на Турската заедница во Република Македонија, кој исклучиво пишува раскази за деца. Неговата прва книга раскази за деца „Три палта“ е објавена во 1874 година. Во 1982 година излегува неговата втора книга раскази за деца „Малиот човек“, во 1984 година книгата раскази за деца „Цигара“, а во 1988 година збирката раскази „Лото“.

Абдулкадир Хајбер во својот антологиски избор *„Литературата на Турџите од Македонија и Косово“* за расказите за деца на Реџеп Мурат вели: „Раскази за деца можат да бидат и оние во кои главни ликови се возрасни, а и настаните се од животот на возрасните. Тоа се постигнува со приспособување на расказите за детската возраст[22]”. Од овој аспект расказите во книгата Три палта и повеќето раскази од Малиот човек, може да се каже оти се напишани за деца. Во овие свои книги авторот претежно третира теми од општествен и морален аспект.

[20]Celik, Mahmut: Zbornik radova sa međunarodnoga znanstvenoga skupa, Osjek, 2014.
[21] Kaya Fahri, *Yugoslavya Türk hikayesi antolojisi*, Birlik yayınları, Üsküp, 1990.
[22] Abdulkadir Hayber, *Makedonya ve Kosova Türklerinin edebiyatı*, İstanbul, 2001.

Според авторот, исправањето на општествените недостатоци е можно преку исправање на истите кај поединци од истото општество. Поединецот, според авторот, има многу позначајно место одошто изгледа на прв поглед. Затоа, авторот, своите теми ги црпи од своите сеќавања. Така авторот се сеќава на своите детски години во Втората Светска Војна и по неа. Војната со себе носи глад и немаштија. За ова најдобро сведочи насловниот расказ од истоимената книга Три палта. Училиштето и домот се две основни клетки кои го усмеруваат детето во неговиот живот, при што не треба да оскудева ни едната од нив, како што е, на пример, Лејла од расказот Девојчето од угледното семејство.

3. Критички осврт кон творештвото на Реџеп Мурат Бугарич

Според Чигдем Улкер, во расказите на Реџеп Мурат дидактичноста во речиси сите раскази за деца секако е резултат на неговата наставничка професија. Критички осврт ќе извршиме над неговиот избор раскази за деца „Раскази“ (или - Возрасните кои го заборавиле своето детство).[23]
Истиот избор има 99 страни, а содржи вкупно 34 раскази.Книгата има четириаголна форма, со должина од 20 и широчина од 14 см.

Книгата е избор од неколкуте претходно објавени книги раскази за деца на Реџеп Мурат Бугарич.Расказите се со различна содржина, наменети за ученици од горните одделенија на основните училишта со турски наставен јазик.

Накусо ќе извршиме осврт врз некои од застапените раскази во посочената книга.„Оваа старица ли е жртва“ е насловот на првиот кус расказ во книгата, во кој авторот и детето разговараат околу тукушто починатата старица во улицата. Притоа минува друга старица, која прашува каде е домот на починатата. Детето прашува: „Оваа старица ли починала?“ На тоа авторот во шега одговара потврдно. Детето пак прашува: „Многу ли е мртва?“ Кога добива потврден одговор , детето вели – гревота! Расказот има своја помалку скриена порака за тоа дека постарите луѓе од нашите средини треба да се почитуваат додека се живи.

„Три палта“, според нашето мислење, е меѓу најдобрите раскази за деца во литературата на Турската заедница кај нас воопшто. Станува збор за тешките први повоени денови од Втората Светска Војна кога за брашно биле продавани новите палтиња на децата. Кога трите братчиња излегуваат да се санкаат, од спротивната страна забележуваат како доаѓаат три други дечиња облечени во нивните палтиња.

Во расказот *„Детско срце“* станува збор за малиот Кемал кој е вработен во продавница на текстил. Притоа, во продавницата недостасуваат две кошули. Иако сопственикот на продавницата не покажува оти се осмнева во него, сепак, Кемал вечно ќе страда поради помислата оти тој бил сомнителниот за кражбата.

„Малиот човек“ е расказ за гордото дете Наџи кое на училиште доаѓа со искинато палто. Учителот се сожалува и сака да му донесе износено, но здраво палто од соседите. Утринта, Наџи задоцнува на првиот час. Учителот е загрижен.

---

[23] Ülker Çiğdem, *Makedonya Türk öyküsünde kimlik sorunu,* T.C. Kültür Bakanlığı yayınları, Ankara, 1998: 41.

Најпосле Наџи се појавува со ново палто. Се разбира дека неговите родители со крајни напори успеале да му купат ново палто, а нивниот син ја сочувува својата гордост, заради што учителот и го нарекол „мал човек“.

„Старост“ е расказ за старецот Хасан Ефенди кој од своите пријатели бара пари на заем. Се зачудиле зошто им рекол: „За да умрам во мир и спокој“. Се заинтересирале како ќе го постигнат тоа. Им раскажал приказна за старецот кого снаите не го почитувале. Му се пожалил на својот пријател, кој му дал на заем грст златници, советувајќи го како да стори истите да ги видат снаите. Откако сторил така, снаите почнале да се караат за тоа која прва ќе му укаже чест и грижа. Му ги вратил златниците на својот пријател, но до крајот на животот живеел во мир и спокој.

„Чоколадната кутија“ е расказ за една кутија полна чоколади која по некоја чудна околност му ја донеле на лекар в болница. Тој истата ја понел небаре подарок на ќеркичката од негов пријател од војска, а по повод нејзиниот роденден. И случајно баба и била в болница. Така кутијата повторно се вратила од каде и дошла.

„Хамди Ага“ е расказ за истоимениот стогодишник кој на децата и момците од својата бавча им ги раскажува своите необични доживувања во младоста. Сите му се смеат затоа што им кажува и тие да не грешат како него, кој, без да ја види девојката, се оженил за таква која била многу повисока од него.

„Утрински чај“ е последниот расказ во книгата избрани „Раскази“ на Реџеп Мурат. Тажна приказна за еден старец кој секое утро со задоволство го пие својот чај до оној момент кога неговиот сосед од него не ја побарал колата за да помогне околу закопот на починатото внученце-бебе. Но поскапувањето на бензинот си го сторило своето. Неговата кола стоела неподвижна в гаража. Само еднаш соседот побарал услуга која не можел да ја исполни. Тажно, зар не?!

4. Заклучок

Реџеп Мурат е расен раскажувач и педагог. Овие две професии кај него добиле убав спој. Се чини дека топлината во неговите раскази секако е одраз на долгогодишната стрплива работа како педагог и директор во училишптето „Тефејјуз“, каде што и тој ги правел првите училишни чекори.

Согласно со претходно кажаното, може да се заклучи дека она коншто цели писателот во своите дела е првото заминување во училиште надетето. Детето се следи помеѓу домот и училиштето и назад. Одвреме-навреме се мешаат случки и настани од прошетки и игри на децата. Иститенастани се врзани со училиштето, образованието или воспитанието надецата.

Литература

Bir Tutam Hikaye (2008). Manastır: NİD Mikena.
Bugariç Recep (1992). *Öyküler,* Üsküp: Birlik yayınları.
Bugariç Recep (1995). *Ezdirtmediğim çocukluğum*, Üsküp: Birlik yayınları.
Bugariç Recep (1892). *Küçük adam* (Öyküler), Üsküp: Birlik yayınları.
Bugariç Recep (1974). *Üç palto,* Üsküp: Birlik yayınları.

Bugariç Recep (1983). *Sigara,* Priştine: Tan yayınevi.
Kaya Fahri (1990). *Yugoslavya Türk hikayesi antolojisi*, Üsküp: Birlik yayınları.
Ќамилова – Марија Тофовиќ (1996). *Книжевни ликови и проблеми* (Прирачник за наставници и студенти), Скопје: Институт отворено општество.
Karahasan Mustafa (1995). *Eleştiriler,* Üsküp: Birlik yayınları.
Тофовиќ, М. (1995). *Уметничката литература и педагошките чувства*, Скопје.
Ülker Çiğdem (1998). *Makedonya Türk öyküsünde kimlik sorunu*, T.C. Kültür Bakanlığı yayınları, Ankara, 1998.
Hayber Abdülkadir (2001). *Makedonya ve Kosova Türklerinin edebiyatı*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı yayınları.

Mahmut Celik
Jovanka Denkova

REDEP MURAT'S WORK IN PROSE CHILDREN'S LITERATURE

Abstract: This paper examines the work of Redep Murat Bugaric. He is most lyknown as a publicist, literary critic and as a researcher of the history of the Turksin the Republic of Macedonia. He is also known as an anthologyest pablisher, translator and as a text bookwriter. However, we can free lysaythatin his work, the stories for children take a prominent place.
Keywords: Redep Murat, art, fiction, prose, children.

УДК 821.163.3-93-3.09 Стрезовски Ј.

Јованка Денкова, Махмут Челик
Филолошки факултет
Штип (Македонија)

СОЦИЈАЛНИОТ АСПЕКТ ВО ТВОРЕШТВОТО ЗА ДЕЦА И МЛАДИ НА ЈОВАН СТРЕЗОВСКИ

Сажетак: Во овој труд се разгледува социјалниот аспект во прозното творештво на македонскиот поет, раскажувач и романсиер за деца и млади Јован Стрезовски. Како причина за страдањата на децата и настаните кои ќе им остават трауми од детството се посочуваат сиромаштијата како главна причина, од која произлегува и нечовештината, скржавоста и поделеноста на луѓето, а во одделни негови дела се осудува кражбата, нетрпеливоста или непријателството како негативна појава меѓу децата.

Клучне речи: раскази за деца, Јован Стрезовски, македонска книжевност за деца и млади.

1. Вовед - Запознавање со авторот

Јован Стрезовски е македонски поет, раскажувач и романсиер, роден во 1931 година во с. Подгорци, Струшко. Бил долгогодишен директор на Струшките вечери на поезијата. Автор е на книгите поезија „Шепоти“, „Велебилје“, „Плетеница“, Свет во свет“, „Орфеј на бескрајот“ и „Блик“; на книгите поезија за деца „Светулки“, „Шарени песни“, „Шарено огледало“, „Од Северен до Јужен пол„ и други; на романите „Вода“, „Свето проклето“, „Зарек“, „Злодобро“, „Еретик“, „Животраг“, „Последно прибежиште“ и на романите за деца „Патот до зората“, „Братско стебло“, „Синови“, „Саатот кукавица“, а ги објавил и книгите раскази за деца „Последниот фишек“, „Зелени очила“, како и повеќе книги раскази за возрасни. Добитник е на државната награда 11 Октомври, како и на Стале Попов и на наградата на МТВ Скопје.

2. Осврт кон социјалните раскази на Јован Стрезовски

„Детството воопшто не е едноставно. Децата не го гледаат светот постојано и конзистентно на истиот невин начин, се додека наеднаш не се разбудат зрели и свесни дека ја загубиле својата разиграност. Растењето до постигнување на зрелост е долг и сложен процес, а децата знаат дека тоа е долг и комплициран процес. Како што нивната свест за самите себе се развива, тие очигледно размислуваат за различната манифестација на своето детство и се обидуваат да се усогласат со него.“ (Nodelman, 1978: 26).

Детското разбирање на самото значење на детството поминува низ неколку фази. „Во првата фаза, детето едноставно се впушта во детското однесување, без особена свесност дека го прави тоа.

Во втората фаза, тоа станува свесно за многуте можни начини на однесување и за еден кој му претставува задоволство, но исто така е свесно дека таквото задоволство не се одобрува од страна на возрасните и дека тоа може да се впушти во такво однесување само доколку и самото навидум не го оправдува тоа. Во третата фаза, детето се впушта целосно во детско однесување, бидејќи тоа подразбира спротивставување на возрасни вредности. И во четвртата и последна фаза, впуштањето во детското однесување станува се потешко, а од друга страна се повеќе посакувано. Детето ја гледа разиграноста како многу потребна работа за да се справи во светот на возрасните, но „дивите времиња" се завршени, и само може да се жали за нивната загуба.“ (Nodelman, 1978: 27).

Хроносот на расказот „Јаболко за сестра ми“[1] е времето на НОБ и најпрвин, авторот го опишува гладот кој завладува насекаде: „*Луѓето шепотеа: Глад, проклета глад! С запустија желкариве, ќе ниспоцркаат. С собраа*“ (73).[24] Дејството просто го вкочанува читателот од нечовештината и скржавоста на луѓето кога братчето бара неколку јаболки-петровки за болната сестра од комшивката, а за возврат добива само клетва:

„*Речи му веќе да не иде. Ќе му ги скршам нозете или ќе колнам*“ (75).

По смртта на сестричката, кога истата комшивка која претходно ја изрекува клетвата, доаѓа на погребот носејќи од јаболките, револтот расте до невидени димензии: „*Наеднаш нешто ме расцепи во градиве: на вратата се покажа Гога со босилек и јаболка в рака. Се прекрсти и ги стави јаболката до рацете од сестра ми. Пламнав целиот накострешен. Се исправив за да свикам разбеснето, но само пополека ги подзедов јаболката и ги расфрлив низ вратата*“ (75).

Сиромаштијата како причина за страдањата на децата и нивните трауми во детството е присутна и во расказот „Огледалца“ каде ликот-јунак Војче од желба да ја освои ветената и толку посакувана алва, влетува во натпревар во другарите. Целта е да се прескокне една голема дупка, а наградата се знае – алва. Притоа, си ја повредува раката, но свесен е дека некој му ја подметнал ногата. За време на неговото боледување дома, го посетува момчето Стојче, кој за тоа поминал дома пеколни пет дена борејќи се со својата совест, с додека не признае:

„*Сиве овие денови мислев: ах, дали ќе ти помине! ...Мнозина ми велеа: Му отиде раката!...Ќе го носат во болница за да му ја сечат. Ќе заплачев, верувај ми, Војче. ...Само те молам нешто да ми простиш....Јас те турнав...Сакав само така...да направам смеа...Не помислив што може да стане. А потоа премногу се уплашив. Немав смелост...Ми простуваш, Војче? Го гледам, подголтнува. Намовнат е целиот*“ (80).

И во расказот „Глад, кочани и среќа“ децата заради гладот за време на војната се принудени да крадат. И Војче, како и другите, го прави тоа, зашто има

[24] Јован Стрезовски: *Раскази,* Мисла, Скопје, 1967.

болна сестра за која се чува лебот, но мајка му ќе го натера да ги врати украдените кочани.

Во „Чапо“ гладот ќе ги натера децата да се организираат и самите тие, како детска дружина, да направат фурниче во кое ќе го печат украденото, а имаат и пес-чувар. Од друга страна, во расказот „Кусале“ особено е видлив односот кон поинаквиот и само навидум послабиот од себе. Имено, децата го нарекуваат својот другар Павле со погрден прекар Кусале заради неговиот физички изглед:

„*Овој прекар му го дадовме зашто беше кус, низок, со чипурлаво носе и подведната глава*“, но и односот на децата кон Кусале бил однос на одбивање и оттурнување од масата, колективот: „*Во игрите ретко го примавме. Но и тогаш кога ќе го примевме, тој не го дочекуваше крајот на играта. Мораше нешто да се случи: или некој ќе го удреше и ќе го избркаше, или тој самиот предвреме ќе се откажеше*“, па дури и самиот наратор признава дека чувствува необјаснива омраза кон другарот: „*Не знам зошто, но ми се чини дека јас повеќе од сите го мразев. Ако требаше да добие некоја шлаканица или клоца, другарите ќе погледнеа во мене и тој ќе си го добиеше и своето*“ (65).

Таквата нетрпеливост ја добила својата кулминација, кога во една навидум детска игра, наречена „крштенка“, замалку него удавиле Кусале, по што тој веќе не си играл со нив. Молкот меѓу нив траелс до моментот кога во една прилика нараторот никаде не можел да ги пронајде лековите за главоболката од која патела неговата мајка, но Кусале му ги обезбедил и му простил:

„*Дојдов да ти кажам дека не ти се лутам за она некни...*“

Ваквото неочекувано простување за сторениот грев и неправда, длабоко го погодува „*Шепотот го почувствував како чекан тежок и ненадеен. Чекан што наеднаш го раздроби во мене она чувство на омраза, оној дрзок и недругарски подбив што го имав кон него. Сакав да му извинам, сакав да му речам нешто, сеедно што, само да му напомнам дека нема веќе да го мразам и дека се каам што така сум постапувал*“ (67).

А искупувањето за направеното доаѓа наскоро кога нараторот, иако невин, го спасува погрешно обвинетиот Кусале за обраните цреши и самиот се произнесува како виновен, по што следува неизбежната катарза: „*Полјакот го намурти лицето и го пушти Кусалета. Ме фати за рака и ми удри една шлаканица...Удирањето негово ме заболе. Но тоа болење го почувствував слатко*“ (68).

„Најчесто повод за формирање на детските дружини е детската склоност кон игра, авантура и дружење, желба за докажување на сопствениот идентитет, за имитирање на возрасните, а понекогаш и за спротивставување на правилата на возрасните, а особено кога нивниот однос кон децата е брутален и неподнослив. Во таквите околности потребата за здружување е уште поголема; децата во дружината се чувствуваат посигурни и посилни, во обид да и се спротивстават на неправдата или на некој вид на насилство кое врз нив го применуваат возрасните. Детските дружини честопати остваруваат некое дело или подвиг кое ги надминува индивидуалните способности на било кој поединец, што на книжевното дело му дава посебно, воспитно образовно значење.

Екстремните способности на поединците се попречуваат од силата на дружината, како и од општите цели на дружината кои секогаш се ставени над

интересите на било кој поединец. Со тоа кај децата се јавува чувство на одговорност кон групата, за заедничко работење и некој вид на социјализација, што ја попречува себичноста на богатите и арогантните.“ (Милинковиќ, Гавриловиќ, 2010: 55).

Сличен на овој расказ е и расказот „Петтиот другар“ во кој нараторот Јоле Дедин, ни ја опишува својата дружина и момчето Калчо кое постојано го оттурнувале од нив, но и покрај с, тој постојано се влечкал по нив. Решавајќи да се пошегуваат со него во една прилика играјќи си на снегот, скоро го задушиле, по што и тој му се одмаздува на главниот јунак со пишување на анонимно писмо за некоја детска љубов, но не можејќи да ја издржи неправдата, сепак си го признава „злосторството“. Но, и покрај тоа, Јоле Дедин сфаќа дека Калчо покажал поголема големина од него:

„*На одморот сите му ги стискаа рацете на Калчо. Само јас се тргав на настрана и бегав од погледите негови: ми беше тешко, срам, и необично да се сретнам со него*“ (27).

Сличен е и расказот „Долгач“ каде момчето кое е понижувано од сите, му го спасува животот на Војче, и покрај сите понижувања и подметнувања, по што кај ликот-наратор се јавува длабоко каење за односот кон него: „Ме крепи и молчи. А сакам и тој нешто да ми рече. Нешто да прозбори. Што и да било, само да го чујам, и првпат да го почувствувам како многу близок. Како другар...(56)

„Страст“[25] е расказ со силна социјална нотка, зашто во него се осудува кражбата како негативна појава која се јавува кај ликот Симонче, но се покажува дека токму потребата и потрагата по пари во книгите на сестра му за да пејде во циркус, ќе му открие еден нов свет кон кој понатаму ќе се определи понатаму во животот - кон книгите.

Во расказот „Совест“ како што се навестува и во насловот, Мишко е длабоко измачуван од грижата на совест заради тоа што при детската игра, при мавањето со топки од снег, го погодил својот другар Косте во окото и му го повредил. Грижата на совест му е уште поголема, затоа што кога мајката на Косте прашувала кој го сторил тоа, тој немал храброст да истапи и да признае. Затоа, подоцна, сам стои пред куќата на другарот, со безброј прашања кои го измачуваат:

„*Нешто тврдо го притискаше во градите, се напнуваше нагоре и го стискаше во градите. Во главата му се роеја страшни мисли. 'А ако остане бе око? А ако место окото му остане само една празна темна длапка? Мислите му вриеја во главата, а кога не ќе можеше да ги додржи, тогаш на некого, што беше невидлив за него, полугласно му шепотеше: Јас не сум виновен. Не сакав...*“[26]

За среќа, се покажува дека повредата сепак не била тешка и дека другарот нема да го изгуби окото, но ваквиот настан остава длабока трага во душата на детето.

---

[25] Јован Стрезовски: Махмут Челик, Скопје, Детска радост, 1992.

[26] Јован Стрезовски: *Синови*, Раскази, Мисла, Скопје, 1986, стр.148.

Во творештвото на Јован Стрезовски се среќаваат два раскази со ист наслов – „Навреда“. Расказот „Навреда“ од збирката „Синови, раскази“

Додека пак, расказот ни ја „Навреда“ од збирката „Прва љубов“[27], најнапред ни го открива другарството меѓу Аце и Дарко, кое набргу се распаѓа заради љубомората која се јавува кај Аце.

Причината за тоа е пријателството меѓу Дарко и новата ученичка Лорета, љубомората кај Аце расте толку многу што тој и директно ќе ја навреди Лорета заради нејзиниот физички недостаток, со зборовите:

„*Зарем си се врзал со таа куцка...?*“(86).

Ваквиот негов однос длабоко ќе го погоди и Дарко, по што тие двајца сосема се раздвојуваат. Кога на крајот на годината сите честитаат на Лорета како најдобра ученичка, единственото кое може да го направи Аце, чувствувајќи грижа на совеста, е да напише едно ливче-писмо до Лорета во кое ја моли да му прости за неговиот однос кон неа.

3. Заклучни согледби

Јован Стрезовски е македонски поет, раскажувач и романсиер, припадник на првата генерација македонски раскажувачи и романсиери за деца и млади. Како главна одлика на неговото творештво се јавува социјалната нотка, која прозвучува речиси од сите негови дела. Неправдата, сиромаштијата, грижата на совест заради сторената неправда или повреда, навредата заради некаков физички недостаток и сл. Преку разоткривање и истакнување на негативните особини кај децата, но и кај возрасните, Стрезовски ги потенцира нивните негативни последици не само по психата, туку честопати и врз животот на децата.

Овие млади луѓе кои се развиваат во личности со богат личен и социјален живот, и онака минуваат низ многу премрежија низ лавиринтите на младоста, имаат желби, надежи, верба во своите сили. Но, кога тоа ќе се соочи со реалноста или неправедноста на животот, кај нив честопати се раѓа револт кој може да ги поттикне да работат и напредуваат во животот и да станат негови продуктивни фактори, а од друга страна, може да се свртат и кон негативни појави. Токму тоа е интенцијата на Стрезовски со ваквите дела – да им го покаже вистинскиот пат на младите луѓе.

Литература

Јован Стрезовски (1967). *Раскази*, Скопје: Мисла.
Јован Стрезовски (1986). *Синови,* Раскази, Скопје: Мисла.
Јован Стрезовски (1992). *Прва љубов*, Скопје: Детска радост.
Miomir Milinković, Dragana Gavrilović: *Đačke družine u književnosti za decu kao jedan vid*

[27] Јован Стрезовски: *Прва љубов*, Скопје, Детска радост, 1992.

socijalizacije deteta. Novi Sad, Detinjstvo. Časopis o književnosti za decu, 3/ (XXXVI), 2010.
Perry Nodelman: *The Silver Honkabeest*: Children and the Meaning of Childhood. Canadian Children's Literature, 12, 1978.

Jovanka Denkova
Mahmut Celik

SOCIAL ASPECTS IN THE WORKS FOR CHILDREN AND YOUNG BY JOVAN STREZOVSKI

Abstract: This paper examines the social aspect of the prose works of Macedonian poet, writer of short stories and novelist for children and young Jovan Strezovski. In this paper we can see that the main reason for the suffering of children are the events which will cause trauma of childhood. As a main reason is the poverty, which derivesin humanity, unhumanity and division among people, and in some of his works denouncing theft, intolerance or hostility as anegative phenomenon among children.

Key words: stories for children, Jovan Strezovski, Macedonian literature for children and youth.

УДК 811.163.3'26”18”(091)

Михајло Марковиќ, Соња Новотни, Стојан Ѓошевски
Државен универзите
Тетово (Македонија)

МАКЕДОНСКО ЈАЗИЧНО ПРАШАЊЕ ВО МАКЕДОНСКИОТ КЊИЖЕВЕН 19 ВЕК

Резиме: Во овој труд накратко ќе се обидеме да го објасниме прашањето за македонскиот литературен јазик, коешто е најактуелно во втората половина на 19 век. Познато е дека во тој период Македонија се наоѓала во рамките на Отоманската империја. За разлика од положбата на Македонија, Србија, Бугарија и Романија биле прогласени за независни, а Македонија останала под турска власт. Така, во такви тешки услови на немање слобода и државност, се водела најтешката битка за признавање и оформување, пред се, на македонскиот јазик и држава.

Клучни зборови: македонски, преродбеници, старословенски, црковнословенски, народен.

Вовед

Борбата за македонскиот јазик претставувала едно од најактивните прашања почнувајќи некаде по шеесетите години на 19 век, за подоцна да добие своја кулминација некаде кон крајот на 19 век кога напреднатата македонска интелигенција водела жестоки судири против големите пропаганди од соседните балкански држави што во тоа време дејствувале во Македонија. Нивната цел била да се разнебити и да се уништи се што е македонско, за да можат потоа да разграбат и да поделат делови од Македонија кон нивните територии. Значајно дело за македонизмот претставува книгата на Крсте Петков Мисирков „За македонцките работи“ којашто излегла во предвечерјето на Илинденското востание, некаде есента 1903 година во Софија и силно ја разбранила тогашната јавност. Мисирков уште тогаш предупредувал за можната поделба на Македонија помеѓу трите балкански држави и го повикал македонскиот народ на единство.

Во таа книга Мисирков објавил пет статии, од кој за нас, во однос на јазикот, најважна е петтата статија со наслов „Неколку зборои за македонскиот литературен јазик“, каде што Мисирков извршил инагурација на јазикот. За првпат, во оваа книга, тој, за основа на македонскиот литературен јазик ги предлага централните македонски говори, и го поставил правописот врз фонетска основа. Мисирков јасно ја определил дијалектната основа на македонскиот литературен јазик и теоретски ги изложил ставовите за неговото оформување. Идеите што ги изложил ќе се остварат дури по четири децении во

слободна и независна Македонија. (*За македонцките работи,* Крсте Петков Мисирков – извадоци од целото дело).

Краток преглед на
македонскиот јазик низ вековите

Македонскиот јазик спаѓа во групата на јужнословенските јазици заедно со бугарскиот, српскиот, хрватскиот и словенечкиот јазик. Македонскиот јазик се формирал од говорите на словенските племиња, кои, по распаѓањето на прасловенската јазична заедница, се населиле во најјужните краишта на Балканскиот Полуостров во текот на втората половина на 6-от век. На оваа територија, јазикот на македонските Словени подолго време го продолжил прасловенскиот тип. Овој тип ни се јавува како битна особеност на првиот словенски книжевен јазик, старословенскиот, изграден врз македонска дијалектна основа, односно врз јазикот кој се зборувал во околината на Солун. (Минова – Ѓуркова: 43).

Словенската писменост се јавува со издигање на говорот на македонските Словени, од околината на Солун, на ранг на прв литературен јазик заеднички за сите Словени во втората половина на 9 век. Оваа писменост се поврзува со прифаќањето на христијанството од страна на Словените како и со дејноста на солунските браќа Кирил и Методиј. Нивните житија, познати под името „Панонски легенди“, претставуваат еден од главните извори за проучување на почетоците на словенската писменост. Словенската писменост е заедничка на сите Словени, таа го опфаќа периодот од втората половина на 9 век па се до крајот на 18 век. Периодот од втората половина на 9 до крајот на 11 век е познат како старословенски период, а периодот од почетокот на 12 па се до крајот на 18 век е познат како црковнословенски период. Црковнословенскиот јазик претставувал јазик на богослужбата. Овој јазик се употребувал и во администрацијата и во литературата. Меѓутоа многу рано во нашиот јазик навлегувале елементи од народниот говор. (Миронска – Христовска: 78).

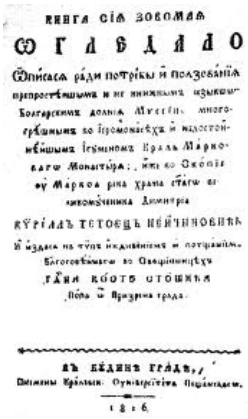
Старословенски ракопис

Функционалноста на народниот јазик особено доаѓа до израз преку дамаскинарската традиција (дамаскините), ракописи со кои започнува приближувањето на книгата (писменоста) до народот. Потребата од литература на народен јазик била изразена скоро на сите простори на територијата на Македонија. Во Македонија во периодот од 16 до 19 век дејствуваат просветители кои во своите пишани дела го воведуваат народниот јазик, а такви се: Свободната грамота Зограф, Калиниковата грамота, Костурскиот речник кој датира од 16 век, преку што може да се увиди колку била голема продукцијата на зборници создадени во духот на дамаскинарската традиција. (Миронска – Христовска: 78).

Првите дамаскини претставувале всушност превод од грчки на црковнословенски, со елементи на народниот јазик. Постепено во нив превладувала мислата на грчкиот проповедник Дамаскин Студит, кој велел дека за народот би требало да се пишува на едноставен и разбирлив јазик. Црковнословенскиот јазик претставува висок стил на изразување, наспрема народниот јазик кој претставува низок стил на изразување. Треба да се каже дека употребата на македонски народен говор како книжевен јазик во минатото била мошне честа појава. Пронајдени се повеќе ракописни текстови напишани на македонски народен јазик, меѓу кои: Крушевско писмо (29 мај 1637), Белградски македонски зборник, Дамаскин зборниче, Никетово молитвениче (1787), Апокрифен зборник на Георги Димович, Зборник на поп Сретен Пеович (1803) итн., а поточно се евидентирани 69 ракописи. Посебно е важен Пловдивскиот македонски зборник кој бил пишуван на јазикот од централното македонско наречје на народен говор (1810 година). (Миронска – Христовска: 92)

Ѓ. Поп Атанасов наведува повеќе пишувачи на текстови на народен говор, меѓу кои го истакнува Илија Христев од Прилеп, кој во 1859 година од руски јазик на прилепско наречје ја превел книгата „Кратка свештена историја со катехизис“. Ѓ. Поп Атанасов истакнува дека во западниот дел од Македонија посебна оаза во која се пишувале и негувале текстови на народен говор претставувал Мијачкиот крај. На мијачки говор биле напишани Зборникот на монахот Антоние, Зборникот на Гене Серфилов, Брждaнскиот дамаскин и други. (Миронска – Христовска: 93).

За прв печатен текст на македонски јазик (Охридско наречје) се смета Четиријазичникот на Данаил Москополецот. Годината на печатењето не е точно утврдена. Второто издание потекнува од 1802 година, и е отпечатено во Венеција. Гане Тодоровски бележи дека јазичната норма што е регистрирана во Даниловиот речник од четири јазика е всушност основата на денешниот современ литературен јазик. Почетокот на просветителската литература во Македонија во почетокот на 19 век започнува со Јоаким Крчовски и Кирил Пејчиновиќ. Нивните книги всушност претставуваат репродукција на средновековната религиозно-поучна литература. Крчовски и Пејчиновиќ ја почувствувале потребата книгата да се пишува на народен јазик и со тоа да им се приближи на народот. Тоа нашло одраз и врз јазикот во нивните дела. При пишувањето на народен јазик Крчовски ги употребувал североисточните македонски говори, но внесувал и јазични особености карактеристични за западните македонски говори, додека Пејчиновиќ при пишувањето за основа го дал неговиот роден тетовски народен говор.


КНИГА СІѦ ЗОВОМАѦ
СОГЛЕДАЛО
Сѡписаса ра́ди потрѣ́бы и́ полѕо́ванїѧ
препростѣ́йшыма и не нижнаго языкоу
Болгарскыма долнѧ Мѕїї́и, много-
грѣшнымъ во ї҆еромонахѣ́хъ и недостой-
нѣ́йшымъ ї҆еромонахомъ Кралѣ Марко-
вагѡ Монастѷ́ра: ѝже во Скопїи
оу Марко рѝка храма ст҃аго ве-
ликомѹ́ченика Димитрїа
КУ́РІЛЪ ТЕТОВЕЦЪ НЕЙЧИНОВИЧЪ
и́ ѝзда́на на ѹ҆по́ ѝждивленїемъ и потрѣ́бами
Благоговѣ́йнаго во Свѧщенномѡнахѣ
ГА́ВРИИЛА КО́ТО ОТОШКИЧА
Ѻ́ѻ҆ ѝ Призрѣна града.
ВЪ ВѢ́ДНѢ ГРА́ДѢ,
Сѷ́ждѣнїемъ Кра́льскїи Ѻ҆ѻ҆ѕнаменїтїѧ Типографїи.
1816.

РАЗЛИЧНА
ПОУЧИТЕЛНА НАСТАВЛЕНИЈА
СОЧИНЕНИЈА ЈЕРОМОНАХОМЪ
ЈОАКИМОМЪ ХАЏИ
ЗЛОТОВОЈСКИ ИЗ
ПОЧТЕНОГОДЕЛГО ГОСПОДИНА
ИЕШИ МАРКОВИЧА
ГОДОПЪ ОД КЕЛТОВА
ВЪ ВИДНЕ ГРАДЪ.
Печатено при Кралскиотъ Общественъ печатъ Отонъ-Стрмота
години. 1819

СБОРНИКЪ
ОТЪ
БЪЛГАРСКИ НАРОДНИ УМОТВОРЕНИЯ.
ЧАСТЬ ПЪРВА.
ПРОСТОНАРОДНА БЪЛГАРСКА ПОЕЗИЯ
ИЛИ
БЪЛГАРСКИ НАРОДНИ ПѢСНИ.
ОТДѢЛЪ I
САМОВЛАСКИ, РЕЛИГИОЗНИ И ОБРѢДНИ ПѢСНИ.
Собрал и подредил
М. А. Шапкаревъ.
СОФИЯ.
Печатница на „Либераленъ Клубъ".
1891.

Во западните и во источните краишта на Македонија преовладувал црковнословенскиот јазик, а во јужните македонски краишта било силно влијанието на грчкиот јазик, па така, таму грчкото писмо се задржало се до средината на 19 век. Со ова писмо се напишани неколку евангелија на народен македонски јазик (заснован врз јужните македонски говори) пр: Конивкоското евангелие, Кулакиското евангелие, Евангелието од Бобошчица (Корчанско). (Миронска – Христова: 142-143).

Кај Миладиновци во зборникот, во својата прва верзија бил напишан со грчка азбука, а потоа бил транскрибиран и отпечатен со кирилица, но со значително упростен правописен систем.

Пишувањето на народен јазик се јавувал како заедничка особеност на литературните појави во Македонија во првите децении на 19 век. Процесот на оформувањето на македонскиот стандарден (литературен) јазик започнал со намалувањето на функционалноста на црковнословенскиот јазик. Ова особено дошло до израз во почетокот на втората половина на 19 век. За првпат се прави избор за дијалектна основа на македонскиот јазик. Најширока дијалектна основа се среќава во јазикот на Јордан Хаџи Констатинов-Џинот. Џинот се залагал

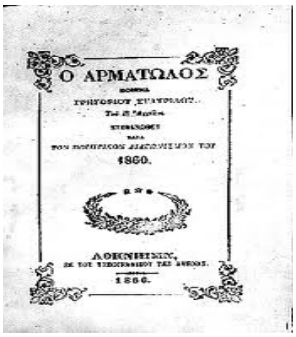
македонскиот писмен јазик да го достигне нивото на поразвиените словенски јазици. Затоа тој во својот јазик вклучувал зборови и од другите словенски јазици, односно од српскиот и од бугарскиот. Тој свесно се оддалечува од својот роден велешки говор и пишува на јазик којшто одговара на северномакедонската и на западнобугарската дијалектна основа. Во периодот на втората половина од 19 век, се искристализирале две гледишта, во однос на тоа каков треба да биде литературниот јазик. Едното гледиште било оформување на литературен јазик врз поширока македонско-бугарска дијалектна основа, додека другото гледиште било за оформување на литературен јазик врз основа на група македонски говори. (Миронска – Христовска: 94).

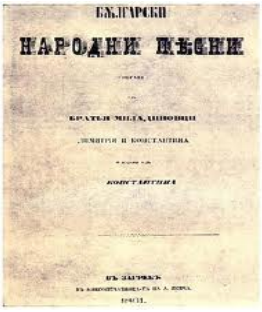
Џинот се приближива до првото гледиште, односно формување на еден заеднички среден македонско-бугарски јазик, којшто доаѓал до израз кон крајот на педесеттите години од 19 век, преку заложбите на Партениј Зографски. Зографски инсистира западно македонските јазични особености да учествуваат во заедничкиот јазик, па дури се залага западномакедонското наречје да биде основа на тој јазик. Во овој период македонските културни и книжевни дејци објавуваат текстови во бугарските весници и списанија и печатат книги во бугарските печатници. Тоа постепено се одразува и врз јазикот на кој тие пишуваат, но и врз нивните заложби за рамноправен, па дури и за понагласен статус на македонските јазични особености. Сето ова е карактеристично и за јазикот на Рајко Жинзифов, кој во своето книжевно дело вклучувал јазични особености речиси од сите македонски и бугарски говори, како и одреден број на црковнословенизми и русизми, а донекаде и србизми. (Миронска – Христовска: 94).

Прашањето за јазикот уште повеќе се вжештува некаде на почетокот на шеесетите години на 19 век, кога кај македонските писатели превладува стремежот да се пишува на западномакекедонското наречје, односно на нивните говори. За почеток да ги споменеме браќата Миладиновци, Димитар и Константин, коишто првично биле образувани на грчки јазик. Во тогашните училишта кои постоеле на територијата на Македонија немало можност наставата да се изведува на мајчин (македонски-словенски) јазик, туку на грчки, а подоцна на српски и на бугарски јазик. Сите овие појави го зголемувале незадоволството на македонскиот народ што постепено го терале на борба против грчките фанариоти и против турската власт за да овозможат словенскиот јазик да навлезе во црквите и во училиштата. Ова било карактеристично за јужните и за југозападните краишта на Македонија кои по укинувањето на Охридската Архиепископија во 1767 година, биле под јурисдикција на Цариградската Патријаршија и на грчките фанариоти. Струга и Охрид во 19 век биле градови во кое доминирало грчкото влијание. До голем пресврт дошло во куќата на браќата Миладиновци, кога во 1845 година, кај нив дошол Виктор Григорович (доцент на Казањскиот универзитет).

Присуствувајќи на неколку часови што ги одржувал Д. Миладинов, тој се исчудувал и му дал сериозна забелешка за сметка на неговата настава на грчки јазик, сугерирајќи му нова идејна насока за употреба на мајчиниот јазик во работата со учениците како и за богатството на народното творештво. По посетата на В. Григорович во куќата на Миладиновци започнал пресвртот од

„Савел во Павел“. Подоцна, во 1856 година, тоа довело до жесток отпор на Д. Миладинов спрема елинизмот. Тој отворено кажувал дека се срами оти до тогаш зборувал и учел на грчки јазик, а не на словенски. Така, поезијата на К. Миладинов била пишувана на неговиот роден струшки говор, а со тоа тој тргнал од народната поезија. Во зборникот на браќата Миладиновци (1861) биле претставени записи на песни од речиси сите македонски говори, а посебно од западните, и во сите нив преовладува народниот јазик. Во приказните на Марко Цепенков и во неговите литературни дела се одразени особеностите на македонските централни говори. Западномакедонските јазични особености, а пред се особеностите што биле карактеристични за охридскиот говор, се забележуваат и во обидот на Григор Прличев да создаде едно словенско Есперанто, јазик на кој, тој самиот ги превел своите дела: Сердарот и Скендербек.





Започнатиот пробив на македонскиот народен јазик уште позасилено продолжил во 19 век, и покрај се посложените општествено-политички прилики. Македонија се уште била потчинета, односно сеуште се наоѓала под Отоманската империја, а започнало и се поинтензивното ширење на грчките, бугарските и српските пропаганди. Туѓите пропаганди навлегувале преку разни патишта и во разни сегменти од секојдневниот живот. Но, и покрај нивното влијание македонскиот јазик бил зачуван. Околу разрешувањето на јазичните правила, свои прилози и предлози давале сите просветители: учебникарите, собирачите на народни умотворби, авторите на првите речници и граматики, учителите, етнографите и други. На пример Ј. Х. К. Џинот прв востановил дека е економично вокалното **р** да се пишува без придружна буква. Подоцна П. Ѓиновски уште повеќе ја упростил азбуката и правописот, а во осумдесетите години на 19 век Темко Попов со својот азбучен и правописен систем најцелосно се доближил до денешниот правопис. Контактот со другите словенски јазици го овозможило збогатувањето на лексичкиот фонд на македонскиот јазик. Во интерес на создавањето на самостоен јазик, започнало објавување на учебници за македонските училишта од страна на П. Зографски, Д. Македонски, К. Шапкарев, Ѓ. Пулевски и други. (Миронска – Христовска: 93-94).

Самобитноста на македонскиот народ постојано ја истакнувал Ѓ. Пулевски, кој барал да се соберат учени луѓе од сите македонски краишта кои ќе состават македонска граматика. Во борбата за самостоен јазик значајна улога одиграле и заложбите на учебникарите Во периодот од 1875 до 1880 биле

напечатени дваесетина учебници и неколку буквари: Димитар В. Македонски (1867), К. Шапкарев (1874), од Коста Групче и Наум Евров (1888), потоа речниците на Пулевски (1873 и 1875), и неговата граматика од 1880 година. Многу други писатели и пишувачи, преродбеници, преку „Лозарите“ се до Мисирков, нагласувале дека графискиот систем мора да го следи квалитетот на гласовите, и дека секоја графема треба да претставува симбол за соодветна фонема, за да не се загуби врската помеѓу изговорениот и напишаниот збор. Агитација по однос на македонското јазично прашање, како и за единството на сите Македонци започнало списанието „Лоза“, печатен орган на Младата македонска книжевна дружина. Ова списание започнало со работа во почетокот на 90 години на 19 век, во Софија 1892 година. Во написот „Едно кратко објаснение“, биле изложени заложбите и целите на списанието. Тие негираат дека имале намера за сепаратизам, како што биле обвинувани и бележат дека зборувале за македонско наречје и ги изложиле заложбите во однос на правописот. Членовите биле активисти и доброволци, а меѓу нив се истакнувале Дамјан Груев, Петар поп Арсов, Пере Тошев, Иван Хаџи Николов, Христо Матов, Димитар Мирчев. (Ристовски: 151-153).

За оваа проблематика може многу да се истражува и да се размислува, но сепак со овој скромен реферат накратко дадовме осврт на состојбата во која се наоѓал македонскиот јазик во, со што можеме да заклучиме дека биле поставени темелите на македонскиот јазик и покрај тешките услови во кои тој се создавал и развивал. Покрај сите пречки и оспорувања, македонската интелегенција (интелектуалците), уште во 19 век успеале да го удрат темелот на македонскиот литературен јазик.

Литература

Конески Б. (1986). *Македонскиот 19 век; јазични и книжевно-историски прилози,* Скопје: Култура.

Миронска - Христовска В. (2005). *Просветителството во Македонија*, Скопје: Институт за македонска литература.

Минова – Ѓуркова Л., Стојка Б., Димитар П. (1999). *Македонски јазик за средно образование*, Скопје: Просветно дело.

Петков - Мисирков К. (2007). *За македонските работи*, Скопје: Фондација Рамковски Македонија.

Ристовски Б. (1999). *Историја на македонската нација,* Скопје: МАНУ.

http://www.google.com/search?q=za+makedonckite+raboti+krste+petkov+misirkov&hl=en&tbo=d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=tqLgUOOrCOX_4QTiqYHQCA&sqi=2&ved=0CAcQ_AUoAA&biw=1280&bih=661#hl=en&tbo=d&tbm=isch&sa=1&q=staroslovenski+rakopisi&oq=staroslovenski+rakopisi&gs_l=img.3...56218.70245.2.70528.40.31.0.1.1.2.433.6048.5j6j11j3j2.27.0...0.0...1c.1.kaMEgnB0L7Q&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&bvm=bv.1355534169,d.bGE&fp=b0ad274d1ef90815&bpcl=40096503&biw=1280&bih=661

Mihajlo Markovik
Sonja Novotni
Stojan Gosevski

MACEDONIAN LANGUAGE QUESTION IN THE MACEDONIAN LITERARY 19TH CENTURY

Summary: In this labor we will briefly try to explain the issue of the Macedonian literary language, which was the most actual in the second half of the 19th century. It is known that during that period Macedonia was located within the Ottoman Empire. Unlike the position of Macedonia, Serbia, Bulgaria and Romania were declared independent, and Macedonia remained under Ottoman rule. Thus, in such difficult conditions, lack of freedom and statehood, was fought the hardest battle for recognition and shaping before the Macedonian language and nation.

Keywords: macedonian renaissance writers, old slavonic, church slavic national.

УДК 811.163.3’373.7

Соња Новотни, Михајло Марковиќ
Државен универзитет
Тетово (Македонија)

ЗА НЕКОИ СОМАТСКИ ФРАЗЕОЛОШКИ ИЗРАЗИ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК

Резиме: Фразеолошките изрази се зборовните состави што се употребуваат во јазикот како готови јазични елементи со единствено значење. Секој јазик во светот во својот лексички фонд располага со голем број на фразеолошки изрази. Фразеолошките изрази на секој јазик се одликуваат со повеќе или со помалку специфичности. Тие се всушност богатството на еден народ. Преку нивната употреба дознаваме за историјата, културата, традицијата и обичаите на еден народ. Главната цел на нашиот труд е да се запознаеме со соматските фразеолошки изрази коишто се најфрекфентни во македонскиот јазик. Соматските фразеолошки изрази претставуваат јазична универзалија, бидејќи не постои јазик во светот што не забележува појава на вакви изрази. Тие се изрази кои именуваат некој дел од човековото тело. Во трудов избравме некои делови од човековото тело како што се: срце, око, глава, јазик, рака. Преку примери, односно фразеолошки изрази со овие компоненти накусо ќе ги анализираме и презентираме соматските фразеологизми, а преку нивната обработка се надеваме дека во мала мера ќе ја збогатиме македонската фразеологија, којашто во суштина е оскудно истражувана.

Клучни зборови: фразеологизми, соматски, македонски, јазик.

Увод

Фразеолошките изрази заземаат важно место во јазикот поради својата специфичност. Секој јазик во светот во својот лексички фонд располага со голем број на фразеолошки изрази. Фразеолошките изрази на секој јазик се одликуваат со повеќе или со помалку специфичности. Тие се всушност богатството на еден народ. Преку нивната употреба дознавама за историјата, културата, традицијата и обичаите на еден народ.

Зборовите во јазикот влегуваат во различни врски. Во реченицата зборовите можат да се поврзуваат во целости од различен вид. Зборовите во реченицата можат слободно да се здружуваат, односно да се наоѓаат во слободна врска. Во јазикот зборовните состави некогаш се наоѓаат во неслободни врски, односно постојани врски. Неслободните зборовни состави што се употребуваат во јазикот како целосни, во готова форма, при што значењето на зборовите од кои се составени не е еднакво со значењето на одделните компоненти што влегуваат во тој состав, туку е развиено или сосема ново значење или преносно

значење. (Прст и плева - „многу“) се дефинираат како фразеолошки изрази. Освен терминот фразеолошки изрази се употребуваат и термините фразеологизми и фраземи. Фразеолошките изрази се предмет на проучување на лингвистичка наука фразеологијата. Терминот фразеологија потекнува од грчките зборови: phraseos - израз, начин и logos - наука, учење.

Фразеологијата како лингвистичка дициплина се јавува во првата половина на XX век, предмет на проучување се фразеолошките изрази во еден јазик, како предмет на проучување на фразеологијата можат да бидат и фразеолошките изрази во делата на некој автор. Фразеолошките изрази на секој јазик се одликуваат со повеќе или помалку специфичности, тие се богатство на еден народ, на неговата историја и култура. Фразеологизмите мошне тешко се преведуваат од еден јазик на друг, безсмислено би бил буквалниот превод на фразеологизмите, туку при преведување треба да се користат изрази кои имаат слично значење. Фразеолошките изрази се преведуваат по смисла или со фразеолошки изрази со блиско значење.

Фразеологизмите како зборовни состави се одликуваат со:

• Ново, изделено и единствено значење, кое ги изедначува фразеолошките изрази со зборовите;

• Постојаност во образувањето - како неменливи, скаменети форми, со постојана структура;

• Посебна стилска вредност на составот затоа што се работи за сликовит, метафоричен начин на изразување. Секој фразеолошки израз се одликува со изразеност (експресија) и со емоционалност. Сп.: Око не му трепнува - не се плаши; Има долг јазик - многу зборува.

Во нашиот реферат за предмет на обработка ги зедовме соматските фраземи, коишто претставуваат јазична универзалија, бидејќи не постои јазик што не забележува појава на вакви изрази. Во соматските фраземи доаѓаат до израз експресиите на карактерните обележја врзани со телото, но тие пренесуваат и душевни процеси и физички особености, така што при зборувањето на преден план не стои само физичкото и соматското, туку и социјалниот живот на човекот, традицијата, навиките и културата. Соматските фраземи доминираат во речиси сите јазици, што се должи на функцијата на човековото тело, при што треба да се има предвид дека многу нешта сепак се детерминирани од традицијата и од културата, како фрекветноста на појавата на одредени делови од човековото тело или нивната симболика и сл. Човековото тело генерално е исто за сите и нуди, така да се рече, готова сегментација на своите делови, оставајќи мал простор за варијации. Називите на деловите од човековото тело најмногу се користат преку нивната традиционална функција и симболика (Велјановска, 1998, 48).

Составна компонента на голем број фразеолошки изрази се токму именувањето на делови од телото. Таквите изрази се викаат соматски. Соматските фразеолошки изрази се изрази со различно значење, кои именуваат некој дел од човековото тело. Ф. Чермак (1996), освен термионот соматски, паралелно го употребува и терминот антропоморфни. Овој термин е преземен од филозофијата и претставува поглед според кои објектите, природните појави имаат човекови карактеристики.

Темата на соматските фразеологизми е стара и е тешко да се најде јазик кој нема такви изрази. Затоа овие можат да се сметат како најуниверзален дел од јазикот. Според Р. Вајнтрауб (1975) соматската фразеологија претставува 30% од фразеолошкиот состав на секој јазик. Човековото тело е исто за сите, затоа неговите делови остават многу малку простор за јазични промени. Како составна компонента фразеолошките изрази, именувањето на деловите од човековото тело се употребуваат според нивната функција и симболика:

Сп.: носот е орган за мирис, но со него може да се забележува и некоја опасност и др., срцето - е главен дел од човекото тело, кое може да се гледа и како симбол, но и со пошироко значење: центар на љубовта, храброста, и др.

Именката глава може да се јавува со многу метафорички значења. Сп.: живот: рибата смрди од главата. Во ситуација кога се наоѓаме во животна опасност најупотребените фразеолошки изрази се: не играј си со главата; ја става главата в торба.

Тоа што се гледа е поголемата или помалата употреба на фразеолошките изрази поврзано со човекото тело. Поврзано со оваа Ф. Чермак (1996) го става на виделина факторот на случајноста. Невозможно е да се објасни, зошто еден дел од човековото тело се јавува во многу фразеолошки изрази. Освен основните и универзалните карактеристики, на фразеолошките изрази може да им се додаде уште една друга карактеристика, тоа е гестикулацијата. Во литературата гестикулацијата се дефинира како средство за комуницирање, односно посебен знак. Во усната комуникација гестот сам по себе го изразува тоа што сакаме да кажеме односно ја следи пораката. (Osmani, 2012). Такви фразеологизми се: дојдено му е преку глава; не знае кај му е главата.

Како и во сите други јазици, така исто и во македонскиот јазик посебно место им се дава на соматските фразеологизми односно на фразеологизмите кои се однесуваат на дел од човековото тело. Фразеологизмите со компонентата срце, срцето се смета како главен дел на човековото тело, овие фразеологизми се поврзуваат со чувствата на човекот: љубовта, радоста, тагата како и различни човекови особини. Сп.: човек со зајачко срце - плашлив човек; срцето му е од злато (златно) - многу добар човек; човек со добро срце - добар човек; човек со широко срце - дарежлив човек; срцето му се кине - чувствува голема тага, болка за некого или нешто; човек со чисто срце - чесен човек; срце го изело; му го кине срцето; отвори го срцето; му дојде срцето на место; рака на срце; далеку од срцето, далеку од душата; срце мое; има големо срце; нема срце; говореше со отворено срце.

Фраземи што како компонента го содржат зборот „око“, фраземи за кои може да се рече дека се едни од најфреквентните во секојдневната комуникација.

Бидејќи - око не затворив додека си ги вадев очите за нешто да ми падне в очи. А, кога конечно ми фати око, се решив дури око да ти трепне, па не го испуштав од очи и го чував како очите во главата за да не останам бела во очите...

(Јасминка Делова-Силјанова, Семантички структурни паралели на фраземите со компонента око во македонскиот и чешкиот јазик, статија) Сп.: истави ми се од очиве!; во четири очи; го гледам (чувам) како очите; ми игра окото; ми се стемни пред очите; трн му е во окото; лошо око; има слаби очи; ги

расипа очите; паѓа в очи; на (око) видум; око за око, заб за заб; чавката на чавката очите не и ги вади; ми ослабна видот (едвај гледам); нема лице да ми излезе пред очи; вреднува од око (од прилика); во нечие присуство; очи в очи (во четири очи); му намигнувам некому; паѓа в очи (се наметнува нешто); отвори очи!; око не затвори; каде ти се очите (каде ти е паметта)?; далеку од очите, далеку од срцето; го затвори едното око; го сака како солта во окото (не може да го смисли); спие со отворени очи; рацете во брашно, очите на небо (работи нешто без да мисли на работата); око не гледа туку паметта; кај ти беа очите? - зошто не гледаше, зошто не беше повнимателен; очи до кај ти гледаат - многу далеку; очите му останаа во нешто или во некого - многу му се допадне; полни очи, празни раце - се вели кога нешто може само да се гледа но не и да се има; има лоши очи - верување дека со очи човек може зло да нанесе, има урочливи очи, може да урочи итн.

Фразеолошки изрази со компонента глава се исто така со обемна фрекфенција на синхрониски и на дијахрониски план, како во историскиот разво на јазикот кај „простиот“ човек, така и денес во сите говорни средини. Ќе издвоиме само мал дел од овие фраземи. Сп.: од глава до петици; обеси глава (се налути); нема покрив над глава; како мува без глава; има бубачки во главата; чука глава од sид; плати со глава (изгуби живот); не играј се со главата!; ина твоја глава (желба); тој нема глава (ум) за оваа работа; работи на своја глава; не знае каде му е главата (паметот); каде ми се очите таму ми е главата; си зеде беља на главата; бистра глава; крши глава; му ја полни главата; кој нема во главата, има во нозете; дојдено му е преку глава; не можеш да го фатиш ни за глава ни за опашка - уште едно не завршил, друго започнал; главата горе! - охрабрување, давање гајрет; наведне глава:1. се посрами; 2. се покори; глава букова - глупав човек што не разбира, не сфаќа многу; голема глава - човек што е многу важен во општеството итн.

Фразеолошките изрази со компонента рака. Овие фраземи имаат помала фрекфенција во говорот, но сепак се доста активни и нивната употреба е сè уште активна. Нивната употреба има најчесто метафорична употреба. Сп.: му даде под рака; со двете раце; со скрстени раце; има лесна рака; едната рака другата ја мие, а обете лицето; и побара рака (предложи брак); не ги валкам рацете; рацете горе! (како наредба); става десна рака во оган за некого (гарантира за некого, верувајќи неизмерно во него); му давам рака (му признавам); трие раце (задоволен е од нешто); крена рака од некого - не може на крај да излезе со него; (има) златни раце - многу вреден (а); рака за рака - заедно, здружено итн.

Фразеолошки изрази со компонента јазик. Сп.: ме влече за јазик; скуси го јазикот!; уста има - јазик нема; јазикот коски нема, ама коски крши; пламени јазици; јазикот на животните/птиците; го пуштил јазикот; си го голтнал јазикот - не кажа ништо; јазикот му е побрз од умот - не мисли многу што ќе каже; јазикот му се врза (му се фати) - остана без зборови, се сплетка, се збуни; каде што те боли забот, таму ти оди јазикот - човек секогаш се навраќа во мислите, во разговорот на тоа што му е проблемот, што го мачи; го влече за јазик - го предизвикува да каже нешто што не сака; има (најде) заеднички јазик со некого - најде начин да се разбере, да постигне согласност со некого итн.

Фразеолошките изрази се несомнено неделив дел на секој јазик во светот. Нив ги среќаваме и во пишана и во говорена форма. Освен основните и универзалните карактеристики, на фразеолошките изрази им се додаваат и гестикулациските карактеристики.

Фразеолошките изрази најчесто ги среќаваме во разговорниот функционален стил на кој му се својствени емоционалноста и ескпресивноста, кои пак, се незаменлив белег на секој фразеолошки израз. Од повеќе причини меѓу коишто од особена важност е таа што се однесува на пишувањето прилози, публицистичкиот функционален стил претставува вистинска средина (плодна почва) за фразеолошките изрази. Посебно место им е посветено на соматските фразеолошки изрази, односно на фразологизмите кои се однесуваат на дел од човековото тело. Со овој труд создаваме јасна слика за некои соматски фраземи, со што даваме мал придонес во македонската фразеологија, којашто е оскудно разработена во лингвистички рамки на синхрониски и на дијахрониски план.

Литература

Виолета Николовска (2004). Македонскиот јазик со културата на изразување, Штип.

Елена Јованова-Грујовска (2013). *Капка по капка - Вирче* (македонско-албански пословични паралели), Скопје.

Ismet Osmani (2012). *Semantika e shprehjeve frazeologjike në shqip dhe maqedonisht*, Konferenca vjetore e Shkencës, Java e shkencës, Prishtinë.

Лилјана Минова-Ѓуркова (2008). Стилистика, Скопје: Магор.

Стојка Бојковска, Димитар Пандев, Лилјана Минова-Ѓуркова, Живко Цветковски (2008). *Општа граматика на македонскиот јазик*, Скопје: Просветно дело.

Снежана Велковска (2008). *Македонска фразеологија со мал фразеолошки речник*, Скопје, 2008.

Тодор Димитриовски, Благоја Корубин, Трајко Стаматоски (1961). *Речник на македонскиот јазик,* том I, II, III, Скопје.

Haki Ymeri (2012). *Fjalor Shqip – Maqedonisht* (Албанско-Македонски речник), Logos A, Shkup.

Sonja Novotni
Mihajlo Marković

FOR SOME SOMATIC PHRASEOLOGICALLY EXPRESSIONS IN MACEDONIAN LANGUAGE

Summary: Phraseological expressions compiled a word used in the language as ready linguistic elements of singular importance. Every language in the world in its lexical fund has a large number of phraseological expressions. Phraseological expressions of each language is characterized by more or less specificity. They are actually the wealth of a nation. Through their use learn for history, culture, traditions and customs of a people. The main goal of our paper is to introduce the somatic phraseological expressions that are frequently used in the Macedonian language. Somatic phraseological expressions represent univerzalija language, because there is no language in the world not to notice the appearance of such expressions. They are expressions that designate a part of the human body. In this paper we have selected some parts of the human body such as heart, eye, head, tongue, hand. Through examples, ie phraseologically expressed these components will briefly try to analyze and present somatic idioms and their processing through hope in a small way will enrich Macedonian phraseology, which is essentially a scantily explored.

Keywords: phraseological expressions, idioms, somatic, Macedonian language.

УДК 81’243:159.947.5-057.874

Марина Даниловска, Марина Спасовска
Филолошки факултет
Тетово (Македонија)

МОТИВАЦИЈАТА И МОТИВИРАЧКИТЕ ТЕХНИКИ ПРИ УЧЕЊЕТО НА ЈАЗИЦИТЕ

Резиме: Во овој труд ќе се задржиме на учењето на јазиците, што претставува долг и комплексен процес. Еден од факторите кои влијаат при учењето на јазиците претставува мотивацијата, па затоа ќе се осврнеме на мотивирачките техники кои ги применува наставникот. Во училницата граматиката треба да се учи низ комуникација, учениците се оставаат сами да се изразат, а корекциите се сведуваат на минимум. Важно е ученикот да е активен на часот, а учењето правила им овозможува на учениците да го коригираат својот говор во изведувањето на зададените задачи. Тука треба да нагласиме дека не треба да го изедначиме учењето правила со усвојувањето, оти не е исто. Активното учење води кон разбирање на наученото. Учењето се состои од изградба на врски помеѓу инпутот и аутпутот, а задачата на наставникот е да го дизајнира тој процес и да обезбеди разбирлив инпут, да ги насочи учениците да направат врска меѓу формата и значењето и на крајот да им даде можност да го користат целниот јазик за комуникациски цели.

Клучни зборови: учење, јазик, активно учење, мотивација, наставник.

Денес учењето се прифаќа како природен процес, а постоењето на бројни дефиниции и теории за учењето ни укажуваат на комплексноста на овој процес. Психичкиот процес при кој настанува релативно трајна промена на однесувањето на единката под влијание на нејзината активност или стекнатото искуство се нарекува учење. Активното учење води кон разбирање на наученото, а учениците учат различно: со читање, размислување, пишување, водење на белешки, слушање и зборување со други луѓе. Ние во овој труд ќе се осврнеме на усвојувањето на втор јазик, којшто претставува долг и комплексен процес, при што влијаат многу фактори, како што се: степенот на познавање на мајчиниот јазик, нивото на образование, социо-економските фактори, интелектуалните капацитети на учениците. Тука го вклучуваме и усвојувањето на граматичките правила, потоа усвојувањето на лингвистичкиот, лексичкиот, синтаксичкиот и фонолошкиот систем. Учениците го усвојуваат значењето на граматичките форми и истите ги применуваат во комуникацијата, а учењето на Ј2 се карактеризира со неколку суштински карактеристики: читање, говорење,

пишување, слушање, коишто се всушност четирите основни вештини неопходни за добра комуникација.

„За да може најсоодветно и најефективно да се пристапи кон поучувањето, треба да се земат предвид сознанијата за начинот на учење јазик. Истражувањата укажуваат на индивидуалниот стил на учење на секој ученик, како и на сложеноста на процесот на учење. Наставниците, врз основа на сознанијата, треба да одберат соодветен приод во поучувањето. Учењето зависи од многу чинители... Во наставата по јазик ученикот сè повеќе добива централно место како резултат на сознанијата дека учењето е сложен процес што бара тесна соработка помеѓу ученикот и наставникот.“ (Даниловска, Сулејмани, 2011: 6-7).

Спада и Лајтбоун (Spada, Lightbown) во нивната книга „Како се учат јазиците“ („How Languages are Learned“) ќе напоменат дека успехот во учењето зависи од повеќе фактори, како што се: мотивацијата, интелегенцијата и квалитетот на инструкциите.[28] Огромен број истражувања покажале дека мотивацијата е важна за постигнување успех при УВЈ.[29] Но истражувањата не можат прецизно да покажат колку може да влијае мотивацијата на учењето. Токму заради тоа се поставува прашањето дали мотивацијата придонесува да се постигне успех или успехот при УВЈ ја зголемува мотивацијата. Дали учениците се многу мотивирани затоа што се успешни, или пак се успешни затоа што се мотивирани?[30]

Мотивацијата може да биде примарна или секундарна. Примарната е посилна и доаѓа од самиот ученик кој чувствува дека сака да учи, а учењето на Ј2 за него е возбудливо. Секундарната мотивација доаѓа однадвор, ученикот учи за да го помине тестот, учи за да ја избегне казната и сл., но, сепак, има резултати во учењето. Оценувањето, тестовите, казните, па и наградите се примери за секундарна мотивација. Наставникот е тој кој треба да настојува да ја поттикне примарната мотивација, која ја буди желбата за активно учење и разбирање на наученото. За да ја задржи мотивацијата и за да постигне подобри резултати наставникот ги менува активностите во текот на часот. Добриот наставник остава простор и за одмор на учениците. Ќе истакнеме дека не е тешко да се предизвика примарната мотивација за време на часот. Пр. кога учениците учат нови зборови наставникот не дава веднаш превод, туку само ги објаснува, давајќи првично многу малку информации, па сè повеќе и повеќе сè додека тие самите не дојдат до решението. Пример, треба да се објасниме зборот *зграда*, наставникот вели:

1. Таа е многу висока.
2. Ја има во градовите.
3. Таа е објект за живеење.
4. Во неа живеат многу семејства.

Наставникот неколкупати ги повторува речениците. Оваа техника може да варира со прашања насочени кон учениците, со вклучување на слики, како и

[28] Види повеќе во: Patsy M.Lightbown and Nina Spada (1993). *How Languages are Learned,* Oxford University Press, стр.92 (прев. Даниловска, Спасовска).

[29] Види повеќе во: Gardner, R. (1985), *Social Psihology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation,* London: Edward Arnold.

[30] Види повеќе во: Skehan, P (1989), *Individual Differences in Second Language Learning,* London: Edward Arnold.

со други наставни средства. Наставникот е тој што ја контролира работата, тој е водич во играта. Важно е во речениците да се користат зборови познати за учениците. Друга техника на пример би била кога наставникот кажува збор, а учениците цртаат слика за него и за неговото значење. Трета техника може да биде хаос од зборови кои учениците треба да ги подредат во правилен ред и да состават реченица, или, пак да користи слики за составување реченици при што може да се работи во групи и да се направи цела приказна. Наставникот треба да знае да го задржи вниманието на учениците. Може да користи и визуелно истакнување на елементи од текстот. Ќе напоменеме дека постојат и многу игри[31] кои ја вклучуваат мотивацијата и повторувањето. Најважно е да се мотивира ученикот да го пронајде одговорот и значењето. „Активностите на наставникот во наставата по јазичните вештини треба да бидат насочени кон создавање и развивање на способностите на учениците за комуникативна примена на јазичните знаења. Задачите се блиски до јазичното искуство на учениците, а учениците се носители на активностите на часот. Во наставниот процес им се дава предност на соработувачките активности, при што учениците самостојно доаѓаат до значењето на информациите.“ (Алексова и Николовска, 2011: 39).

За време на процесот на усвојувањето на Ј2 може да се одреди која од стратегиите за учење е најсоодветна и која од нив ќе се применува, како и можноста тие да се комбинираат.

Во наставата важни се и мотивирачките техники кои ги применува наставникот. Колку наставникот употребува поразбирлив и поедноставен инпут, толку подобро. На часот вниманието треба да е насочено кон значењето и да се оди постепено од инпут кон аутпут. Учениците го восприемаат разбирливиот инпут, го развиваат граматичкиот систем (ги усвојуваат правилата) и комуницираат со целниот јазик (аутпут). Граматиката во училницата треба да се учи низ комуникација, така што учениците се оставаат сами да се изразат, а корекциите се сведуваат на минимум. Ученикот треба да е активен на часот. Се работи со инпутот, со обработката на инпутот, со соодветни текстови кои го привлекуваат вниманието на ученикот кон граматичките форми. За развој на комуникациската компетенција неопходна е работа во групи. На тој начин, со зголемена интеракција имаме зголемен инпут, а учениците се поттикнуваат да преговараат за значењето и развиваат вештини за течно зборување.[32]

---

[31] Треба да се избегнуваат оние игри во кои не ќе можат да бидат вклучени сите ученици, или пак игри во кои дел од учениците ќе се откажат многу бргу. Играта треба да се користи соодветно, притоа треба да се направи добар план и да се внимава при неговото реализирање.

[32] Во студијата од Teresa Pica, Richard.Young and Caterine Doughty (1986), земени се 16 ученици кои требале да ги следат инструкциите и да пополнат одредени задачи, по слушањето на одреден текст, во различни услови. Резултатите укажале дека учениците кои имале можност да поставуваат прашања и со тоа да проверат колку го разбираат текстот што го слушнале, разбрале многу повеќе од оние ученици кои добиле само инструкции сврзани за задачата, но немале можност да поставуваат прашања додека ја пополнуваат задачата. (Види во Patsy M.Lightbown and Nina Spada, *How Languages are Learned,* Oxford University Press, 1993, стр.86.

Инпутот претставува главен извор на податоци за УВЈ, а врз него учениците градат лингвистички системи. Во однос на педагошката интервенција, Вонг[33] го користи терминот „зајакнување на инпутот“. Поедноставниот инпут овозможува полесно процесирање на Ј2.[34]

УВЈ создава потреба за одговори, а сето тоа е многу возбудливо, па затоа наставникот е тој што треба да обезбеди добра комуникација во училницата, односно добри комуникативни задачи. Наставникот треба да воспостави аналогија меѓу Ј1 и Ј2, па дури и преку употреба на одредени наставни методи и техники да ги ориентира учениците кон усвојување на принципи и правила врз основа на Ј1. Директната споредба мора да се третира претпазливо, како и да се насочи вниманието кон тоа дека постојат разлики при учењето на Ј1 и Ј2. Креативноста на наставникот доаѓа до израз кога ќе ги сподели знаењата заедно со учениците, но за тоа е потребно и активно вклучување на учениците во наставниот процес (истражување, критичко размислување). Само на тој начин се подгрева желбата за учење и доаѓа до израз креативноста, бидејќи учениците со возбуда се нафаќаат да го прикажат своето знаење преку самостојна работа или работа во група. Кај ученикот треба да се поттикне љубопитноста, истражувањето, критичкото мислење и соработката. Стратегиите кои ги користат наставниците треба да го зајакнат учењето.

Денес, учењето го сметаме за плод на интеракцијата помеѓу наставникот и ученикот. „Ученикот треба да биде стожерот на наставата, а училницата да биде место за соработка и доаѓање до значењето преку интеракција, заедничко толкување и споделување на мислења.“ (Илијас и Стефаноски 2001: 95).

Литература

Алексова, Г. и Николовска, А. (2011). *Развивање на јазичните вештини* во *Прирачник за наставата по немајчин јазик*, Скопје: Британски совет Македонија.

Даниловска, М. и Сулејмани, Б. (2011). *Како учат учениците* во *Прирачник за наставата по немајчин јазик*, Скопје: Британски совет Македонија.

Илијас, Ј. и Стефаноски, М. (2011). *Преиспитување на наставата по јазик*, во *Прирачник за наставата по немајчин јазик*, Скопје: Британски совет Македонија.

Прирачник за наставата по немајчин јазик (2011). Скопје: Британски совет Македонија.

Абецеден редослед

Van Patten and Benatti (2010). *Key Terms in SLA.* London: Continuum.

Van Patten, B., Williams, J. (2007). *Theories in SLA.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gardner, R. (1985). *Social Psihology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation,* London: Edward Arnold.

Hatch, E.M. (1983). *Second Language Acquisition: A Book of Readings,* Newbury House.

---

[33] Види во: Wong, W. (2005). *Input Enhancement: From Theory and Research to the Classroom,* New York: McGraw-Hill.

[34] Види во: Hatch, E.M. (1983). *Second Language Acquisition: A Book of Readings,* Newbury House.

Cook, V.J. (2001). 'Using the first language in the classroom', *CMLR*, 57,3,402-423
Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching.* Oxford: OUP.
Extract from V. Cook (2000). 'Linguistics and Second Language Acquisition: One Person with Two Languages' Aronoff & Rees-Miller, *Blackwell Handbook of Linguistics*
S. Krashen, R. Scarcella, & M. Long (eds.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Newbury House, 1986.
Patsy M. Lightbown and Nina Spada (1993). *How Languages are Learned,* Oxford University Press.Wong, W. (2005). *Input Enhancement: From Theory and Research to the Classroom,* New York: McGraw-Hill.
Schmidt Richard (1990). *The role of consciousness in second language learning.*
Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning,* London: Edward Arnold.

Електронски извори

Dr C. G. Boeree (2000). *Gestlat Psychology.* Retrived 03.12.2008 from webspace.ship.edu/cgboer/gestalt.html
The Gestalt Principles Retrived 04.12.2008 from graphicdesign.spokanefalls.edu/tutorials/process/gestaltprinciples/gestaltprinc.htm
Gestalt psychology (2008). Retrived 04.12.2008 from www.wikipedia.org

Marina Danilovska
Marina Spasovska

MOTIVATION AND MOTIVATION TECHNIQUES IN LANGUAGE LEARNING

Resume: In this paperwork, we will keep our attention on the languages learning, which represents a long and complex process. One of the factors which influence while learning languages is the motivation, thus we will regard on the motivational techniques which are applied by the teacher. In the classroom, the grammar should be learnt through communication, the students should be left alone to express themselves, and the corrections are down to minimum. It is important the students to be active during the class, and the learning of rules makes the students to correct their speech in the fulfillment of the given tasks. Here, we must underline that we shouldn't equalize the learning of rules with the comprehension because that is not the same. The active learning leads towards the understanding of the learnt material. Learning consists of construction of connections between the input and the output. The task of the teacher is to design that process and to ensure an understandable input, to direct the students to create a link between the form and the meaning and at the end to give an opportunity to use the target language for communicational purposes.
Keywords: learning, language, active learning, motivation, teacher.

6.

РАДОВИ ИЗ ПРАКСЕ

УДК 373.23(497.11 Алексинац):78.087.681

Виолета Поповић, Мирјана Видојковић
ПУ „Лане“
Алексинац

ХОР У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Резиме: Певање би морало бити део свакодневног спонтаног живота сваког детета. Оно чини да се осећамо боље и да будемо бољи. Циљеви активности хора: развијен музички укус и музикалност уопште код деце развијен слух, ритам и музичка меморија код деце; развој дечјег гласовног апарата, култивисање њихових гласовних могућности, артикулације и дикције, као и комуникације путем вокалног изражавања; владање својим гласом приликом певања (умерено певање без напрезања, гримаса, дизања рамена и викања), ритмички правилније и интонативно извођење, већи опсег гласа. Резултати рада: хор у ПУ “Лане“ у Алексинцу је за годину дана имао 11 наступа, који су пратили актуелне догађаје у установи и нашој локалној заједници. Деца која барем једном недељно певају у хору показују значајно бољи успех у школи, већу креативност и лакше прихватање радних навика. Потрудили смо се да омогућимо предшколској деци да и она осете и напор и задовољство, које пружа учешће у раду хора.

Кључне речи: вежбање, певање, наступање.

Уводна разматрања

На почетку смо утврдили да можемо наставити неговање хорског певања у нашој установи, које је започето још 1979/80. са васпитачима даровитим из области музичког образовања. Васпитачима су помагали професори музике који су радили тада у Алексинцу. Хор је радио од јануара 2013. уз стручну подршку мр Томислава Братића, а у 2013/2014. школској години уз стручну подршку др Марине Гавриловић. Хор је у 2013. бројао 39 деце, а у 2013/2014. године 27 деце из две васпитне групе у објекту у Мишићевој.

Релизацију програма хора помогли су: психолог Валентина Петровић, васпитачи: Виолета Николић, Милена Станковић, Мирослава Миликић, Сања Арсић, Јованка Вукасовић, Биљана Мајсторовић и Татјана Николић и медицинске сестре Маријана Стевановић. Клавирска пратња, васпитач - приправник Александар Рајковић. Наравно, подршку сложеном раду хора су стално пружали родитељи наше деце.

Певање би морало бити део свакодневног спонтаног живота сваког детета. Оно чини да се осећамо боље и да будемо бољи. Певање у хору има додатну вредност, а то је да подстиче тимски рад, јер десетине гласова треба да звуче потпуно складно. Постоји велики број истраживања која говоре о користи певања на психолошком, социолошком и емоционалном нивоу. Певање у хору је

идеално за децу која имају потешкоћа са учењем, јер представља својеврсни тренинг меморије.

Циљеви активности хора:

1. Развијен музички укус и музикалност уопште код деце.

2. Развијен слух, ритам и музичка меморија код деце.

3. Развој дечјег гласовног апарата, култивисање њихових гласовних могућности, артикулације и дикције, као и комуникације путем вокалног изражавања.

4. Владање својим гласом приликом певања (умерено певање без напрезања, гримаса, дизања рамена и викања), ритмички правилније и интонативно извођење, већи опсег гласа.

Задаци у погледу певања:

1. Да се стварају услови за подстицање дечје жеље за певањем.

2. Да се ствара одговарајућа атмосфера која ће допринети да деца у своје певање уносе емоције изражавајући сопствени доживљај на стваралачки начин.

3. Да се деца науче заједничком певању, уз ваљану интерпретацију, која подразумева одређивање брзине, јачине и начина певања – везано, испрекидано, изговор, удисаји итд.

4. Да се живот деци оплемени и обогати музичком уметношћу – хорским певањем - као тековином људске културе.

Методе у активностима певања:

1. Метода усменог излагања – која се још назива и „акроматском“ и јесте жива реч предавача, али не у сувопарном излагању него у циљу емотивне мотивације деце за учење нове песме.

2. Метода демонстрације – у којој предавач приказује готово све садржаје које обрађује, а назива се још и методом опажања, посматрања и слушања.

3. Метода рада са текстом – која представља обраду књижевног текста песме и обраду песме по слуху.

4. Метода разговора – у циљу подстицања деце на запажања, размишљања и закључивања.

Облици рада: фронтални, групни и индивидуални.

Садржаји активности хора:

- Вежбе дисања и распевавања-

- Почиње се певањем песама умереног темпа, једноставне мелодијске и ритмичке структуре.

- Наставља се певањем песама у бржем темпу, разнолике мелодијске и ритмичке структуре.

- Учење певања песама које прате актуелна догађања у вртићу и ван вртића.

- Јавна презентација научених песама на приредбама, концертима и свечаностима.

Репертоар – избор песама:

- Избор песама је вршен сараднички - тимски. Пратио је просечне могућности наше деце, као и наш програм и потребе наше установе где се деца иначе и налазе.

- Предност смо дали народној дечијој песми, знајући да су деца са народном песмом упозната од првих дана свог живота.

- Како установа слави своју крсну славу Св.Ћирила и Методија, а и Св.Саву, народним песмама смо додали и духовне дечје песме.

- Трудили смо се да остале песме које су деца учила имају весели карактер, а да текст буде разумљив и да се тиче догађања из дечјег живота.

- Успели смо да у току рада направимо снимак -химне - песме „Вртић“.

Правила

Да би дечји хор могао да ради подразумева се да мора да постоје и правила која ће поштовати деца, али и ми одрасли. Наша су била:

- потписивање сагласности родитеља за певање детета у хор ПУ “Лане“, Алексинац;

- благовремено обавештавање о термину хорских проба за: децу, родитеље и васпитаче;

- благовремено обавештавање о датуму и времену наступа хора свих заинтересованих структура (директора, деце, васпитача, родитеља и осталих);

- начин преузимања деце од васпитача, као и начин враћања деце у радне собе (у те сврхе смо научили песму „Молимо за фину тишину“, како бисмо што уредније и без галаме прошли ходником, да не сметамо другој деци, а да будемо препознатљиви);

- обављање прозивања деце пре почетка пробе и бележење присуства на унапред припремљеним списковима;

- ређање деце у хору, као важан део за рад, обавили смо на почетку, а онда су деца сама знала како седе на пробама, и тако се исто ређала и за наступ; правило је било: увек улази први ред, затим други и на крају трећи; када излазе, излази прво трећи ред, затим други и на крају први ред;

- обавезно обавештавање деце, као и разговор о песмама које ћемо учити, у које сврхе ми то радимо (актуелни догађаји);

- како су пробе трајале пола сата, хоровођа је замолио децу да се не тужакају, већ у предвиђено време „Питају деца“, да питају и испричају само оно што је везано за њих саме;

- увођење различитих врста игара, некада на почетку проба, а некада на крају; по процени хоровође, када деци буду отежане пробе;

- на крају слатко правило, после наступа, разговор и послужење деце.

Наступи хора у школској 2013/2014.

1) 01. 10. 2013.

Висока школа за васпитаче струковних студија у Алексинцу. Обележавање почетка нове школске године. Химна „Вртић“.

2) 21. 11. 2013.

Црква Свети Никола у Алексинцу. Црквени празник Сабор Св .Арх. Михаила и осталих бестелесних сила – Аранђеловдан. „Молитва“.

3) 26. 12. 2013.

Објекат у Мишићевој. Приредба за децу „Новогодишња радост“, „Новој години“.

4) 27. 12. 2013. Објекат у Мишићевој. Приредба за родитеље „Новогодишња радост“. „Новој години“.

5) 27. 01. 2014.

Објекат у Мишићевој. Приредба за децу „Светом Сави“. Химна Светом Сави, „Свети Сава“, „Молитва“.

6) 27. 01.2014.

Висока школа за васпитаче струковних студија у Алексинцу. Учешће у школском програму намењеном Светом Сави. „Молитва“, „Дуње ранке“.

7) 06. 03. 2014.

Основна Музичка школа „Владимир Ђорђевић“ у Алексинцу. Посета школи – певала су деца деци. „Иду, иду мрави“, „Прођи Миле“.

8) 29. 03. 2014.

Основна Музичка школа „Владимир Ђорђевић“ у Алексинцу организовала је смотру хорова у Центру за културу Алексинац. „Прођи Миле“, „Дуње ранке“.

9) 24. 05. 2014.

Објекат у Мишићевој. Поводом обележавања крсне славе Св. Ћирило и Методије. „Знаш ли ко те љуби силно“.

10) 10. 06. 2014.

Објекат у Мишићевој. Програм који је био намењен обележавању крсне славе Св. Ћирило и Методије - за децу. „У ливади, под јасеном“, „Зелени се, јагодо“, „Дивна, Дивна“, „Знаш ли ко те љуби силно“.

11) 12. 06. 2014.

Објекат у Мишићевој. Програм који је био намењен обележавању крсне славе Св. Ћирило и Методије - за родитеље. „У ливади, под јасеном“, „Зелени се, јагодо“, „Дивна, Дивна“, „Знаш ли ко те љуби силно“.

Начин праћења и вредновања

Праћење и вредновање се се одвијало кроз две групе података.

1. Упитник за родитеље о дечијим ставовима у односу на хор, и променама за које сматрају да су резултат хорског певања.

2. Листа посматрања вође хора о понашању деце током активности хора.

Добити за дете, родитеље и васпитно–образовно особље

Деца су била редовна на пробама и видело се да уживају у самом певању, али и у дружењу током вежбања; такође, била су задовољна и поносна што представљају установу. Део рада хора је пратила локална телевизија „Алт“, а деца су изражавала нескривено своју величину у свему томе. Радост су деца делила не само са родитељима већ и са бакама и декама. Стекли су нова сазнања и искуства везана за рад хора.

У објекту у Мишићевој, где се одвијао рад хора ради око 50 радника, са приправницима и више. Логично је да нисмо стално упућени једни на друге. Хор нас је окупио заједно, од вешераја, преко кројачице, возача, медицинске сестре, васпитача, васпитача-приправника, психолога, педагога, професора музике и директора. Свако је имао свој лични допринос за остварење заједничког циља – рад Хора ПУ „Лане“, Алексинац.

ЗАКЉУЧАК

Деца која барем једном недељно певају у хору показују значајно бољи успех у школи, већу креативност и лакше прихватање радних навика. Потрудили смо се да омогућимо предшколској деци да и она осете и напор и задовољство, које пружа учешће у раду хора. За крај ево стихова које је за потребе хора – поделе захвалница за учешће у дечјем хору - лично саставила наша медицинска сестра Маријана Стевановић:

Кад дечји гласови зажуборе
Ко бистри поток у планини
Застани, послушај тај малени збор;
Та срца велика као море
Дарују песму, и у даљини
Зна се, то пева Ланетов хор.

Литература

Ђурђев, М. и Лукач, В. (2009). *Приручник за васпитаче: Музичко васпитање, збирка активности за рад у припремној групи,* Нови Сад: Стилос арт.

Каменов, Е. (1995). *Модел Б. Основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом,* Нови Сад: Филозофски факултет и Кикинда, Виша школа за образовање васпитача.

Јабланов, Н. (2009). *Заиграјмо весело! Народне игре спевањем,* Београд: Креативни центар.

Маринковић, С. (2004). *Српска народна песмарица*, Београд: Креативни центар.

Violeta Popović
Mirjana Vidojković

CHOIR IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

Abstract: Singing should be part of everyday spontaneous life of every child. It makes us feel better and be better. The objectives of the activities choir: Developed musical taste and musicality at all in children Developed hearing, rhythm and musical memory in children. The development of children's vocal apparatus, cultivating their vocal ability, articulation and diction, as well as communication via voice commands Knowledge of your voice while singing (singing without moderate stress, grimace, lifting her shoulders and yelling), more regular and rhythmic intonation performance, greater range of voice. Results: Choir in PI "Lane" in Aleksinac for a year had 11 appearances , who followed current events in the institution and our local community. Children who at least once a week singing in the choir, show significantly better results at school , greater creativity and easier acceptance of work habits. We have tried to provide pre-school children to and they feel the effort and satisfaction, which provides participation in the work of the choir.

Key words: Exercise, singing appearances.

УДК 373.2.035.6:069(497.11 Нови Сад)

Маја Радујков
ПУ „Радосно детињство“
Нови Сад

ДЕЧИЈЕ СТВАРАЛАШТВО И СПОЗНАЈА О ТРАДИЦИЈИ КРОЗ МУЗЕЈСКЕ ПОСТАВКЕ

Сажетак: Овај рад је настао након дугогодишње реализације пројекта „Вртић као музеј“. ПУ „Радосно детињство“ Нови Сад већ дужи низ година реализује пројекат „Вртић као музеј“ у сарадњи са Музејом града Новог Сада. У пројекат се укључио и вртић „Весели патуљци“ из приградског насеља Руменка. Овај музеј својим експонатима сведочи о културном, традиционалном и историјском наслеђу града Новог Сада и околине. Деци су искуства везана за посете институцијама овог типа веома оскудна као и сазнања о традицији и културном наслеђу поднебља у којем живе. То нас је подстакло да се укључимо у овај пројекат и обезбедимо деци проширивање сазнања и искуства из ове области. Деца су имала прилику да посматрају експонате, слушају кустоса, пролазе кроз радионице у самом музеју или непосредно у вртићу после посете музеју, те кроз различите облике стваралаштва чувају националне вредности. Кроз пројекат који је реализован деца су стекла нова сазнања и искуства изван вртића везана за културу и традицију народа који су живели на просторима на којима живе и они сада. Васпитачи су имали прилике да примене нове методе у васпитно-образовном раду са децом и да прошире своја сопствена сазнања и искуства. Деца у подстицајном окружењу као што је музеј, или сл. институција, кроз различите облике стваралаштва могу да спознају и негују традицију и чувају националну вредност поднебља у којем живе.

Кључне речи: дете, игра, традиција, стваралаштво, музеј.

ДЕЧИЈЕ СТВАРАЛАШТВО

Стваралаштво или креативност се изражава у човековој способности самоостваривања у свету који га окружује и понашању којим уноси промене у свет који га окружује, а мењајући свет човек мења и себе. На стваралаштво можемо гледати као на начин размишљања и деловања. Дечије стваралаштво није анархична активност без правила. Активности које су везане за дечије стваралаштво одређене су унутрашњим правилима и законитостима. Дечије стваралаштво има важну и значајну улогу у целовитом дечијем развоју. Уз помоћ њега деца имају прилике да боље упознају себе, своје могућности и способности, да створе позитивну слику о себи и да се покажу као целовите личности. Развијање кроз стваралачко изражавање код деце је значајно, јер децу припрема

за промене које их очекују у будућности, али их и припрема да постану активни учесници у тим променама.

Зато је неопходно омогућити им подстицајну средину у којој ће моћи да искажу своју креативност и стваралаштво. Деца се од рођења играју и кроз игру најбоље уче. Тако су игра и стваралаштво међусобно условљени и зависни. Дечије стваралаштво треба неговати током предшколског доба, али и подстицати како би у току даљег школовања дошло до потпуно израженог стваралачког потенцијала детета. Прве године живота су најзначајније за формирање личности и испољавање одређених способности код детета, зато је предшколски период драгоцен у развоју, сходно томе улога васпитача је изузетно важна због пружања што подстицајније средине у којој ће дете моћи здрво и слободно да се развија и да испољи своју индивидуалност.

ЗНАЧАЈ НЕГОВАЊА ТРАДИЦИЈЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ ДОБУ

Под националном културом подразумевамо низ претпоставки, веровања и вредности које деле припадници једне националне заједнице и који битно одређују њихово разумевање света као и понашање у њему Национална култура представља «ментално програмирање: образац мишљења, осећања и деловања које свака особа стекне у детињству и затим га примењује кроз читав живот» (Hofstede, 2001). Спознаја традиције и чување националне вредности је од велике важности. Зато је битно да деца од најранијег доба спознају о својој култури и националном благу поднебља у којем живе. Деци се кроз игру и очигледне примере најлакше и најсликовитије може приказати традиција. Под народну традицију се сврставају: народне игре (традиционални плес, фолклор итд.), књижевност (народне приче, басне, ташуњаке, цупаљке, ређалице, брзалице, загонетке, бројалице итд,), историја (начин живота и рада наших предака, нпр: занатски радови, старе играчке итд.), култура (начини одевања, дечије игре) и религија (обичаји и веровања, обележавање верских, породичних празника).

Народно стваралаштво је тесно везано за живот сваког народа и кроз стваралаштво се одржава његов дух, његова схватања, заснована на материјалној и духовној култури у појединимм етапама друштвено историјског развоја наших народа. Оно заузима и данас значајну улогу у свакодневном животу великог броја људи, иако је некада његова улога била много већа. Кроз неговање традиције развијају се вишеструке димензије личности детета и на тај начин код деце изграђујемо смисао за лепо, осећај временске дистанце и припадности, значај породице и значај поштовања културних различитости међу људима. Васпитач има значајну улогу у подстицају неговања традиције тако што ће искористити све ресурсе које му пружа окружење.

Поред неговања сопствене традиције треба неговати и ону којој припадају сви други народу на истом поднебљу, али и ону која је заступљена на другим деловима света и која је сходно томе изван дететовог окружења. На тај начин ће дете бити упознато са различитостима и развиће способност прихватања различитости.

МУЗЕЈ КАО ПОДСТИЦАЈНА СРЕДИНА ЗА УСВАЈАЊЕ НОВИХ ИСКУСТАВА

Музеј је место које нас враћа у прошлост и сведочи о националним вредностима. За подстицај старалаштва код деце потребна је добра мотивација. Деца најлакше усвајају и проширују своја знање и искуства кроз игру и у што природнијем окружењу. Музеј је богат извор информација и добро окружење за спознавање традиције. Показао се као одлична подстицајна средина како за развој стваралаштва код деце тако и за усвајање и неговање традиције. У музеју кроз посету различитим поставкама могли смо да се упознамо са одређеним сегментима традиције поднебља на којем живимо.

Музејске поставке:

„Вез по писму, писмо по везу“. Деца су имала прилике да се упознају са старим алатима и оруђима и у процесу стварања тканине и са старим одевним и употребним предметима и тканинама (одећа, завесе, ћилими, фиранге итд.).

„Записано се дуже памти“. Деца су се упознала са предметима који су се некада користили у процесу писања.

Стална поставка - посета родној кући Ј. Ј. Змаја; деца су видела оригиналне пишчеве рукописе, као и предмете које је користио.

„Живот и љубав“. Деца су могла да виде путем фотографија у природној величини развој љубави кроз историју и мењање обичаја при венчања.

Стална поставка - збирка др Бранка Илића. Деца су видела предмете које је користио др Б. Илић и његову уметничку колекционарску збирку велике вредности коју је оставио граду Новом Саду.

Посета подземним тунелима на петроварадинској тврђави и сталној поставци Музеја града Новог Сада. Деца су видела експонате од каменог доба до дана данашњег која су са подручја Новог Сада и околине.

Радионице

Деца најлакше уче путем сопствених покушаја и личног доживљаја. Зато смо организовали низ радионица, како у музеју тако и непосредно пре или после посете музеју.

Радионица ткања-израда ћилима (слика бр. 1).

Радионица лепог писања-калиграфија (слика бр. 2).

Израда писаљки од гушчијег пера (слика бр. 3).

Радионица цртамо породицу-групни рад, који је био изложен у Ноћи музеја 2011. у Музеју града Новог Сада (слика бр. 4).

Квиз знања из области историје.

Слика бр. 1

Слика бр. 2

Слика бр. 3

Слика бр. 4

ЗАКЉУЧАК

Рад је синтеза дугогодишњег искуства учешћа у пројекту „Вртић као музеј“ и теоријских знања. Дечије стваралаштво као изараз слободе и креативности најлакше се подстиче кроз игру. Спознаја традиције и чување националне вредности је од велике важности. Зато је битно да деца од најранијег доба спознају о својој култури и националном благу поднебља на којем живе. У предшколском добу деца овако комплексна искуства најбоље усвајају кроз игу у што природније окружењу ослањајући се на претходна искуства. За откривање и очување национланог идентитета најважније су културне институције као музеји. Музеј је место које нас враћа у прошлост и сведочи о националним вредностима. Зато је потребно потстицати децу да кроз игру и стваралаштво спознају себе и своје окружење.

Литература

Hofstede G. (2001). *Culture's Consequences,* Thousand Ouks, CA: Sage Publications.

Марковић, Блаженка и Митровић, Љиљана (2015). *Традиција која обавезује.* Нови Сад: Градска библиотека.

Перић, Силвија и Нишкановић, Вилма (2008). *Свуда пођи, кући дођи*. Народна традиција, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Maja Radujkov

CHILDREN'S CREATIVITY AND LEARNING ABOUT TRADITION THROUGH MUSEUM EXHIBITIONS

Abstract: This paperwork is a synthesis of many years acquired experiences thru active participation in project "Kindergarten as a museum" and theoretical knowledge. Children's creativity as an expression of freedom and creativity is easiest to encourage through the game. Awareness of tradition and preservation of national values has great importance. Therefore, it is important that children from early age develop knowledge about their culture and national treasure of area where they live. In pre-school age this complex experience children acquire the best through play in a more natural environment, relying on past experience. For detection and preservation of national identity the most important cultural institutions are places like museums. The museum is a place that brings us back to the past and also learn and remind about national values. Therefore, it is necessary to support children that through ordinary play and creativity acquire knowledge about themselves and their environment.

Keywords: child, plays, creativity, tradition, museum.

УДК 373.211.24:37.315.6]:371.266(497.11 Алексинац)

Аница Павловић
ПУ „Лане“
Алексинац

УЧЕЊЕМ ПОСТАЈЕМО ТО ШТО ЈЕСМО

Резиме: Модел васпитања који је у функцији развоја детета и програм који спроводимо мора да полази од идеје да педагошки рад треба да има корене у проживљеном искуству детета. Свакодневни живот предшколског детета је у знаку учења. Дозволити детету да кроз свакодневне животне ситуације научи да решава важне животне проблеме јесте умеће васпитача. Имате ли толико стрпљења да застанете, прекинете тренутке активности и саслушате дете шта се десило и уважите шта жели? Метода подучавања огледа се у решавању проблема. У овом раду биће речи о начину живљења у припремној предшколској групи и практичном примеру како се кроз непредвиђену ситуацију подстичу хуманистичке и демократске вредности код деце.

Кључне речи: васпитање, дете, пракса, хуманистичке и демократске вредности, деца.

Увод

Васпитање је делатност која је у свим својим елементима изразито хуманистичка, јер је у целини посвећена човеку и служи његовим индивидуалним циљевима. Васпитање је прва делатност кроз коју демократичност улази у једно друштво. У оквиру постојећих друштвених околности, сви који раде у васпитању дужни су да се боре за стварање што је могуће демократичније атмосфере, која је услов за напредак деце у свим аспектима развоја и васпитања. Хуманост мора бити основни постулат целокупне васпитне делатности. Огледа се пре свега у вери у човека и његове снаге и љубави према човеку, у искрености и отворености у свим односима у бризи о ближњима.

Хуманост је и принцип и средство и циљ, али и резултат васпитања. Хуманошћу васпитача и свега што он предузима и организује, омогућује се формирање хумане линости сваког детета. Хуманост као принцип прожима васпитни процес и учеснике васпитања обавезује на одређени стил понашања. То се односи и на међусобне односе деце и на однос између васпитача и деце. Педагогију и васпитање интересује само личност у целини. Без прожимања ова два принципа кроз васпитни процес, није могуће остварити холистички развој детета.

На који начин учимо и васпитавамо децу

Савремена предшколска установа треба да буде животни простор деце и одраслих. Учење на раном узрасту је природно, смислено и самонаграђујуће. Кад кажемо учење, прва асоцијација је припрема за школу. Често се том асоцијацијом губи оно опште, основно значење учења. То какви смо, шта можемо да радимо, шта осећамо, чему тежимо, како комуницирамо са околином, резултат је учења.

Учење је природно, саставни је део живота и активности детета у средини која је подстицајна. Природно, не значи да се одвија само од себе и без адекватне стимулације из средине и одраслих. Свакодневни живот предшколског детета је у знаку учења, кроз природан начин упознавања и откривања себе и свега што нас окружује. Деца уче из свега што раде и такво учење је смислен и сврсисходан чин, а не ситуација изолована од реалног живота.

Ако је посао васпитача истинско бављење дететом, он мора имати слуха да подржи реакцију деце на свакодневне ситуације и усмери их. Не смемо да се ослонимо само на своја знања, вештине, компетенције, учења, већ морамо бити подложни трансформацији својих уверења, освешћивању потреба да је партиципација деце најбитнији услов за успешан васпитно-образовни рад. С обзиром на то да је рад у вртићу заснован на партнерском односу деце и васпитача, потребно је код деце развити свест о сопственим знањима, могућностима и омогућити целој особи да дише и да се развија у правцу коме она жели.

Врло је важно да детету задовољимо потребу за сигурношћу, љубављу, припадањем ако желимо да порасте у особу која је задовољна, сигурна у себе, активна и чије се иницијативе поштују и прихватају. Основни задатак васпитача односи се на активно посматрање и праћење деце, како у игри и организованим активностима, тако и у спонтаним ситуацијама. Начин на који ће васпитач испланирати и реализовати своју улогу и задатак, зависи од конкретне ситуације.

Пример позитивне педагошке праксе

У ПП групи, истуреног одељења у Гимназији, ради се по моделу А. Модел А има полазиште од идеје да педагошки рад треба да има кораке у проживљеном искуству детета. Зато је улога васпитача да посматра децу, упознаје и тумачи њихово понашање, какву слику имају о себи и другима, како се односе према другој деци и да обичне свакодневне догађаје и интересовања деце претвори у активност из које се могу развијати хуманистичке и демократске вредности.

Пример из праксе

У припремној предшколској групи, дан као и сваки други. Опуштена атмосфера, активности у центрима интересовања по избору деце. Девојчица М. Н. донела је са собом нову играчку (мали привезак – меда) да се похвали другарима из групе. Није се одвајала од новокупљене играчке. У једном тренутку, по повратку из тоалета, М. Н. прилази васпитачу уплакана и моли за помоћ. Играчка је изгубљена. Покушавамо да решимо проблем, али је повлачењем воде играчка неповратно изгубљена. Девојчица је неутешна. Деца из групе скупљају се око ње и сви одлазе на тепих. Васпитач се повлачи, јер препознаје прилику за посматрање и бележење.

После одређеног времена друга девојчица М. С. прилази столу васпитача: „Васпитачице ми смо проблем решили. Договорили смо се да скупимо наше старе играчке и продамо их како бисмо прикупили довољно новца и хоћемо да купимо нову играчку да М. Н. не плаче“. Реакцију васпитача на овај предлог гласи: „Одлично, баш лепа идеја!“ М. С. одлази и радосно саопштава: „Васпитачица каже – може!“. Деца настављају међусобну дискусију. После краћег „шушкања“, М. С. се поново обраћа васпитачици: „Васпитачице, играчка је много скупа (деца немају развијен појам о вредности новца) и променили смо план. Направићемо дечји бенд. Идемо на „Таш“ (градски стадион за мале спортове), позваћемо публику да нас гледа и зарадићемо довољно новца за играчку. Можете ли само да нам позајмите инструменте из вртића и ми ћемо донети своје“. Наравно, добија подршку васпитача: „Мислим да сте нашли добро решење. Хајдемо у заједнички круг да се договоримо о свему“.

Приликом заједничког окупљања, договорили смо се да прво о свему обавестимо родитеље девојчице М. Н. и наредног дана наставимо са договорима око реализације предложене акције. Приликом одвођења деце, у индивидуалном контакту са татом М. Н. тако је и учињено. Родитељ је позван да сутрадан буде гост у групи и да своје мишљење о дечјем предлогу.

Сутрадан, тата девојчице М. Н. долази у групу, обавештава децу да ће његово дете добити нову играчку од својих родитеља, али изражава захвалност што су показали разумевање за њену тугу и изразили жељу да јој помогну. Деца показују задовољство због осмеха на лицу своје другарице из групе, али се види и разочарање. После одласка родитеља, васпитач позива децу у заједнички круг на договор. „Чули смо, децо, да је проблем изгубљене играчке решен. Али, то не значи да ви треба да одустанете од жеље да направите дечји бенд. Ето, не морамо на акцију великих размера, али можемо организовати наступ за родитеље и другове из друге групе. Шта мислите о томе?“

Одушевљење међу децом и предлог са њихове стране да се са припремама и пробама крене већ од наредног дана.

Кораци у остваривању

Деца од куће доносе дечје инструменте и прикључујемо постојеће из групе.

Бирамо музику („Како расту деца“, Леонтина Вукомановић).

Правимо план и поделу улога (имамо музичаре, певачицу, плесну групу).

Свакодневне (после планираних и слободних активности) пробе.

Правимо позивнице за родитеље и другове из друге групе.

Наступ пред публиком.

Методе подучавања

Решавање проблема. Демократско вођење.

Задаци за васпитача

Посматра децу.

Упознаје и позитивно тумачи мотиве дечјег понашања.

Повећава свест детета за туђе невоље.

Инсистира на изградњи дечјег поверења у сопствене могућности.

Подстиче, охрабрује и унапређује иницијативу деце.

Успоставља добре односе и учвршћује осећај заједништва у групи.

Задаци у погледу дечје сигурности

Преузима одговорност за емоционалну сигурност детета, обезбеђујући му највећу могућу слободу да изражава своје емоционално стање, без страха од неразумевања.

Остварени циљеви

Решавање проблем ситуације стављањем у позицију другог.

Подстицање сарадње у решавању (различитих) проблемских ситуација.

Препознавање емоција, проширивање знања о ситуацијама у којима се оне јављају.

Подстицање осетљивости за сарадњу и комуникацију у групи.

Подстицање интеракције.

Упознавање са сопственим музичким способностима.

Усклађивање покрета према ритму музике.

Оспособљавање деце да се слободно, смело и креативно изразе пред другима.

Закључак

Основни задатак васпитача односи се на активно посматрање и праћење деце у спонтаним ситуацијама и процену разлога за одступање од плана и дневних активности и омогући ситуационо учење. Начин на који ће васпитач испланирати и реализовати своју улогу и задатак, зависи од конкретне ситуације. Важна улога васпитача јесте подстицање и охрабривање деце да из свакодневних животних ситација задовоље своју природну потребу за учењем.

Литература

Грандић, Р. (2001). *Основи педагогије*, Нови Сад.

Каменов, Е. (1999). *Предшколска педагогија*, Београд.

Поткоњак, Н. Ђорђевић, Ј. (1996). *Општа педагогија*, Београд.

Правилник о општим основама предшколског програма (2006). Службени гласник РС, Просветни гласник, бр. 14, Београд.

Anica Pavlović

LEARNING MAKES US WHO WE ARE

Abstract: Child-centered education and the program we apply must start from the idea that pedagogical work should originate in the lived experience of a child. Enabling a child to use everyday situations for solving important life problems is the skill of the teacher. Are you patient enough to stop all your activities and listen to the child and to his or her wishes? The teaching method is based on problem-solving. This paper discusses the activities in the preparation preschool group of children and it presents a practical example how an unforeseen situation can be used to inspire humanistic and democratic values in children.

Key words: education, child, practice, humanistic and democratic values in children.

УДК 373.21 (497.11 Крушевац)

Слободанка Миладиновић, Далиборка Живковић
ПУ "Ната Вељковић"
Крушевац

ТРАЈНЕ СТВАРИ КОЈЕ ДАРУЈЕМО СВОЈОЈ ДЕЦИ СУ КОРЕНИ И КРИЛА

Резиме: Општи исходи васпитања и образовања резултат су целокупног процеса васпитања и образовања 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. У раду „Трајне ствари које дарујемо својој деци су корени и крила" кроз приказивање континуитета (2009-2014) и квалитета пројеката („Обележавање Међународног дана дечје књиге", „Обележавање Међународног дана породице", „Откривање света у предшколској установи - Фибоначи", „Предшколске и школске библиотеке - извори знања и здравља") тимског планирања и реализације пројектних активности презентује се ангажовање ПУ„Ната Вељковић" и институција, организација и појединаца из локалне заједнице у циљу постављања темеља, развијања и неговања свести у правцу заједничког остваривања опште добробити за све.

Кључне речи: општа добробит, тимски рад, креативност у надоградњи програма, успех.

1. Уводне напомене

Општи исходи образовања и васпитања резултат су целокупног процеса васпитања и образовања, 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. С тим у вези, циљ овог рада јесте указивање на неопходност стварања услова за успешније остваривање општих постигнућа и исхода, који се обезбеђују укупним васпитно-образовним процесом на свим нивоима предуниверзитетског васпитања и образовања кроз све садржаје, начине и облике васпитно-образовног рада. У овом раду посебно указујемо на начине (пројекте) путем којих се унапређује квалитет програма и то у смислу неговања трајних вредности (ствари) на којима се заснива опстанак људске заједнице, а то су породица - као темељ људске заједнице (корени) и знање и његови извори - као стубови развоја те заједнице (крила).

2. Како креативност у програмима развија корене и даје крила?

Предшколска установа, њени програми и пројекти који се реализују имају ефекта на развој деце само онда када се заједно програмом и пројектом ангажују не само деца и родитељи него и локално окружење. Да би институционално васпитање и образовање предшколске деце прерасло у друштвено васпитање, неопходно је да се вртић повеже са друштвеном средином, као и да се прихвата позитиван утицај који друштвена средина нуди предшколској установи. Почетна акција сарадње са окружењем изграђује се заједничком визијом, а то је стварање услова за квалитетно одрастање деце.

У основи примера које представљамо, тј. креативности стручног тима Установе на делу су, дакле, две полазне речи: породица и књига као извор знања. Локална заједница и држава су ту да установама које се баве васпитањем и образовањем деце предшколског и основношколског узраста пруже подршку не само као оснивачи, већ као активни учесници у реализацији васпитно-образовних програма. Ово стога што је наша обавеза, и као фундамента васпитно-образовног система, а самим тим и државе, да сачувамо и подржимо породицу, јер сви планови и пројекти развоја државе за коначни циљ имају јачање породице и стварање најповољнијих услова за рађање и васпитавање деце. Улога књиге у том међуодносу породице и државе је вишезначна, како у погледу развоја индивидуе тако и друштвене заједнице. Однос према књизи се на најбољи могући начин изграђује у предшколском и млађем школском узрасту, те је сасвим јасно зашто је она и као прва играчка и као један од првих извора знања и стваралаштва детета, заузела кључно место у креативној надградњи редовних програма.

3. Парадигма прагматизма или пројекти као начин унапређивања праксе у ПУ "Ната Вељковић"

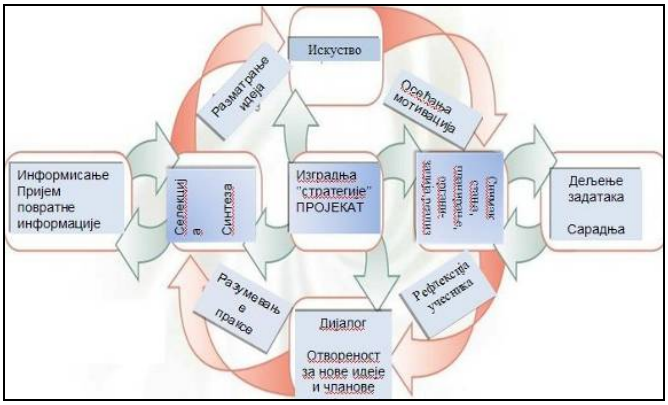
3.1. Улоге и задаци стручне службе у процесима стваралачке надградње програма

Применом теоријских, практичних и истраживачких сазнања стручни сарадник/сарадник доприноси остваривању и унапређивању васпитно-образовног рада у установи, у складу са циљевима и принципима образовања и васпитања дефинисаних Законом о основама система образовања васпитања, као и посебним законима.

Кроз континуирано остваривање постављених задатака (праћење и подстицање целовитог развоја детета, подршка васпитачима у креирању програма рада са децом; предлагање и организовање различитих видова активности које доприносе дечјем развоју и напредовању; пружање подршке васпитачу на унапређивању и осавремењивању васпитно-образовног рада; пружање подршке родитељима, односно старатељима на јачању њихових васпитних компетенција и развијању сарадње породице и установе по питањима значајним за васпитање и образовање деце и ученика; учествовање у праћењу и вредновању образовно-васпитног рада; сарадња са институцијама, локалном самоуправом, стручним и струковним организацијама од значаја за успешан рад установе; самовредновање; стално стручно усавршавање и праћење развоја педагошке и психолошке науке и праксе; учешће у стварању оптималних услова

за развој деце и ученика и остваривање образовно-васпитног рада). Чланови стручне службе су у прилици да, креирајући пројекте усмерене ка општој добробити, на стваралачки начин унапређују квалитет постојеће васпитно-образовне праксе. Педагог, психолог, педагог за ликовно, музичко и физичко васпитање, логопед и други чланови стручног тима, дакле, имају улогу онога који, у оквиру тима, учествује у дефинисању снага и слабијих страна у раду васпитно-образовне институције, али и покретача, планера, организатора, реализатора, истраживача и евалуатора.

Приказ активности стручног сарадника/сарадника у процесу увођења и развјања, као и евалуације ефеката пројекта могуће је приказати и шематски (Слика 1).



Слика 1. Шематски приказ активности стручног сарадника/сарадника

3. 2. Приказ пројеката

Пре него што, у наставку рада дамо преглед пројеката који се као стваралачка надградња програма остварују неколико година у ПУ "Ната Вељковић" и чији резултати су обезбедили њихову одрживост, сматрамо да је корисно представити математичким речником речено њихов најмањи заједнички именилац, тј. методологију поступака која је карактерисала имплементацију сваког од њих понаособ. То су:

1. Израда Идејног пројекта (стручни сарадник/сарадник);
2. Презентација Идејног пројекта Педагошком колегијуму – директору;
3. Имплементирање пројекта у Годишњи план рада Установе;
4. Презентовање акционог плана пројекта на састанцима стручних органа Установе;
5. Реализација активности дефинисаних акционим планом;
6. Емпиријско истраживање у току реализације активности;
7. Евалуација пројекта (у којој мери пројекат доприноси бољитку циљне групе и у којој мери се омогућава дугорочна одрживост остварених резултата);
8. Потешкоће у реализацији и начини њиховог превазилажења;
9. Закључак;
10. Презентовање остварених резултата првенствено кроз годишњи извештај о реализацији васпитно-образовног рада Установе;

11. Израда стручних радова и презентовање истих стручној и широј друштвеној јавности.

Заједнички општи циљ свих пројеката је *стварање услова за квалитетно одрастање деце.* Овај циљ се остварује кроз:

- унапређивање васпитно-образовног рада са децом у предшколској установи,
- унапређивање постојећих и стварањем нових облика сарадње предшколске установе са породицом,
- унапређивање сарадње предшколске установе са локалном заједницом и широм друштвеном средином.

Следи преглед пројеката.

3.2.1. Пројекат "Обележавање Међународног дана дечје књиге".

3.2.2. Пројекат "Обележавање Међународног дана породице".

3.2.3. Пројекат "Откривање света у предшколској установи - Фибоначи".

3.2.4. Пројекат "Предшколске и школске библиотеке - извори знања и здравља ".

Урађени елаборати и емпиријска истраживања која су спроведена у оквиру наведених пројеката показали су да је иницијатива стручних сарадника за реализацију ових пројеката потпуно оправдана и одржива. Један од кључних резултата вишегодишњег рада у оквиру ових пројеката јесте и увођење и развијање посебних и специјализованих програма у радној 2013/2014. ("Читаоница/причаоница","Растимо заједно", "Весело поподне", "Добро је имати вртић"), чијом реализацијом је повећан и проценат обухват деце на раном узрасту (3-5,5 год.).

Стручни радови који су настали као резултат евалуације пројеката су:

1. "Књига и одрастање – пут ка развијању читалачких навика код деце предшколског узраста";
2. "Вртић, породица и локална заједница на заједничком задатку: *Обележавање Међународног дана породице*";
3. "Активни начини учења деце предшколског и основношколског узраста";
4. "Предшколске и школске библиотеке - извори знања и здравља".

Наведени стручни радови презентовани су како на састанцима стручних органа Установе (као вид интерног стручног усавршавања), тако и широј друштвеној заједници (као вид стручног усавршавања са статусом акредтованог стручног скупа и као парадигма прагматизма у смислу укључености свих интересних група у процес осмишљавања и реализације пројеката).

4. Кључне добити

Сви учесници у реализацији пројеката су остварили појединачну добит, која је неспорно велика, ово је само покушај да се за сваког учесника она сажето представи.

Деца и родитељи: осећај задовољства због могућности организованог дружења и заједничког рада као примера општег добра за све.

Стручни сарадници/сарадници, васпитачи,остали запослени у Установи: резултати рада,успех, задовољство као мотивација за даљи рад.

Предшколска установа као институција: потврђивање значаја предшколске установе као институције, која значајно утиче на квалитет живота и рада друштвене заједнице.

Локална заједница: Сазнање да је ПУ добро организована институција са богатим ресурсима, иницијатор, сигуран и поуздан партнер у планирању и реализацији заједничких активности.

Заједничка добит је сазнање да добро постављена основа за сарадњу пружа могућности за даљи тимски рад и да су остварени резултати сарадње привукли пажњу друштвене јавности.

5. Закључак

Породица (корени) и књига (крила) важни су, ако не и најважнији, у изградњи односа младе личности према самој себи и својој прошлости, садашњости и будућности, према другима, држави, језику, култури уопште и моралним вредностима. Важност учешћа васпитно-образовних установа у том процесу изградње човека као социјалног бића, има јасан не само законски, већ и историјски контекст утемељен на сазнањима постигнутим у оквиру хуманистичких наука. Примери из наше праксе су показали да је, кроз тимски рад и активно залагање свих чинилаца друштвене заједнице, успех могуће остварити уз остваривање опште добробити за све.

Литература

Група аутора (1973). *Педагогија.* Загреб: Педагошко-књижевни збор.

Закон о основама система образовања и васпитања (2009). Београд: Службени гласник РС, бр. 72/09.

Закон о предшколском васпитању и образовању (2010). Београд: Службени гласник РС, бр. 18/10.

Ивић-Пешикан-Антић (2001). Иван Ивић, Ана Пешикан, Славица Антић, *Активно учење 2*, Београд: Институт за психологију.

Јовановић (1996). Бранко Јовановић, *Васпитање у основној школи*, Београд: Просветни преглед, Бел-прес.

Каменов (1997). Каменов Емил, Методика, Нови Сад: Драгон.

Лекић (1977). Лекић др Ђорђе: Методологија педагошког истраживања и стваралаштва, Зрењанин: Педагошко-технички факултет.

Majl (1968). Alis Majl, *Kreativnost u nastavi*, Sarajevo: Svjetlost.

Мајески (2000). Мери Мајески, *Подстицање дечје креативности.* Креативно васпитање, часопис за теорију и праксу креативног васпитања, 6, Београд: Креативни центар.

Правилник о општим основама предшколског васпитања (2006). Београд: Национални просветни савет.

Рони (2010). Џеј Рони, *10 најважнијих ствари које можете да учините за своју децу*, Београд: Креативни центар.

Шаин и др. (1998). Шаин Мара и сарадници, *Корак по корак у основе програма*, Београд: Креативни центар.

Шаин и др. (2010). Шаин Мара и сарадници, *Кругови пријатељства*, Београд: Креативни центар.

Slobodanka Miladinović
Daliborka Živković

PERMANENT THINGS THAT WE GIVE OUR CHILDREN ARE ROOTS AND WINGS

Summary: Overall outcomes of upbringing and education are the result of the whole process of upbringing and education which ensures that children, students and adults acquire the knowledge, skills and attitudes on values that will contribute to their development and success, development and the success of their families, communities and society as a whole. In this paper „Permanent things that we give our children are roots and wings"; through the presentation of continuity (2009-2014) and the quality of projects ("Marking the International Day of Children's Book", "Marking the International Day of Families", "Discovering the world in preschool-Fibonacci", "Preschool and school libraries –resources of knowledge and health") team planning and implementation of project activities present engagement of PU "Nata Veljkovic" and other institutions, organizations and individuals from the local community in order to lay the foundation, development and foster awareness in the direction of the joint exercise of general well-being for all.

Keywords: general wellbeing, teamwork, creativity in upgrading program success.

УДК 373.23(497.11 Чајетина):[37.036:111.852

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

ЛЕПОТА ЈЕ СВУДА ОКО НАС

Сажетак: Полазећи од основног принципа да је важно да се дете слободно изрази, водили смо рачуна о узрасту деце и избору мотива, техника, рада, средстава, материјала. Да би њихове способности дошле до изражаја користили смо више техника. Кренули смо од цртања, сенчења, сликања, моделирања, ткања, аранжирања, израде разних украсних и одевних предмета, тако да смо деци омогућили да лако пронађу средста, материјал и технике рада које им највише одговарају. На ликовним активностима смо покренули и унапредили развој визуелног мишљења, доживљаја, сагледавања окружења, развијали потребу за лепим, за обликовањем, за улепшавањем простора. Упознавањем са уметностима, са значајним делима и уметницима који је стварају, развија се апстрактно мишљење, критички став, развија се способност самосталног одабирања.

Кључне речи: естетика, уметност, стимулација, самопоштовање, игра.

У раном узрасту изражавање кроз цртеж је најпогоднији, чак најприродније и врло непосредан начин комуникације. Кроз рад деца приказују радост, жеље, поручују, упућују на лепо. Најмлађи немају страх од грешке, несвесни своје невештости, никада касније, мада савладавши разне вештине и умећа, неће бити тако слободни, маштовити и искрени. Увидевши како ликовно стваралаштво и уметност уопште покрећу децу, покушали смо да пратимо развој способности ликовног изражавања кроз различите активности, уобичајене, али и кроз одређене задатке.

На ликовним активностима треба покренути и унапредити развој визуелног мишљења, доживљаја, сагледавања окружења, развијати потребу за лепим, за обликовањем, за улепшавањем простора. Упознавањем са уметностима, са значајним делима и уметницима који је стварају, развија се апстрактно мишљење, критички став, развија се способност самосталног одабирања. Заправо су „уметности веома моћно средство за јачање опажајне компоненте, без које продуктивно мишљење није могуће ни у једној области“. (Арнхајма 1985: 16).

Зашто је потребно посебно посветити пажњу уметничким, као и другим активностима у овом периоду? Деца су подложна „обликовању“, спремна да откривају и упознају свет, да уче. Зависно од урођеног потенцијала, када је у питању ликовна уметност, предиспозиције могу да се унапреде кроз рад, активност и упућивање на квалитетне садржаје. Наш циљ треба да буде подстицање развоја ликовног потенцијала, уколико су деца талентована, али и усвајање уметничких садржаја и потребе за истим, како кроз креативан и самосталан рад, тако и кроз одласке на изложбе, посете музејима. Тако развијамо фине, етичке ставове код деце, њихов однос према постигнућу других уметника и људи који се баве креативним пословима. Можда пружимо подршку будућој професионалној оријентацији, а пре свега, уврстити ликовно стваралаштво у хоби, односно квалитетан начин употребе слободног времена.

Кроз уметност и креативност се ослобађају лоше мисли, развија моторика, развија осећај за рад у групи, дружење и толеранцију, смисао за лепо и весело решење простора или чак рођенданског поклона. Развија се другачији начин сагледавања окружења, откривање природе, боја и лепоте. Уметност је универзални језик, који траје и опстаје управо јер почива на духовној, нематеријалној потреби човека да ствара, да преноси и дели осећања и мисли са другима.

Полазећи од основног принципа да је важно да се дете слободно изрази, водили смо рачуна о узрасту деце и избору мотива, техника, рада, средстава, материјала... Да би њихове способности дошле до изражаја користили смо више техника. Кренули смо од цртања, сенчења, сликања, моделирања, ткања, аранжирања, израде разних украсних и одевних предмета, тако да смо деци омогућили да лако пронађу средстva, материјал и технике рада које им највише одговарају.

"Свако дете има свој ликовни израз и свако форсирање ликовног израза у одређеном правцу ометало би развој ликовног стваралаштва. Покушали смо да разумемо децу да би она разумела нас." (Химелрајх 1959:25). Трудили смо се да стимулишемо запажања, емоционално доживљавање, развој интересовања, пажњу, вољу, истрајност.

Боравећи у природи кроз разговор, наводили смо децу да осете, виде, доживе све естетске вредности у њој. Важно нам је било да децу у овом узрасту навикнемо на посматрање вредних уметничких дела, дајемо им објашњења, упознајемо их са ауторима.

Праћење напредовања деце у ликовном изразу и естетском доживљају такође је важан сегмент нашег рада који нам даје потврду нашег исправног ангажовања.

Предмет рада: Тежња нам је да се унутар ликовног доживљаја дете оплемени, да му помогнемо да се лакше и потпуније снађе у свету око себе, да га уведемо у лепоте, храбримо, подржавамо у његовом смелом, ведром, осећајном, умешном ликовном изражају разним материјалима.

Циљ рада: Објединити све делатности које омогућавају детету да развије своје доживљаје и стваралачке способности у свим техникама (цртање, сликање, ткање, аранжирање, обликовање, креирање...), а посебна пажња се посвећује естетском васпитању и доживљају уметности (посета изложбама и организовање

изложби радова групе), с крајњим циљем васпитања будућег човек способног за вредновање својих и туђих производа.

Хипотезе: Претпоставка је да ћемо кроз систематски интегративни приступ деци створити прву уметничку креативну шему која ће допринети:

- осетљивости за различите видове ликовног и естетског изражавања,
- формирању ликовне културе и уметничког укуса,
- развоју способности ликовног опажања и посматрања,
- стицању самопоуздања и осећања сигурности и задовољства постигнутим радом.

Задаци:

- развијати способност ликовног опажања и посматрања и подстицати машту код деце,
- реализовати активности у којима ће деца бити упозната са различитим ликовним и примењеним техникама,
- упознати децу са делима уметника,
- креирати активности где ће деца бити упозната са традиционалним занатима и израдом употребниг предмета,
- омогућити деци да сами креирају активности,
- утицати да деца, преко најпознатијих дела, разумеју, осећају и доживљавају лепо у уметности,
- утицати на развој естетске културе ,
- ослободити децу крутих шаблона и исправним педагошким поступцима подстицати и инспирисати децу,
- активирати све психолошке снаге детета и креативне могућности,
- подстицати и развијати радост стваралаштва и дечје стваралачке способности,
- створити повољне услове за слободно уметничко (ликовно и креативно) изражавање,
- подстицати индивидуалну креативност детета,
- спонтано каналисати активности које ће омогућити детету да развије самопоштовање и да уметнички доживљај прихвати као саставни део свакодневног живота,
- стимулисати дете са сметњама у развоју да се спонтано укључује у све активности
- подстицати тимски рад и сарадњу са локалном заједницом,

Методе: демонстрација игре, вербална метода, ликовне радионице.

Технике: цртање, сликање, вајање, графика, аранжирање, макраме.

Активности:

- посета изложби у отварању (како настаје изложба),
- седмична посета изложбама у Дому културе,
- израда нотног система и изложба радова,
- цртање портрета и изложба радова,
- мртва природа,
- пролећно дрво (темпере),
- посета изложби слика у хотелу "Палисад",
- посета етно домаћинству, разговор о архитектури и ентеријеру,

- посета галерији за израду скулптура у дрвету,
- израда корпи од прућа,
- ткање, израда тепиха за лутке, израда тканица,
- техника макраме,
- плетење прстима,
- радионице са родитељима (шивење, израда одевних предмета за лутке, израда употребних предмета...),
- вајање и израда предмета од разноврсних материјала,
- техника гипс отисак (радионица са родитељима),
- израда украса за јелку (тесто) – радионица са родитељима,
- израда употребних предмета (држачи, тацне...),
- фарбање пужевих кућица,
- аранжирање цвећа,
- посета цвећари,
- активности везане за израду цвећњака у дворишту вртића,
- посета домаћинствима са необичном архитектуром и цветним аранжманима,
- израда рамова за слике и изложба радова,
- изложба фотографија,
- цртање људског тела,
- континуирано праћење напредовања деце у развоју ликовних способности.

Корелација са другим активностима у васпитно–образовном раду:

- коришћење рециклажног материјала у раду (јачање еколошке свести),
- вежбе за фину моторику (ткање, вајање),
- развој математичких појмова (пола - цело),
- развој комуникације и стваралаштва (рамови, ноте),
- развој говора,
- упознавање околине,
- превентивна заштита.

Резултати рада:

- деца показују интересовање за изложбе, нове технике (ткање, икебана, макраме), нове стилове у архитектури, пејзажну архитектуру, старим занатима,
- остварена квалитетна сарадња са родитељима,
- остварена сарадња са локалном заједницом.

Наредни кораци:

- организовање ликовне колоније,
- посета етно селу у Сирогојну,
- одлазак у Злакусу и упознавање са грнчарским занатом.

Литература

Арнхајм, Р. (1985). *Визуелно мишљење*, Београд: Универзитет уметности.
Дотлић, Љ. (1991). *Педагошка стварност* (5-6), Нови Сад.
Историја сликарства – од пећинског до апстрактног (1973). Београд: Нолит.
Пластелин, свет уметничких активности (2012). Београд: JPJ Мој издавач.
Сликарство и ми (2002). Београд: Удружење студената у Београду.
Химелрајх, В. (1959). *Рад на ликовном одгоју дјеце,* Осијек: Педагошки центар у Осијеку у сурадњи с педагошко-књижевним збором, подружницом у Осијеку.
Хоц, С. (2008). *Како цртати портрет*, Београд: Логос арт.

Snezana Kutlešić, Biljana Jelisavčić,
Anastasija Bogdanović, Mirjana Jelisijević Lončar,
Jelena Mitrašinović Brašanac

BEATY IS ALL AROUND US

Summary: Starting from the basic principle that it is important for the child to express itself freely, we considered the children's age and therefore chose certain motifs, techniques, work, tools, materials. To be able to show and exercise their skills, we used multiple techniques. We began by drawing, shading, painting, modeling, weaving, arranging, making various decorative fabrics and garments, so that the children were able to find the tools, materials and techniques which suit them the best. During art activities we initiated and promoted the development of visual thinking, experiencing, surveying the surroundings, developing the need for beauty, forming, beautifying the area. Getting to know arts, different artists and their works helped children to develop abstract thinking, critical attitude and ability for self- selection.

Keywords: aesthetics, art, stimulation, self-esteem, game.

UDK 373.23(497.16 Tivat):[37.035:316.72

Jelena Perunović Samardžić
JPU „Bambi“
Tivat (Crna Gora)

RAZVOJ MULTIKULTURALNOG I INTERKULTURALNOG VASPITANJA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

Rezime: Predškolsko vaspitanje i obrazovanje je prva karika u vaspitno-obrazovnom sistemu i samim tim nezamjenjiva institucija u kojoj se formira i izgrađuje svijest o multikulturalnom i interkulturalnom vaspitanju i obrazovanju. U njoj se najmlađi naraštaji osposobljavaju za život u multikulturalnom i demokratskom društvu. Ovo ukazuje na to koliko je predškolsko vaspitanje i obrazovanje važno za formiranje ličnosti djeteta i na formiranje stava prema multikulturalnosti i interkulturalnosti i njegovom prihvatanju, odnosno neprihvatanju. Svakodnevne aktivnosti treba prilagođavati potrebama sve djece i stalno ih uključivati u aktivnosti, koje su u vezi sa upoznavanjem svoje i kultura drugih ljudi.Neophodno je raditi na tolerantnosti kroz razne aktivnosti i igre kako bi se djeci pomoglo da prihvataju i uvažavaju različitosti.

Ključne riječi: interkulturalno, multikulturalno, predškolsko vaspitanje, obrazovanje.

Uloga vaspitača pri realizovanju multikulturalnosti i interkulturalnosti u predškolskim ustanovama

Jedna od najvažnijih osobina za dostizanje kulture mira je svakako tolerantnost, zato što ona podrazumijeva prihvatanje tuđeg mišljenja, drugih ljudi, mjesta, regiona ili zemalja. Nemoguće je živjeti u miru bez tolerantne atmosfere u društvenim odnosima. Stoga je neophodno raditi na tolerantnosti kroz razne aktivnosti i igre u vrtiću, kako bi se djeci pomoglo da mirno žive jedni pored drugih i prihvataju različitosti i međusobne razlike.

Multikultuiralizam i inetrkulturalizam su se javili kao pokušaj uravnoteženje razlika među ljudima, nacionalnim , kulturnim i regilioznim zajednicama. Vaspitavati i obrazovati djecu u duhu interkulturalizma i multikulturalizma glavna je težnja današnjeg vaspitno-obrazovnog sistema. Sve se više pažnje poklanja razvijanju duha zajedništva kod djece i mladih kada su u pitanju druge kulture i njihove odlike, jer kako se često kaze Ljepota je u različitosti“.

Osnovni je zadatak interkulturalizma u vaspitanju i obrazovanju je učiniti da mladi naraštaj bude svjestan svoje nacionalne pripadnosti, ali i tolerantnosti prema različitosti, što je moguće učiniti razvijanjem osjećaja pripadnosti svojoj zajednici, ali ne samo njoj nego i čovečanstvu u cjelini.

Neki od ciljeva interkulturalizma i multrikulturalizma jesu da treba djecu naučiti kako razumjeti druge, kako poštovati različitosti, kako se solidarisati, te

znati prepoznati i odbiti rasizam, nacionalizam ili bilo koji drugi oblik diskriminacije, pri čemu bi svi trebali biti spremni da komuniciraju, tj. slušaju druge, prepoznaju ih kao nama jednake i ravnopravne.

Od multikulturalizma i interkulturalizma se u obrazovanju očekuje da pridonesu daljem razvoju demokratije, zaštite ljudskih prava i temeljnih sloboda, boljem međunarodnom razumijevanju i saradnji, slobodi, sigurnosti i miru u svijetu.Takođe, od njih se očekuje i da pridonese promovisanju svijesti o nacionalnom, vjerskom, jezičkom i kulturnom identitetu pojedinca.

Da bi se uspješno realizovale ideje multikulturalnog i interkulturalnog obrazovanja u predškolskoj ustanovi to u velikoj mjeri zavisi od kompetencija vaspitača, tj. od njegovih znanja, vještina i umješnosti. Vaspitač je taj koji mora da posjeduje veoma dobro poznavanje prvo svoje, a onda drugih kultura, da svojim ličnim primjerom svakodnevno pokazuje da razumije i prihvata djecu i ljude koji pripadaju drugim narodima i kulturama. Vaspitač treba svakodnevno da prilagođava aktivnosti potrebama sve djece, da ih uključuje u aktivnosti koje su u vezi sa upoznavanjem svoje i kultura drugih ljudi, da zajedno sa djecom prevazilazi različitosti bilo da se one odnose na različite kulture, različite socijalne sredine iz kojih djeca dolaze, različita postignuća i sposobnosti.

Tradicionalne vrijednosti svih naroda su najveće bogatstvo, pa ljude koji se bavi poslom u vezi sa tim: kustosi, glumci, istoričari, igrači folklora, pisci, treba uključiti u život i rad predškolskih ustanova, kako bi na što kvalitetniji način upoznali nas i našu djecu sa kulturnim karakteristikama svog i naroda koji nas okružuju.

Program multikulturalnog i interkulturalnog obrazovanja u predškolskim ustanovama treba da bude prilagođen svakom djetetu. Podizanje svijesti o značaju multikulturalnog i interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja svih koji učestvuju u tom procesu, počev od porodice preko predškolske ustanove do lokalne sredine, neminovan je i tek kada uspijemo da napravimo pravu vezu između svih tih činilaca možemo govoriti o minimiziranju razlika među djecom i prihvatanju različitosti sa poštovanjem i uvažavanjem drugih kultura.

Kulturna raznolikost može stvoriti probleme ili obogatiti društveni život svakog čovjeka. Bez obzira na koji način se multikulturalizam i interkulturalizam sprovode kroz nastavne planove i programe veoma važnu ulogu imaju ljudi koji su u direktnoj vezi sa vaspitanjem i obrazovanjem, u ovom slučaju to su vaspitači. Multikulturalizam i interkulturalizam nalažu prihvatanje drugih i drugačijih na ravnopravnoj osnovi razvijanje i njegovanje tolerantnosti, a to je najbolje početi učiti još u predškolskim ustanovama.

Rano susretanje sa raznim kulturama, običajima, jezicima predstavlja model za buduće življenje i uvažavanje raznolikosti. Zaposleni u predškolskim ustanovama (pedagozi, psiholozi, vaspitači...) imaju važan zadatak da vaspitavaju i obrazuju djecu, da uvažavaju različitosti zato što svakog dana sve više porodica emigrira u velike gradove ili druge zemlje u potrazi za što boljom budućnosti. Zato djecu moramo učiti još od malih nogu da prihvataju djecu iz ovih porodica, njihove kulture i tradicije i da ih integrišu u svoju grupu, a samim tim biće bogatiji za mnoga nova saznanja i iskustva. Sve ovo predškolska ustanova treba da integriše u svoj život i rad, jer bogatstvo je u različitosti.

Kroz svakodnevne aktivnosti koje se sprovode u predškolskim ustanovama treba na suptilan i nenametljiv način „provlačiti“ segmente pojedinih kultura i običaja, posebno onih koji su karakteristični za podneblje na kojem se nalaze. Moguće je osmisliti raznovrsne aktivnosti za sve uzraste, posebno za djecu starijih i predškolskih vaspitnih grupa.

Istraživanjem vlastite kulture, predstavljanjem i prilagođavanjem te kulture drugim kulturama razvija se ne samo tolerancija, već i veća interkulturalna kompetencija, kako kod djece tako i kod samih vaspitača. Vaspitanje i obrazovanje treba da budu usmjereni da djeci razvijaju znanje i vještine koje su potrebne za promovisanje svoje, a i drugih kultura.

Vaspitači imaj presudan zadatak da vaspitavaju djecu da uvažavaju različitosti zato što svakog dana sve više porodica emigrira u velike gradove ili druge zemlje u potrazi za boljom budućnosti. Vaspitač stoga mora djecu naučiti da prihvataju djecu iz ovih porodica, njihove kulture i tradicije i da ih integrišu u svoju grupu. Uvažavanje etničkih i kulturnih različitosti, prilagođenost vaspitno-obrazovnog programa različitim društvenim i kulturnim realnostima iz kojih djeca dolaze kao i unapređenje komunikacije na temeljima međusobnog uvažavanja i uzajamnog razumijevanja predstavljaju osnovne elemente koje treba da sadrži i njeguje jedna predškolska ustanova danas.

Literatura

Avramović, Z. (2003). Kulturni identitet u obrazovanju: neizbežnost razlika, u: *Uvažavanje različitosti u obrazovanju,* Institut za pedagoška istraživanja 143-150, Beograd.

Banks, J. A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education* (2nd ed.).Boston: Allyn & Bacon.

Delor, Ž. (1996). *Obrazovanje skrivena riznica*, Beograd: Ministarstvo prosvete RS.

Gorski, P. (2001). *Multicultural Teaching and Learning with the internet*, University of Maryland, College Park.

Jelena Perunović Samardžić

DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL AND INTERCULTURAL EDUCATION IN PRESCHOOL

Abstract: Preschool education is the first element in the system of education and is therefore an essential institution for the development of multicultural and intercultural awareness. It is the place where children learn how to live in a multicultural and democratic society. This shows how important preschool is for the development of a child's personality and his/her attitudes towards multiculturalism and interculturalism. Everyday activities should be adjusted to the needs of all children, and should also be related to children's own culture and other cultures. Teachers should develop tolerance through various activities and games in order to teach children how to accept differences.

Keywords: intercultural, multicultural, preschool education.

УДК 373.23(497.11 Алексинац):[371.3::82-1 Максимовић Д.

Татјана Богосављевић, Бојана Недељковић
ПУ „Лане“
Алексинац

У ЦАРСТВУ ДЕСАНКИНОГ ЛИКА И ДЕЛА

Резиме: Будући да је у савременом друштву све мање заступљена жива реч, а све више доминира савремена технологија, одлучиле смо да кроз овај рад пробудимо љубав и пажњу деце према књижевној речи. Зацртали смо неколико посебних циљева: буђење интересовања деце за књижевно стваралаштво, леп говор и израз, као и естетско приближавање Десанкиног лика деци, неговање уметничке слободе кроз игру, драматизацију, креативне радионице, музику и покрет; развој тимског рада и сарадње међу члановима група. Кроз сарадњу са родитељима деце реализоване су едукативно-креативне радионице, приредба "Десанки у част", упознавање књижевне традиције, као и сарадња са локалном друштвеном заједницом.

Кључне речи: машта, стваралаштво, тимски рад, интеракција.

Увод

Предшколски узраст је период када се најбоље може изградити однос према књизи, као према најбољем другу, који се касније лако може одржати читавог живота. Стихови из песме *Детињство* Десанке Максимовић говоре нам да је машта непроцењиво важна у дечијем одрастању и да оно што је данас само игра, сутра може бити нешто вредно за читаво друштво.

У овом раду је приказан креативан и маштовит начин приближавања књижевности деци који на њих делује подстицајно. Читајући текстове Десанке Максимовић, драмском игром деце, рецитовањем, деца су развијала једну од својих најзначајнијих способности, а то је способност говорног стваралаштва. Сликовито представљен лик Десанке Максимовић пробудио је код деце маштовитост и креативност, коју су исказали између осталог и кроз ликовно стваралаштво.

У савременом друштву, када је све мање заступљена жива реч (читање, причање бајки, прича), а све више доминира савремена технологија, одлучиле смо да у свом раду развијемо већу љубав и пажњу деце према књижевној речи, тј. лику и делу нама свима драгог писца Десанке Максимовић.

Подстицање говорно језичког развоја деце и њиховог стваралаштва увођењем у свет поезије и прозе Десанке Максимовић

Посебни циљеви:

Пробудити интересовање за леп говор и израз кроз упознавање са књижевном традицијом, као и естетско приближавање Десанкиног лика деци .

Развијати сарадњу међу члановима групе; заједнички одабир бајки, прича, песама.

Неговати уметничку слободу кроз игру, креативне радионице, драматизацију, музику и покрет.

Подстицати децу на перманентно истраживање и експериментисање.

Заједничким активностима кроз лик и дело Десанке Максимовић подстакнути децу на стваралаштво кроз њихову визију маште и креативности.

Реализација пројекта

Припрема пројекта:

Прикупљање података из литературе, интернет страница, фотографија из живота Десанке Максимовић.

Размена идеја и искустава, избор адекватног садржаја у складу са узрастом деце.

Родитељски састанци по групама.

Упознавање родитеља са идејом и планом рада.

Планирање активности по групама (избор текстова, драматизација и импровизација, креативне радионице).

Сарадња са локалном средином (посета библиотеке, моделара, кројача, шнајдера, занатског предузећа, фризерског салона), што нам омогућава да деца сагледају и упореде жену кроз моду некад и сад.

Едукативно креативне радионице са децом и родитељима "Кад шешир, ташну и кравату ставим ја се мало важан правим" (израда шешира по угледу на лик Десанке Максимовић).

Модна ревија "Весели шешири" Десанки у част.

Повезивање свих области васпитно-образовног рада.

Презентација и продукти

Приредбом Десанки Максимовић у част приказане су драматизације текстова "Јаре и вуци", "Хвалисави зечићи" итд.

Сарадњом са мамама моделаром, кројачем, шнајдером, фризером, деца су се упознала са начином израде хаљина, фризура, шешира жена из времена Десанке Максимовић.

Одласком у занатску радионицу деца су видела начин на који се производња хаљина обавља данас.

Деца су у радионицама сама моделирала сопствене кравате, торбе, хаљине, накит тог времена.

Израда модних каталога из времена Десанке Максимовић, позивница за креативну радионицу "Весели шешири", флајера и позивница за дружење на модној ревији „Десанки у част“.

Презентација дечјих радова родитељима кроз изложбу.

Сл. 1. Радионица „Весели шешири“ Сл. 2. Модна ревија „Десанки у част“

Добити за децу

Развијање свести о значају књижевних текстова за њихов развој.

Обогаћена искуства деце новим сазнањима и садржајима.

Развој креативности и маште кроз игру.

Развијање и богаћење говора кроз драматизацију, јавни наступ, понос и лично задовољство постигнутим резултатима.

Развијање међусобних сарадничких односа између деце различитог узраста из различитих група.

Већи и интензивнији контакт деце са родитељима у вртићу за добробит детета.

Развој отворенијег, самопоузданијег, сигурнијег детета.

Добити за родитеље

Квалитетно проведено време са децом у вртићу.

Упознавање родитеља са креативним потенцијалом свога детета.

Увид и учешће у васпитно-образовни рад са децом и васпитачем.

Стицање нових искустава кроз заједнички рад са децом.

Добити за васпитаче

Нови, другачији, богатији приступ раду са децом и родитељима.

Неговање и развијање тимског рада са децом, родитељима и колективом, кроз размењивање идеја, уношење новина, развој сазнања.

Унапређење васпитно-образовног рада кроз појачани вид сарадње са родитељима и друштвеном средином.

Мотивисаност за унапређивање сопствене праксе.

Развој креатиности васпитача.

Продубљивање свести код родитеља и деце о важности развоја љубави према књижевном стваралаштву на један иновативнији начин.

Тешкоће

Објаснити родитељима значај интензивног вида сарадње на релацији родитељ-дете-васпитач. Конкретизовање смера у коме ће се кретати сам пројекат. Организовање родитеља у улози презентера професије која је у складу са темом.

Превазилажење тешкоћа

Отвореност, сарадња, поверење родитеља у намеру васпитача, да деци пруже обиље могућности за обогаћивање знања кроз схватање значаја

књижевности за њихов будући развој. Свакодневна комуникација, тимски рад, подела задужења и одговорности сваког васпитача. Усаглашавање динамике активности у вртићу са расположивим временом родитеља (презентера).

Наредни кораци

Неговање достигнутих сазнања и даље унапређење дечијег развоја кроз обраду тема из различитих области њиховог интересовања. Примена тимског рада (родитељ-дете-васпитач), као једног од неопходних услова за успешну реализацију васпитно образовног рада. Унапређење сопствене праксе.

Закључак

Корак по корак, сви заједно, прошли смо дуг пут на коме је Десанка Максимовић постала модел не само као писац већ и као лик уз који смо сазнали пуно о њеном значају за књижевност. Дубљом и интензивнијом сарадњом родитеља и васпитача, као и сарадњом са децом у току пројекта у самом вртићу, родитељи су били директно укључени у васпитно-образовни рад групе. Закључујемо да коришћењем естетских детаља који су били карактеристични за писца, а који су интересантни деци (шешир, накит), могуће је пробудити интересовање код деце и родитеља за књижевним стваралаштвом.

Литература

Блашковић Л. (2006). *Три патуљка: избор бајки,* Нови Сад: Ризница лепих речи.

Дотлић, Ј. и Каменов, Е. (1996). *Књижевност у дечјем вртићу*, Нови Сад: Одсек за педагогију Филозофског факултета.

Каменов, Е. (1997). *Модел Б основа програма предшколског васпитања и образовања*, Нови Сад: Драгон.

Марковић, М. и др. (2009). *Корак по корак 2*, Београд: Креативни центар.

Шаин, М. и Чарапић, С. (2011). *Корак по корак 3*, Београд: Креативни центар.

Tatjana Bogosavljević
Bojana Nedeljković

ABOUT DESANKA AND HERS LITERARY WORK

Abstract: In modern society, where everything is less prevalent living word, and increasingly dominated by modern technology, we decided that through their work awaken the love and attention of children to literary words.Through collaboration with parents of children carried out an educational and creative workshops, show "Desanki honor", exploring the literary tradition, as well as cooperation with the local community. Using the aesthetic details that were characteristic of the writer, and which are of interest to children (hat, jewelry), it is possible to awaken the interest of children and parents about the literary work to a greater extent.

Key words: Imagination, creativity, teamwork, interaction.

УДК 373.23(497.11 Алексинац):[371.3::51

Виолета Николић, Милена Станковић
ПУ „Лане“
Алексинац

МАТЕМАТИКА ЈЕ СВУДА ОКО НАС

Резиме: Математика је свуда око нас. Математиком почињемо сваки нови дан, јер је она сат који нас ујутру буди, средство комуникације, објашњавања и процене уоченог, запамћеног и сл. Дете се на предшколском узрасту упознаје са почетним математичким појмовима, учи да препознаје облике око себе и да уочава сличности и разлике око њих. Активности које укључују математику значајне су за когнитивни развој детета. Кроз активности дете размењује своје идеје и замисли са другом децом, али и са одраслима и на тај начин проверава и дограђује свој рад, проширује своју свесност о неким темама из окружења. Да математика није и не мора бити „баук“, већ да се може учити на занимљивије и другачије начине, говори и овај рад.

Кључне речи: дете, комуникација, окружење, игра, креативност.

„Математика је кључ за целокупно људско знање“.
(Леонард Ојлер)

Дете, окружење и математика

У сваком детету постоји спонтана жеља да схвати свет који га окружује. Оно тада користи своја чула, физичке и психичке способности, има потребу да истражује, да ствара. Главни покретачи дечијег учења су: радозналост, жеља за сазнањем, стваралаштвом, усавршавањем постојећих способности.

Дете најпре открива својства и значења предмета тако што њима манипулише, а тек касније се диференцира мисао и сазнање о томе. Предшколском детету не треба учење које се базира само на вербалном преношењу знања, већ му је потребно подстаћи интересовања за предмете и појаве, изазвати његову активност, што доводи до активног конструисања знања и почетка изградње неких апстрактних појмова. Основна активност сваког детета је игра у којој стиче искуство, прерађује га, постаје свесно тог искуства, доживљава задовољство, али истовремено учи. Оно доживљава свет у целини, тако памти целе реченице и повезује појмове (нпр. „кућица за птице је горе, на дрвету“, па дете појам „горе“ повезује са појмом „на дрвету“). Од посебног су значаја испитивачке и откривачке активности деце, јер их такве активности подстичу на размишљање, сусрећу се са проблемима и теже њиховом решавању и сл.

Садржаји за математичке активности у вртићу бирају се водећи рачуна о садржајима са којима се дете свакодневно среће (скуп прстију на руци један од

првих скупова са којим се деца срећу). Кроз контакт са стварима и појавама из свог окружења, дете изграђује свест о простору (оријентација у простору), облицима и димензијама предмета, о целини и деловима нечега, о скупу и његовим елементима и сл.

Дете, радни простор и математика

Да би се деца у вртићу подстакла и укључила у активности које доприносе развијању почетних математичких појмова, део радног простора треба адекватно опремити предметима и материјалима, а по потреби га допунити и мењати. За успешну реализацију активности, поред адекватног материјала, битан је и распоред, мора бити доступан и интересантан деци. Најбитније је да васпитач одабере материјал и распореди тако да се активност одвија несметано и да мотивише децу да сарађују. Јасно је да сваки материјал и мноштво предмета могу послужити као дидактички материјал за развијање одређених математичких појмова.

Улога васпитача

Улога васпитача у играма и активностима везаним за почетне математичке појмове је усмеравајућа, а не подучавајућа. У избору активности, у игри, деци треба пружити велику слободу, али их и ненаметљиво усмеравати како не би кренули у погрешном правцу. Васпитач сагледава дечија интересовања, али му и помаже да их обогаћује и развија. Васпитач подстиче децу да решења проналазе сама у игри са другом децом, користећи одређене материјале, али и повременим богаћењем окружења новим материјалима Васпитач је онај који у складу са ВО циљевима благо усмерава дечију активност која може да буде откривачка, стваралачка, истраживачка или решавање проблема. Ако би се све препустило дечјој иницијативи, игра би се претворила у играрију, а деца у тој играрији лутала.

Добра организација за развијање математичких појмова подразумева:

- познавање основних математичких садржаја,
- довољно дидактичког материјала и средстава,
- подстицање дечје радозналости и иницијативе,
- максимално коришћење игре као методе учења,
- комуникација, интересовање и настојање да свако дете искаже оно што мисли, запази...
- анализа одржаних активности и остварених циљева.

Поред љубави и разумевања за свако дете, пред васпитачима је велика одговорност. Како би деци на прави начин презентовали одређене садржаје потребно је да буду отворени за комуникацију, креативни, а изнад свега да добро познају одређену проблематику, тј. одређене математичке садржаје.

Математички садржаји и узраст деце

Математичко образовање у дечијем вртићу служи подстицању логичко-математичког мишљења. То је почетно математичко образовање, јер утиче на когнитивни развој и развој интелигенције детета. Развијање почетних математичких појмова као ВО област има своје циљеве и задатке који се остварују преко програмских садржаја зависно од узрасне групе. На млађем узрасту циљеви и задаци се остварују кроз упознавање околине директним истицањем неких математичких појмова (основне релације у простору,

груписање, геометријске фигуре), а на старијем узрасту математичке садржаје делимо на 6 целина:

1. логичке операције са конкретним предметима (боја, облик, величина, класификовање, просторне релације...),

2. скупови (формирање, састављање, растављање скупова, развијање појмова једнако, неједнако, ређање у опадајуће и растуће низове...),

3. бројеви,

4. геометријске фигуре и облици предмета,

5. величине,

6. мерење величина и мере.

Игром до математике

Реализација садржаја постиже се кроз све врсте активности, у зависности од интересовања деце, уз корелацију са осталим ВО областима, најчешће кроз игру.

Кроз игру дете учи, понавља, вежба, стиче елементарне навике, упознаје односе, опонаша, успоставља контакте, развија осећања... Игром у целини делујемо на личност детета. Дакле, игром и кроз игру, деца усвајају нове математичке појмове, утврђују старе (усвојене), понављају и проверавају. Игре у којима се оперише бројевима, геометријским облицима, величинама и просторним односима зовемо математичке игре. Садржаји игара постају деци интересантнији, разумљивији, ближи, па се дете више ангажује, предаје практичној и интелектуалнијој активности и спремније је да прихвати нова сазнања и употреби их у одређеним играма.

Кроз различите осмишљене активности желели смо да отворимо врата ка математици. На основу интересовања деце, кроз практичне активности студената, дошла сам до закључка да се математички садржаји могу реализовати на разне начине, а да су деци најинтересантније када се реализују кроз драматизације прича, песама, измишљених текстова.

Математичке игре кроз драматизацију

Васпитач има веома важну улогу у избору активности и начину на који ће се активност реализовати. Пошто је лутка снажно средство у раду са децом предшколског узраста, одлучили смо да им кроз математичке игре и активности удахнемо живот и покажемо шта све оне могу. Кроз пажљиво одабране текстове које смо читале деци, слушањем прича са дискова, деца су издвојила оне најзанимљивије и радо слушане. Понудиле смо деци више прича, а они су одређеним бојама дугмади означавали које су им се од понуђених највише допале, које можемо драматизовати и искористити за реализацију математичких садржаја. Након сабирања дошло се до закључка да је омиљена прича деце „Златокоса и три медведа“. Такође, док су на ДВД-у гледали емисију *Геометријски облици,* изразили су жељу да их оживимо и направимо представу, па смо у ту сврху искористиле текст *Геометријски облици*.

Циљ: Пробудити дечју знатижељу за математику у окружењу, усвојити основне математичке појмове и омогућити им да науче како да пронађу различите начине решавања математичких проблема

Први задатак је био да укључимо децу, родитеље и колегенице других група у радионицу, играоницу и да направимо лутке за ове представе. У току

радионице деца су се сретала са разним материјалима, мерили, кројили, бројали и ушивали дугмад, тканину и добили резултат, направљене лутке на штапу и гињол лутке. Други задатак је био да укључимо и родитеље и студенте и у драматизацију ових текстова. Текстови су подељени и успешно драматизовани.

Добит за дете:

- стицање сигурности у сопствене способности,
- развијање позитивне социјалне интеракције дете-дете и дете- одрасли,
- развој интересовања и подстицање љубави према математичким активностима на раном узрасту.

Добит за родитеља:

- отворенија сарадња са васпитачима,
- активно учешће у васпитно – образовном раду,
- бољи увид у значај математичких активности за развој деце,
- боља информисаност о значају математике за когнитивни развој деце.

Добит за васпитача:

- праћење дечјег развоја и напредовања,
- могућност разноврсније сарадње са родитељима,
- унапређивање квалитета рада (потврда сопствених професионалних компетенција),
- унапређивање тимског рада,
- презентовање и промоција активности у оквиру планираних играоница, радионица, представа,
- задовољно, срећно и мотивисано дете.

Наредни кораци у раду:

- у већем степену промовисати стечено искуство и сазнања везана за значај математике за развој деце,
- интензивније укључивање родитеља у реализације активности,
- унапредити тимски рад кроз укључивање колегеница у активности, уважавање мишљења, размену искустава и сл.
- наставити са реализацијом математичких активности кроз игру.

Закључак

Одрастањем, деца проширују своја знања из разних области. Они имају идеје и виђење одређених појмова другачије од одраслих особа. Одрасли треба да сагледају шта дете може да научи или закључи на основу свог искуства. Математика се учи када деца конструишу сопствено математичко знање, када сами, након манипулисања различитим материјалима, предметима, долазе до закључка. Све што се презентује деци мора бити интересантно и корисно.

Математика помаже деци да стекну самопоуздање и лако се суочавају са разноврсним изазовима који су пред њима, зато се не само од васпитача, већ и од родитеља очекује да на занимљив и практичан начин децу уведу у свет математике, да покажу деци како она није „баук“, већ корисно знање које ће им отворити врата за многе друге науке и послове у каснијем животу.

Литература

Група аутора: *Корак по корак* 2 (1997): Београд: Креативни центар.

Каменов, Е. (1982): *Примена методе игре у развијању геометријских појмова код деце предшколског узраста*, Београд: Предшколско дете.

Малешевић, Д., Влаховић, Д., Врбашки, Ђ. (2009): *Приручник за васпитаче математика*, Нови Сад: Стилос.

Прентовић, Р., Сотировић, В. (1998): *Методика развоја ПМП*, Нови Сад: Дидакта.

Стојановић, Б., Трајковић, П. (2009): *Математика у дечјем вртићу*, Нови Сад: Драгон.

Шимић, Г. (1997): *Игром до математике*, Шабац: Висока школа за образовање васпитача.

Violeta Nikolić
Milena Stanković

MATHEMATICS IS ALL AROUND US

Summary: Mathematics is all around us. We start every new day with mathematics, because it is the clock that wakes us in the morning, it is a means of communication, a means of explanation and reasoning. A child at a pre-school level becomes familiar with basic mathematical concepts, they learn to recognize shapes that surround them and to discern the similarities and differences around them. The activities which involve mathematics are important for the cognitive development of a child. Through these activities, a child exchanges their ideas and thoughts with other children, but also with adults, and, in this way, they check and build up their work, they expand their consciousness regarding certain themes from the environment. The role of a kindergarten teacher in activities related to basic mathematical concepts is directing children, and not that of instructing them. A kindergarten teacher, by utilizing certain materials and enriching occasionally the environment with new materials, motivates children to search for the solutions on their own while playing with other children. This paperwork illustrates that mathematics is not and it does not have to be an incredible difficulty. Instead, it says that mathematics can be learned in more interesting and different ways.

Key words: child, communication, environment, play, creativity.

УДК 373.23(497.11 Алексинац):502/504

Биљана Марковић, Марија Степановић
ПУ „Лане“
Алексинац

РАЗВОЈ ЕКОЛОШКЕ КУЛТУРЕ НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Резиме: Подизање еколошке свести деце један је од важнијих циљева предшколског васпитања. Водећи се већ постојећим дечјим искуством и интересовањима, пројекат смо конципирале тако да кроз разноврсне садржаје, облике и методе рада, у сарадњи са родитељима, локалном заједницом и васпитачима, активирамо дечје потенцијале по свим аспектима развоја и дамо деци ваљани пример како заједно можемо учинити много, ако свако од нас учини нешто мало. Креативност родитеља у сарадњи са дечјом маштом, на радионици, изродила је лутку од отпадног материјала, коју су деца „оживела“ кроз еколошку драмску игру и реализацијом лутка представе „Културни и фини брину о околини“. Врхунац овог сазнајног процеса је хуманитарна приредба на нивоу установе „Свима нам је жеља иста да планета буде чиста“, где су прикупљена средства била намењена деци поплављених подручја. Радост коју код деце изазива спознаја да су допринела заштити животне средине, мотивише их да бирају здраве животне стилове, зарад сопственог и здравља будућих генерација.

Кључне речи: деца, екологија, родитељи, васпитачи.

1. Увод

Наша плава планета је јединствена у свемиру. Она нам пружа све што нам треба: ваздух који удишемо; атмосферу која нас штити од штетних зрака Сунца, дарујући нам при том део његове благотворне топлоте; биљке и животиње које нам дају храну и материјале за израду одеће или градњу кућа; метале од којих правимо машине и алате, и наравно, воду коју пијемо...

Међутим, ресурси које данас користимо нису неисцрпни, а ми их трошимо више и брже него што се могу обновити. С обзиром на то да смо благовремено уочили опасност која чека будуће генерације, морамо допринети њиховој одговорности према очувању животне средине.

Нездрава животна средина неповољно утиче на децу. Ако је здравље деце одраз здравља у свету, а деца су будућност света, онда треба заштитити децу и васпитавати их у складу са тим.

Екологија као наука проучава однос човека према животној средини, као и утицај средине на жива бића. Њен основни смисао је да научи човека понашању у природи. Одакле кренути са учењем? Наравно, од најмлађих, од деце предшколског узраста.

Општи циљеви васпитања и образовања у еколошком смислу на предшколском узрасту су:

- стицање знања, изграђивање ставова, развој интересовања и способности за формирање еколошког мишљења;
- неговање поштовања и љубави према свему живом и природи, као и мотивисаност да се природа чува;
- схватање утицаја средине на жива бића, као и начина и разлога настајања проблема који за последицу имају угрожавање животне средине;
- изграђивање личног става према природи (схватања да све људске активности утичу на животну средину и да је сваки појединац за то одговоран):
- изграђивање става о потреби мера штедње природних ресурса уз познавање поступака за њихово рационално коршћење;
- култивисање здравог стила живљења итд.

У складу са датим циљевима произилазе и задаци васпитача на пољу еколошке културе:

- омогућити деци стицање одређених искустава и знања;
- утицати позитивним примером на мотивацију деце да се животна средина штити и унапређује;
- формирати код деце одговарајуће моралне ставове, вредности и опредељења и развијати вештине за њихову примену у пракси;
- изградити поверење деце у сопствене способности да самостално и у заједници са другима доприносе заштити животне средине..

Циљеви и задаци можда јесу комплексни на први поглед, али свакако нису недостижни. Васпитавајући децу у овом смислу, васпитавамо и сами себе. Будућност света свакако се налази у њиховим рукама.

2. Етапе у реализацији пројекта

Упоредо са буђењем природе у пролеће, код деце се пробудила потреба и интересовање за истраживањем животне средине која их окружује. Томе је допринео све чешћи боравак напољу, као и реализација многих активности у дворишту нашег вртића.

Најпре смо децу кроз различите, пажљиво биране активности гледано са свих аспеката њиховог развоја, упознале са представницима живе и неживе природе. То је децу подстакло да даље трагају за одговорима на питања: „Како човек утиче на природу? Који су то поступци којима се може заштитити животна средина? Шта ми можемо учинити како би сачували здравље наше планете?“

3. Припрема

Најпре смо одржале родитељски састанак на коме смо информисале родитеље, између осталог, да је претежно интересовање деце у протеклом периоду било везано за екологију.

Прибавили смо мишљење родитеља о значају еколошког васпитања анкетирањем, где су се једногласно (100 % анкетираних) изјаснили да еколошко васпитање сматрају врло важним, као да деца и код куће испољавају интересовање за различите активности везане за природу, али, такође, да у недостатку времена често не могу да одговоре њиховим потребама. Даље, 21,05% се изјаснило да имају кућног љубимца и да укључују дете у бризи о њему, док већина (78,95%) узгаја неку врсту биљака код куће, али, углавном, без

учешћа деце. Сви родитељи (100%) су се позитивно изјаснили да желе да дете поштује правила лепог понашања у опхођењу са природом, као и да се труде да се и сами понашају у складу са тим. Између осталог, ова анкета нам је била показатељ да су родитељи спремни на даљу сарадњу што нас је довело до наредне активности у циљу одговора дечјим интересовањима, а то је била радионица.

Позвали смо родитеље на радионицу, пруживши им при позивању довољно информација о начину реализације исте (потребан материјал, време извођења и начин, разлози због којих смо се одлучили на овај корак).

4. Радионица „Употреба отпадног материјала за израду лутака“

Радионици су се одазвали сви родитељи. Њихова креативност подстакнута је и кратким луткарским игроказом, који су имали прилике да одгледају на почетку, а који је за тему имао употребу отпадног материјала у изради лутака. Свако дете је захваљујући креативности родитеља, а дајући и свој допринос према својим могућностима током овог стваралачког процеса добило лутку од отпадног материјала. Лутке су биле изложене у изложбеном простору испред наше групне собе и изазвале велику пажњу свих који су имали прилике да их виде због свог оригиналног и надасве необичног изгледа.

Утисци родитеља о радионици као повратна информација о задовољству родитеља и деце била нам је додатни подстрек да наставимо даље, јер је радионица генерално оцењена у суперлативу од стране родитеља и деце.

СПОНТАНЕ ДРАМСКЕ ИГРЕ

У оквиру центра за игру маште и улога оформили смо нови кутак, који смо опремили нашим луткама. Током недељу дана систематски смо пратиле интересовање деце за игру у овом кутку. Листа праћења нам је показала да су се сва деца више пута недељно, а нека чак и свакодневно бавила новонаправљеним луткама и користила их приликом игре.

ПРЕДСТАВИ СЕ...

Сваком детету пружили смо прилику да се представи коришћењем лутке, а за ове потребе користили смо и мобилну позорницу, која је, иначе, саставни део нашег центра за игру маште и улога. Бројалицом смо бирали ко ће нам се представити, а сва остала деца су пажљиво слушала и стрпљиво чекала свој ред.

ПРИЧА СЕ, ПРИЧА...

Да бисмо подстакли разговоре, упаривали смо децу која су слободнија у вербалном изражавању са суздржанијом децом и тако су настали разговори у пару на различите теме.

ЗАМЕНЕ УЛОГА

Деца су међусобно разменила лутке по два принципа: најпре је свако дете одабрало коме жели да позајми своју лутку, а затим је свако бирао лутку којом би желео да се представи. Лутке су добиле нова имена и улоге, а за игру није јењавало интересовање.

Подстакнута еколошком драмском игром, деца су била спремна за наредни корак. Наиме, дошли смо на идеју да наш труд и рад прикажемо родитељима, деци из објекта и васпитачима. Најадекватнији начин за то био је да осмислимо луткарску представу на тему екологије, којом бисмо сумирали сва

наша сазнања и објединили целокупан рад током протеклог периода, а у којој би учешће узели сви „Радозналци“ са својим луткама.

Наша представа је од идеје до реализације прошла кроз следеће кораке:

- Мото представе се сам по себи наметнуо из активности које су претходиле:

- „Културни и фини брину о околини“,

- Одабир музике и креирање кореографија.

Музички уредници била су сама деца, јер смо се за представу определили за оне нумере које су код њих изазвале највише интересовања током протеклих активности.

ОДАБИР И АДАПТАЦИЈА ТЕКСТА

За текст је коришћен материјал „Весела еколошка прича о рециклажи, чистећи и финећи“ Слободана Боде Нинковића, који је надограђен рецитацијама о екологији, осмишљеним стиховима од стране васпитача и дечијим креацијама.

ПОДЕЛА УЛОГА

Свако дете добило је текст (стихове подељене „на равне части“), водећи рачуна већ приликом првог ишчитавања да су деца задовољна и да то код њих буди жељу за учествовањем.

ПАМЋЕЊЕ ТЕКСТА И ПРОБЕ ЗА СТОЛОМ

Радни елан био је на висини задатка. Укључили смо и родитеље у смислу да је свако имао увид у текст свог детета и да су помагали у овладавању истог. Деца су поносно изговарала свој текст, а радили смо и на интонацији, правилној артикулацији, дикцији и свим осталим елементима „лепог говорења“

ИЗРАДА СЦЕНОГРАФИЈЕ

Код осмишљавања сценографије узели смо у обзир да параван позорнице буде еколошки прожет, једноставан, лако мобилна и да одговара потребама простора. С обзиром на то да је представу требало извести у групној соби, одабрали смо место за позорницу, а за кулисе искористили већ раније израђене и коришћене постере о добрим и лошим примерима у заштити животне средине.

МИЗАНСЦЕН (Пробе на сцени)

Када смо претходно све елементе луткарске представе разрадили засебно, објединили смо их у целину. Пробали смо скоро свакодневно, а најинтересантније је било то што су деца била неуморна, пуна ентузијазма и неке покретачке снаге, те би понекад сама преузела иницијативу и пробала кад год је то њима одговарало.

Уследило је позивање вршњака из нашег објекта и родитеља у наше мало позориште, адекватним плакатом. Представа је изведена у два термина. У преподневним часовима публику су чинила деца из објекта и њихови васпитачи, васпитачи стажисти и стручни сарадник – педагог установе, а у поподневним часовима угостили смо родитеље, браћу и сестре, баке...

Уз свесрдну подршку директора установе, стручних сарадника и васпитача, као и уз несебично залагање родитеља и деце ПП групе, 05. 06. 2014. године реализована је хуманитарна приредба „Свима нам је жеља иста да планета буде чиста“ у Центру за културу и уметност у Алексинцу.

Еколошка тематика ове приредбе била је круна нашег пројекта. Сва средства прикупљена на овој манифестацији била су намењена деци поплављених подручја наше земље.

5. Закључак

Реализацијом овог пројекта поставиле смо темеље еколошког васпитања код деце. Богатство и разноврсност дечјих мисли, потреба за иновацијама у раду и позитиван став свих укључених у остваривање циљева ВОР-а, подстакло нас је да даље трагамо за новим начинима унапређивања еколошке културе деце предшколског узраста. Примарно полазиште у планирању биће да заједничким снагама проналазимо нове путеве да остваримо, откријемо, покажемо, сазнамо и примењујемо у пракси све оно што би нам могло сачувати плаву планету, како за нас тако и за будуће генерације.

Литература

Каменов, Е. (1995). *Модел Б. Основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом,* Нови Сад: Филозофски факултет и Кикинда, Виша школа за образовање васпитача.

Каменов, Е., Филиповић С. (2010). *Мудрост чула* (5. део). *Дечије драмско стваралаштво*, Нови Сад: Драгон.

Николаци, И. (2011). *Мој еколошки атлас*. Београд: Јасен и Службени гласник.

Biljana Marković
Marija Stepanović

THE DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL CULTURE IN PRESCHOOLERS

Abstract: Environmental awareness raising children is one of the most important goals of preschool education. Leading the existing children's experience and interests, we conceived the project so that the various contents, forms and methods of work, in collaboration with parents, the local community and preschool teachers, activate children's potential in all aspects of development and give children a valid example of how we can do so much if each of us does something a little bit. Creativity of the parents in cooperation with the children's imagination, the workshop has spawned a doll from waste materials, which children „alive" through ecological drama game and realization of a puppet play: "Cultural and nice, caring about the environment". The highlight of this process is a charity event at the Foundation "We all desire the same, planet to be clean", where the funding was intended for children of the flooded areas. The joy that children felt by knowledge that they contributed to the protection of the environment, motivates them to choose healthy life style, for the sake of their own health and the health of the future generations.

Keywords: Children, ecology, parents, educators.

УДК 373.23(497.11 Чајтина):502.51

Бранка Шпијуновић, Јулија Брашновић,
Слађана Божовић, Мирјана Јелисијевић Лончар,
Јелена Митрашиновић Брашанац
ПУ „Радост“
Чајетина

ТЕКУ, ТЕКУ КАПИ ЧИСТЕ

Резиме: У овом раду желимо да континуирано доприносимо развоју еколошке свести код деце. С обзиром на то да је човечанству данас неопходна високо развијена свест о складу између напретка у развоју и потребе да се природа сачува и заштити. Еколошко образовање деце доприноси другачијем односу према природи и промени понашања. Вода је основа живота, средина из које је живот потекао, средина за многе живе организме, неопходна је намирница и извор хране и минерала, предмет рада и средство за рад, извор енергетских ресурса, место рекреације. Све активности у овом пројекту усмерене су на информисање о значају воде, неопходности воде за живи свет, могућностима и последицама загађења, начинима заштите и ангажовањем људи у заштити воде.

Кључне речи: вода, загађење, заштита, игра.

Природа задовољава наше животне потребе, али и сама има право на постојање. Како природа није збир појединачних делова већ испреплетано живо ткиво, обавеза нам је да помогнемо деци да схвате значај заштите свега живог (како у води тако и изван ње) и да разумеју да смо и сами део природе.

"Готовост, или спремност за развој интелектуалних способности, мишљења и односа према околини и човековом месту на планети Земљи, одвија се у предшколском и раном школском узрасту. Тај период у развоју детета важан је и за почетак учења еколошких садржаја и формирање ставова према својој животној средини" (стручни тимови, 2006:5).

Вода је основа живота, средина из које је живот потекао, средина за многе живе организме, неопходна је намирница и извор хране и минерала, предмет рада и средство за рад, извор енергетских ресурса, место рекреације. Најважније од свега је да је услов живота, а према подацима Светске здравствене организације, данас је већ критична ситуација са резервама чисте воде, и то како стајаћих и текућих, тако и подземних вода, које се користе као вода за пиће. Чиста вода се све више смањује и деградира на разне начине, а највише уделом човека са својим активностима, односно вештачким загађивањем.

Светска здравствена организација упозорава да ће до 2025. године 2/3 становништва осетити озбиљан недостатак воде. Већ сада 2,5 милијарде људи нема обезбеђене основне хигијенске услове због недостатка воде, а чак више од 5 милиона људи годишње умире услед загађења воде.

Количина чисте воде на планети се све више смањује, а то је последица неодговорног односа човека према природи. Неусклађеност између природне средине и човекових активности изазива већ веома уочљиву еколошку кризу. Вода је важна за развој људске цивилизације, за привреду, као и за свакодневну употребу. Највећа количина воде троши се за производњу хране. Вода подлеже човековом утицају, с обзиром на то да је он доминантно биће. Он прави велике резервоаре воде у виду вештачких језера, користи је као енергију, зауставља токове река, прави канале и сл.

У овом раду желимо да континуирано доприносимо развоју еколошке свести код деце. Будући да је човечанству данас неопходна високо развијена свест о складу између напретка у развоју и потребе да се природа сачува и заштити.

Еколошко образовање деце доприноси другачијем односу према природи и промени понашања. Сматрамо да је важно да деца добију информације о начинима загађења и заштити природе већ на раном узрасту. Наше планирање еколошких активности је комплексно и континуирано. Како бисмо потпуније интегрисали дечја знања о екологији, сматрали смо да је најефектније да сваке радне година фокус буде на одређеној врсти загађења, односно заштите (вода, папир, пластика и метал), а да у периоду предшколског узраста организујемо еко – акције од ширег значаја.

Предмет рада: Полазећи од тога да је вода основ живота и услов за живот, разноврсним активностима, прилагођених дечјем узрасту, утицали смо на:

- бољу информисаност о значају воде и неопходност воде за живи свет,
- развој интелектуалних способности, мишљења и схватања узајамног односа живе и неживе природе,
- почетак учења еколошких садржаја и формирања ставова према својој животној средини (могућностима и последицама загађења, начинима заштите и ангажовањем људи у заштити воде).

Циљ рада: Подићи ниво информисаности деце и родитеља о значају воде и утицати на формирање позитивних ставова и важности превенције загађења воде.

Хипотезе: Претпоставка је да ћемо плански и систематски организованим активностима код деце допринети:

- бољој информисаности о значају воде (сврха коришћења)
- правилном односу према превенцији загађења воде,
- препознавању агрегатних стања воде,
- разумевању значаја воде у превентивно здравственој заштити (одржавању хигијене и спречавање појаве болести).

Задаци:

- организовати игре и активности кроз које ће деца схватити улогу и значај воде за одржање живог света,

- организовати, примерено узрасту, извођење огледа како би деца имала могућност непосредног посматрања преласка воде из једног агрегатног стања у друго

- у сарадњи са Домом здравља организовати активности кроз које ће деца усвојити знања о начину коришћења воде у превентивно здравствене сврхе,

- у сарадњи са Основном школом организовати активности које ће деци појаснити начин филтрирања и пречишћавања воде,

- у сарадњи са родитељима организовати активности које ће деци приближити разноврсне начине употребе воде ("сликање ледом" и сл.),

- у сарадњи са локалном заједницом децу упознати са значајем коришћења здраве пијаће воде.

Методе: вербална, драматизација, оглед, игра, радионица

Облици рада: групни, индивидуални, фронтални

Активности:

- Како користимо воду (купамо лутке, правимо балоне од сапунице,
- "Како се заштитити од болести прљавих руку",
- Шарамо воду,
- Посета фабрици воде,
- Драматизација приче "Нови становници",
- Прича по сликама "Ко је крив",
- Оглед са акваријумом – "Спасимо рибице",
- Оглед са агрегатним стањима воде,
- "Ледене чаролије" – сликање ледом (радионица),
- Чиста и загађена вода, отпад – презентација,
- Огледи са водом (пречишћавање).

Корелација: Превентивна заштита, когнитивни развој, развој комуникације и стваралаштва, развој фине моторике, развој говора.

Резултати рада: Деца су упозната са:

- значајем воде и неопходности воде за живи свет,
- повезаности живе и неживе природе,
- начинима загађења воде,
- могућностима очувања воде.

Остварена је сарадња са:

- родитељима (кроз радионице и заједничке ликовне и друге активности),
- Основном школом (експерименти у кабинету за хемију),
- Домом здравља (кроз предавања и едукацију деце),
- локалном заједницом (посета фабрици воде),

Наредни кораци: Обилазак акумулације "Вруци", одлазак на водопаде у Гостиљу и даље активности везане за воду (рекреативно пливање и сл.).

Литература

Брајн, Г., Васић, В., Гачановић, Б., Мандић, Р., Скенџић, М., Стаматовић,О. (1995): *Зелени путокази, приручник за еколошко образовање васпитача,* Београд: ПУ "Врачар".

Васиљевић, С. (2011): *10 еко лекција за пријатељство са природом* (електронски оптички диск), Консалтинг и пројектовање Београд

Станковић, Г. (2004): *Дете је дете 1*, Врање: Народни универзитет, Врање.

Станковић, Г. (2005): *Дете је дете 2*, Врање: Народни универзитет, Врање.

Стручни тимови ПУ "Радосно детињство", Нови Сад. (2006): *Збирка еколошких активности,* Нови Сад: ПУ "Радосно детињство".

Сенћански, Т. (2001): *Мали кућни огледи*, Београд: Креативни центар.

Часопис *Зека* (2002): Горњи Милановац: Дечје новине.

Branka Špijunović, Julija Brašnović,
Sladjana Bozovic, Mirjana Jelisijević Loncar,
Jelena Mitrašinović Brašanac

FLOW, FLOW CLEAN DROPS

Summary: In this project, we want to continually contribute to creating ecological awareness in children given the fact that civilization today needs a highly developed awareness about keeping the balance between developmental progress and the need to preserve and protect nature. Environmental education of children changes their attitude and behavior towards nature. Water is the basis of life, a habitat from which life originated, a habitat for many living organisms, it is a necessary part of our diet, a source of food and minerals, a work subject and a work tool, an energy resources, as well as a place for recreation. All activities in this project are aimed at informing children about the importance of water, possibilities and consequences of water pollution, protection against pollution and the role of people in anti-pollution.

Keywords: water, pollution, protection, game.

УДК 373.23(497.11 Крагујевац):[371.4Монтесори : 929 Сава, Свети

Сузана Милановић
ПУ „Ђурђевдан“
Крагујевац

ЛИК И ДЕЛО СВЕТОГ САВЕ КРОЗ МОНТЕСОРИ ТРАКУ

Резиме: Светог Саву, као школску славу, и у вртићима обележавамо сваке године кроз разне манифестације и Академије. С обзиром на то да су деца мала, лик Светог Саве је за њих увек био имагинаран, па смо увођењем елемената Монтесори методологије у наш вртић дошли до приказа живота и дела Светог Саве, тј. Растка Немањића кроз овај вид едукације.

Кључне речи: академија, временска трака.

Зашто Монтесори метод

Монтесори педагогија је начин васпитања и образовања деце који се разликује од класичног. Заснива се на схватању да је свако дете драгоцена, јединствена индивидуа, која се развија у складу са својим капацитетима и сопственим ритмом, као и да постоје природне развојне потребе и законитости заједничке за сву децу.

Марија Монтесори је творац специфичне филозофије и креатор материјала за рад са децом. Она је говорила да љубав према детету, пре свега, укључује разумевање његових потреба. Само ако разумемо дететове потребе и изађемо им у сусрет на прави начин, можемо очекивати да ће се дете развити у срећног и самосталног човека који је развио све своје потенцијале.

Детету треба поклонити пажњу, пружити му слободу избора, посматрати његове потребе и обезбедити му менталну храну. Сматрала је да постоје два основна циља едукације – биолошки и социјални. Биолошки циљ је помагање појединцу у правилном развоју, док је социјани циљ припрема појединца за живот у спољној средини. Ова два циља су испреплетена, али један увек преовлађује у зависности од узраста детета. Остваривање оба циља се заснива на коришћењу законитости и принципа природног развоја детета уоченим током рада са децом, путем одговарајућих вежби и активно.

Период детињства и адолесценције Марија Монтесори је поделила на следеће фазе:

1. Од рођења до шесте године. За ову фазу карактеристичан је „мозак који упија“. Упоређивала је дечји мозак са сунђером који упија и под тим утисцима се дете развија и обликује.

2. Фаза од шест до дванаест година. У овој фази дете усваја разна академска знања, тј. културу која га окружује.

3. Од дванаест до осамнаест година. Ова фаза се највише карактерише јаком жељом за независношћу. Дешавају се велике промене у животу детета, тако да му је потребна готово иста пажња као и у периоду до шесте године. Ово је период одлуке.

Увођење елемената
Монтесори методе
у наш вртић

Циљ васпитања и образовања је припрема за живот, оспособљавање деце да сама нађу своје место, своју улогу у свету који га окружује, да самостално учи и суочава се са проблемима. На нивоу вртића конституисали смо тим и изјаснили се о сагласности примене елемената Монтесори методе у свом раду.

Активно и континуирано сви запослени учествују у организацији простора и обуци за примену нових метода у раду. Истовремено је трајала размена свих информација о примерима добре праксе, као и размена мишљења о прочитаној литератури.

Већ од септембра 2011. год, од постојећих хомогених група, формирали смо шест васпитних група мешовитог узраста. Све радне собе вртића опремљене су стандардизованим ормарићима са полицама, креветићима који су мобилнији. Осим намештаја читав простор добија нов изглед, са циљем да материјали буду доступнији деци.

После неколико година рада, доста едукација, семинара и ручно направљених материјала, Тим вртића је осмислио и публиковао Каталог дидактичких материјала, који је представљен васпитачима целе Установе, учитељима и стручним сарадницима крагујевачких школа.

У будућности планирамо рад на приручнику, у ком ће се наћи поред дидактичких материјала класификованих по областима, и упутства за рад, вежбе у три корака и контроле грешке. Едукација особља траје и данас кроз хоризонталне размене, семинаре, студијске посете Монтесори школама и вртићима.

Шта је временска трака

Дете кроз ову активност проверава сопствена постигнућа, као карика у групном облику рада,у мноштву симбола уобличава (повезује) своја сазнања о свету, који га окружује и преводи га на план размишљања, разумевања и схватања. Дете манипулише практичним, животним предметима и материјалима поређаним тако да дете увиђа почетак, средину и крај као трака.

Циљ је процес, увиђање, повезивање, употреба претходно усвојених знања и вештина детета активирањем свих чула и могућношћу да проба. Овакав начин рада прилагодљив је теми, области, пројекту.

Дете је самосталније у радњама, ојачало је себе, сигурније је, самопоузданије и спремно да даље учи и усваја, а васпитач самовреднује сопствени рад, процењује ефекте спроведених акција и коригује своје будуће кораке.

Временска трака
„Живот и дело Светог Саве“

Слика1. Деца седе, слушају причу, чекају свој ред и кроз временску траку приказују живот Растка Немањића

Слика 2. Мали Растко је волео да чита књиге о божијим људима

Слика 3. Данас славимо Светог Саву као школску славу, спремамо колач и жито

Закључак

После пет година рада и едукације могу рећи да је овакав начин рада веома добро оцењен и од стране родитеља, и од стране стручних сарадника. Код деце смо запазили емпатију, одговорност, самосталност и жељу да усвајају нова знања кроз Монтесори временску траку, игру тишине или дидактичке материјале који су основа Монтесори методе.

Литература

Ивон, Х. Кроло, Л. Мендеш, Б. (2011). *Педагогија марије Монтесори - потицај за развој педагошког плурализма.* Сплит: Свеучилишна књижница у Сплиту.

Монтесори М. (2010). *Упијајући ум*. Београд: ДН Центар.

Монтесори, М. (1976). *Од детињства до адолесценције.* Београд: ДН Центар.

Николић, Д. Тошовић, К. (2005). *Ово је моја школица. Метода Монтесори на примеру школице 2, Питагора.* Београд: ДН Центар.

Пластењак, М. (1993). *Темељне Монтесоријеве идеје о развоју ин учењу предшолских отрок*, Љубљана: Педагошка обзорја 23.

Филипс, С. (1999). Монтесори припрема за живот, одгој неовисности и одговорности. Јастребарско: Наклада Слап.

Suzana Milanović

LIFE AND WORK OF ST. SAVA THROUGH THE MONTESORI TIMELINE

Summary: St. Sava, as school glory, and in kindergartens celebrate each year through various events and the Academy. Given that children are young, the figure of Saint Sava is for them was always fancied, so we are introducing elements of Montessori methodology in our nursery, we came to the life and work of St. Sava, ie Rastka Nemanjići through this kind of education.

Keywords: Academy, Timeline.

УДК 373.23(497.11 Београд):[371.3::913(4/9)

Зорица Ђурић, Невенка Поповић
ПУ „Врачар“
Београд

МОЈА ДРУГА ЕНЦИКЛОПЕДИЈА „ДЕЦА СВЕТА“

Резиме: Тема је проистекла као наставак прошлогодишње теме „Моја прва енциклопедија – Планета Земља“. Васпитачи различитих узрасних група примењивали су активности и задатке сходно узрасту деце и сегментима рада које су обрађивали. Почели су од приближавања деци сазнања о свим континентима и формирања центара по узрасним групама, и то:

- У припрменој предшколској групи центри су формирани у виду свих пет континената са свим својим карактеристикама, где су се бавили уцртавањем на немој карти, осмишљавањем басни, играма Грчке, асоцијацијама на земљу Србију, а затим је следила обрада осталих континената (Африка, Азија, Америка, Аустралија).
- У млађој узрасној групи почели су од разговора о деци света, какви све људи постоје, затим су се бавили отискивањем руке и стопала, како би на тај начин упоређивали карактеристике људи из различитих делова света; састављали су приче, песме, правили музичке инструменте.
- У средњој узрасној групи оформљен је центар „Деца света са сувенирима“. Кренули су од Африке и то прављењем афричких кућа, маски и свирања на афричком бубњу. Ескиме су упознали тако што су правили игло, пецали рибу, а Индијанце кроз покретну игру и индијанску ватру. На овај начин су, на крају, правили поређења три народа и приближили деци општа знања.

У зависности од узрасне групе, формирани су нови центри, па тако у старијој групи настао је центар „Док сам путовала упознала сам децу света“; У овом центру коришћене су књиге, енциклопедије, па су се упознавала деца Индије, Грчке, Африке. Организована је сарадња са родитељима кроз радионице и посета музеју Афричке уметности; примењена техника Грозд и ЗЖН у раду са децом.

Кључне речи: Професионални развој и усавршавање, одговорност, став као и развој креативности сваког васпитача, наставника, буђење свести васпитача, наставника и стручних сарадника према иновацијама.

Деца и васпитачи у оквиру вртића “Фића“ на основу праћења интересовања, жеља и потреба деце изабрали су да годишња тема буде „Деца света“

Већ смо смислили
Да следећег лета

Упознамо сву децу света.
Чега се играју и како живе
Шта воле и чему се диве.
Какве су им куће и чиме се хране
На планети Земљи са које су стране.
Још много тога желимо да знамо
Драги васпитачи омогућите нам само...
И зато се наставља прича ова
Добро погледајте прва слова.
У акростиху писаћемо ми,
Пажљиво нас пратите сада ви.
Акростих у првим словима крије тајну
Прочитајте и открићете поруку сјајну...

Прва енциклопедија „Планета Земља“ нам је била изазов у даљем раду у још већој креативности, у тежњи ка иновативнијем, богатијем и квалитетнијем приступу осмишљавања начина презентовања. Још више бежећи од стереотипије, непонављању истог или већ виђеног и рађања нових инспирација да искорачимо већим кораком напред привлачећи снагом магнета слушаоце, а стављајући их у положај слушаоца који ће тражити одговоре и посматраче од две до сто две године.

Повезујући прву енциклопедију „Планета Земља“ и другу енциклопедију „Деца света“, тежња је била да направимо једну целину, не понављајући садржаје већ пратећи стандарде квалитета, допунити оно што смо самовреднујући рад васпитача разумеле, закључиле да је потребно. Са таквим једним изазовом кренуле смо у нову авантуру.

Питања која смо поставиле била су: како и шта учинити да код слушаоца и посматрача изазовемо оно стање свести које ће их на професионални, али лаган и занимљив начин одвести у тражење одговора на изазов који би им поставиле. Самовреднујући до сада урађено, тимски смо нашле решење за горе наведени циљ да ће ова презентација бити писана у акростиху. Акростих ће у себи крити поруку за слушаоца и посматрача. На занимљив и интригантан начин смо их наводиле на размишљање и дражале пажњу до самог одговора. Уједно ово је била и годишња тема нашег вртића „Фића“...

***М**ожда су неки од вас помислили*
***О**д обећаног да смо одустали*
***Ј**аку потребу имамо сви*
***А** о интересовањима нашим сазнаћете ви.*
***Д**еца су бића што красе планету*
***Р**азличитост постоји на овом свету.*
***У** пределима разним њихова је кућа*
***Г**рађена од цигле, камена ил' прућа.*
***А**ли будите мало стрпљиви*
***Е**во шта смо смислили...*
***Н**ације различите постоје зна се*
***Ц**иљ су нам деца што планету красе*

***И**гром ћемо стећи сазнања нова*
***К**акву децу крије планета ова...*
***Л**ако ћемо циљ остварити*
***О**сновно је одговор имати*
***П**лан и акцију осмислити*
***Е**нциклопедију прво прелистати*
***Д**обро се наученог подсетити*
***И** васпитачице у све укључити...*
***Ј**асно да без њих успеха нема*
***А** подршка су велика кад акција се спрема.*
***Д**обар тим успехе ниже*
***Е** тако се брже до успеха стиже*
***Ц**ело лето план смо смишљали*
***А** жеље и потребе јавно износили*
***С**мислили смо план и како би кренули*
***В**ећ смо први задатак себи поставили*
***Е**нциклопедије и књиге о деци донели*
***Т**емељно гледали, запажали и памтили*
***А** затим одлучили да настане следећег лета...*

На основу стеченог знања из прве енциклопедије деца су с лакоћом истраживала, повезивала, закључивала значај поднебља (рељеф и клима) за различитост деце по изгледу, боји коже, облика очију, уста, носа, грађе, висине, начина живота, гардеробе коју носе и закључила да *планета крије благо највеће*.

Дечија интересовања су их носила ка *уређењу простора,* где ау ангажовали родитеље, баке, деке у акцији прикупљања различитих предмета из свих делова света. Сви предмети су рађали код деце нове изазове, нова интересовања и носили их ка жељи да истражују и задовоље своје потребе ка новим сазнањима. Васпитачи су имали веома битан задатак да све нове идеје, све за чим су деца трагала, њихове потребе за новим сазнањима, све оно што се налазило у њиховим главама и све што је изискивало веома озбиљан и професионалан приступ васпитача у свом педагошком раду, као резултат, усмере на могућности сваког детета понаособ. Остварење овог задатка могуће је било реализовати уз *праћење, посматрање и планирање*.

Зашто самовредновати? Да би сваки васпитач разумео своју праксу и испратио стандраде квалитета који се пред њега постављају на правилан и квалитетан начин, а самим тим, што је и најважније у раду васпитача да прати себе са циљем да сваком детету пружи и омогући најсврсисходније напредовање у свом расту и развоју, водећи при том рачуна да је свако дете личност за себе, са својим могућностима, жељама, потребама и интересовањима.

***З**ато да бих разумела праксу своју*
***А** и да бих пратила децу моју*
***Ш**та деца желе и њихове потребе*
***Т**ако ћемо пратити и стандарде и себе.*
***О** разлици групе млађе и старије*
***С**истематско праћење даће нам спознаје.*
***А**ктивности пратимо и дечије реакције*

***М**нога дечија питања даће нам гаранције*
***О** томе шта су разумела и научила*
***В**временом како су расла и напредовала.*
***Р**адује ме, изненађује, постигла, задовољна?*
***Е** то су врло важна питања.*
***Д**ок деца пролазе кроз игре и активности*
***Н**аравно да ћемо посматрати, размишљати, мењати...*
***О** нашој пракси разговараћемо сви*
***В**аспитачи, родитељи и стручни тимови.*
***А**ли јасан циљ да имамо морамо*
***Т**ачно шта ћемо да вреднујемо и унапредимо*
***И** тек тада јасно ћемо знати...*

Као резултат успешне сарадње са родитељима приликом реализације наше прве енциклопедије „Планета Земља“ васпитачи су поставили испред себе још један циљ: укључити родитеље у планирање и могуће начине реализације наше друге енциклопедије „Деца света“. Интеракција васпитач-родитељ-дете био нам је темељ и основа за остварење овог циља. Велико ангажовање родитеља, састанци, њихова праћења деце код својих куће, белешке, свакодневни разговори, идеје, предлози уз смернице васпитача допринели су заједничком плану реализације годишње теме.

Подела по континентима,
Технике у раду,
Деца Београда,
Деца из Африке,
Деца Ескими,
Деца Индијанци,
Деца из Кине,
Деца Египта,
Деца из Грчке,
Деца Индије,
Деца Ирске,
Деца Авганистана,
Деца Аустралије,
Необични спортови,
Порука мира.

***И** певали смо песме деце света*
***Н**осиле нас ноте до светских другара.*
***О**коло, наоколо играмо око света,*
***С**плет игара света никог не умара.*
***И** три лево, а пет десно,*
***П**оскакујемо весело и није нам тесно*
***О** бечком валцеру, причати нећемо,*
***Р**аскошну Шпањолку у игри срећемо.*
***У**век уз нас деца из Србије,*
***К**ораци су из наше Шумадије.*
***У**схићење велико, а рука у руци,*

***М**агично су нестварни ови светски звуци.*
***И**грају и певају деца у свету,*
***Р**адошћу заливају Земљу планету.*
***А** дечије срце понајлепше свира...*

Допуњени новим искуствима уобличили смо све у виду филма. Овог пута, за разлику од Моје прве енциклопедије „Планета Земља“ где је дете рецитовало стихове и директно учествовало у самом процесу наснимавања истих, ту улогу је преузео васпитач, са циљем да се направи поређење у самом доживљају и прихватању одговорности према задатку који је постављен пред васпитача.

Резултат је показао да је дете много лакше изнело тај задатак и сам процес реализације прављења филма. Филм прати музика, разни звучни ефекти, уводна и завршна шпица, као и слике са акростиховима. Све је забележено у енциклопедији „Моја друга енциклопедија – деца света“, која је настала „дружећи се“ са децом света и има велики значај другима као едукативно средство, а васпитачима, учитељима, педагозима, стручним сарадницима, родитељима као подстицај у даљем раду са децом и која ће ове врености сачувати од заборава.

Закључак о томе шта се постигло (резултати, добити...):

- подстицање и ширење интересовања деце за новим културама и цивилизацијама, њиховим обичајима и традицијом;
- стицање нових знања кроз активно учешће деце у различитим активностима и центрима интересовања;
- богатством понуђених садржаја развијала се дечија креативност и потреба за новим искуствима;

Мишљење и напомена о важности рада:

С обзиром на то да рад представља наставак претходне теме, васпитачи су успели да на један нов и другачији начин приближе деци и ову тему. Свакој узрасној групи прилагодили су различите активности које код деце стварају осећај задовољства усвајајући нова знања.

Литература

Барбер, Н., Харис, Н. (2005). *Дечија илустрована енциклопедија*. Београд: Атлас нација, Политикин забавник, Књига комерц.

Девиде, Владимир (1987). *Јапан за децу.* Београд: Младинска књига.

Заплетал, Милош (1997). *Ризница игара*. Београд: Тампограф.

Јуришић, Динка (2006). *Велика енциклопедија малих активности*. Београд: БИГЗ.

Родић, Татјана (1998). *С децом око света* I. Београд: Креативни центар.

Родић, Татјана (2007). *С децом око света* II. Београд: Креативни центар.

Шаин, М., Тимарац-Јованов, С., Поповић-Трбушковић, Р., Стојановић-Ружичић, А. (2010). *Кругови пријатељства*. Београд: Креативни центар.

Zorica Đurić
Nevenka Popović

MY SECOND ENCYCLOPEDIA „CHILDREN OF THE WORLD“

Summary: This topic has emerged as a continuation of last year's theme "My first encyclopedia - Planet Earth". Educators of different age groups practiced the activities and tasks according to the age of children and work segments that are processed. They started from bringing the children knowledge on all continents and establishment of centers by age groups, as follows:

o In prep preschool group centers were established in the form of all five continents, with all its characteristics, where children practiced drawing of the geographical features of the area in the map, designing fables, play Greece games, finding associations to Serbia and then followed the examination of other continents (Africa, Asia, America, Australia)

o In the younger age group they started from a conversation about the children of the world, what kinds of people exist, then they start making handprints and footprints, to thereby comparing the characteristics of people from different parts of the world; compiling the stories, songs, making music with instruments.

o In the middle age group, the center of "Children of the World souvenir" was made. They went from Africa and making African house, masks and playing on the African drum. Eskimos are introduced by making igloos, fishing and Indians through dancing and Indian fire. In this way, children made a comparisons of the three nations and were familiar with the basic knowledge. Depending on the age group, formed new centers, as well as in the older group was formed center "While traveling, I met the children of the world"; The center used books, encyclopedias and they are getting to know the children of India, Greece, Africa; Organized cooperation with parents through workshops and visits to the Museum of African Art; Various techniques are implemented in working with children.

Keywords: Professional development, responsibility, attitude and developing creativity of every educator, teacher, raise awareness of educators, teachers and professionals to innovation.

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

„Наше стварање“ је зборник Високе школе за васпитаче струковних студија у Алексинцу, који објављује научне, стручне и практичне радове са Симпозијума *Васпитач за 21. век*, али и друге прилоге, 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: 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 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(082)
37.032(082)
371.12(082)

СИМПОЗИЈУМ "Васпитач у 21. веку" (11 ; 2015 ; Сокобања)
Наше стварање : зборник радова са Једанаестог 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 : Ниш
; Свен, 2016 (Ниш : Свен). - 515 стр. : илустр. ; 24 cm. - (Наше стварање ; 15, 2016.)

Текст ћир. и лат. - Радови на срп. и мак. језику. - Тираж 110. - Стр. 11:
Уводна реч / редакција. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Summary.

ISBN 978-86-7746-581-0
1. Висока школа за васпитаче струковних студија (Алексинац)
а) Предшколско васпитање - Зборници b) Предшколско образовање -
Зборници c) Васпитачи - Зборници
COBISS.SR-ID 221212172