

УЗДАНИЦА

ISSN 1451 – 673 X

Часопис за језик, књижевност, уметност
и педагошке науке

НОВА СЕРИЈА, мај 2011, год VIII, бр. 1

UDC 81

82

7.01

37.01

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност, уметност
и педагошке науке
НОВА СЕРИЈА, мај 2011, год VIII, бр. 1

Издавач

Педагошки факултет у Јагодини
Милана Мијалковића 14, 35 000 Јагодина

За издавача

Проф. мр Сретко Дивљан, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини

Главни и одговорни уредник

Проф. др Тиодор Росић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини

Уреднички тим

Проф. др Миланка Бабић, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет; проф. мр Сретко Дивљан, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; МА Маја Димитријевић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; мр Бранко Илић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; проф. др Бранко Јовановић, Универзитет у Приштини, Филозофски факултет Косовска Митровица; проф. др Виолета Јовановић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; доц. др Јелена Јовановић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; Dr Christos Kechagias PhD, Philosophy of Education, University of Athens, Faculty of Primary Education; проф. др Милош Ковачевић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Емина Копас-Вукашиновић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; проф. др Петар Милосављевић, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет; проф. др Ружица Петровић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; мр Вера Савић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; проф. др Јелица Стојановић, Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу; др Михаило Шћепановић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Ојерајивни уредник

Доц. др Илијана Чутура, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини

Адреса уредничког тима

Педагошки факултет у Јагодини
Милана Мијалковића 14, 35 000, Јагодина
е-адреса: uzdanica@pefja.kg.ac.rs
Телефон: +381 35 223805

Издавачки савет

Проф. др Вељко Банђур, Универзитет у Београду, Учитељски факултет у Београду; проф. др Радивоје Микић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Тиодор Росић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; проф. др Радоје Симић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. Слободан Штегић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет

Рецензенти

Проф. др Миланка Бабић, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет; проф. др Емина Копас-Вукашиновић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; доц. др Биљана Павловић, Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић; проф. др Мирко Скакић, Филозофски факултет у Бањалуци, Одсек за српски језик и књижевност; доц. др Гордана Петричић, Филозофски факултет у Новом Саду; мр Вера Савић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; проф. др Радомир Виденовић, Филозофски факултет у Нишу, Катедра филозофије; проф. др Бранислав Поповић, Природно-математички факултет у Крагујевцу; проф. др Мирко Дејић, Учитељски факултет у Београду

Технички уредник

Пера Станисављевић Бур

Лектура и коректура

Др Илијана Чутура, др Снежана Марковић, мр Бранко Илић, МА Маја Димитријевић, Јелена Максимовић

Превод резимеа

Мр Вера Савић, МА Дијана Јовановић

Штампа

Citypress, Јагодина

Тираж

500

Ликовни прилози

Родика Јон, Румунија

САДРЖАЈ

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

- Јелена Р. Јовановић Симић: О песничком поређењу / 7–21
Зорица Ж. Јоцић: Од лингвометодичког текста до квалитетне наставе
граматике / 23–30
Miljana K. Stojkovic, Danica M. Jerotijevic: Teachers' and Students' Attitudes
Towards Using Games in Serbian EFL Classrooms / 31–42
Ивана Р. Ћирковић Миладиновић: Афективне стратегије учења енглеског
језика / 43–54
Оливера Д. Цекић-Јовановић, Ирена Б. Голубовић-Илић: Ставови студената
– будућих учитеља према сопственим способностима за евалуацију
часова / 55–70
Ненад Р. Вуловић: Дидактичке игре у почетној настави математике / 71–79
Живорад М. Марковић: Апсолутно и активно време часа физичког
васпитања / 81–91

СТРУЧНИ РАДОВИ

- Vera M. Savic: Towards a Learner-centred Syllabus of English for Specific
Purposes / 95–107
Маја Думитрашковић, Светлана С. Ћурчић: Паметне учионице / 109–121
Ружица Ж. Петровић: Онтологија добра и зла / 123–134
Наташа М. Вукићевић: Музичка питања и одговори као начин изражавања
ученика у настави музичке културе / 135–149
Маја Р. Ћалић: Анализа уџбеника за први разред основне школе из
предмета музичка култура / 151–166

ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ

- Јелена М. Стевановић: Јединствени приступ новинарској стилистици;
Јелена Јовановић, *Линџисџика и сџилсџика новинскоџ умећа: џезичке и сџилске особине новинарсџива*, Јасен, Београд 2010, 402 стр. / 169–174
- Милка В. Николић: Методичка остварења која ће унапредити наставу књижевности и методичку наставе књижевности; Бранка Брчкало, *Приџовџедачко џјело Пеџира Кочића у насџави*, Филозофски факултет Универзитета у Источном Сараџеву, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сараџево, 2009, 264 стр. // Бранка Брчкало, *Инџерџреџације џриџовџеџака Пеџира Кочића у насџави*, Филозофски факултет Универзитета у Источном Сараџеву, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сараџево, 2009, 134 стр. / 175–179

УПУТСТВО АУТОРИМА / 181–184

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ



Јелена Р. Јовановић Симић

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Катедра за српски језик

са јужнословенским језицима

УДК: 82.09-1:81'38 ; 82.09-1
ИД БРОЈ: 184492044

Оригинални научни рад

Примљен: 2. 2. 2011.

Прихваћен: 14. 3. 2011.

О ПЕСНИЧКОМ ПОРЕЂЕЊУ

Апстракт: У раду¹ се разматра поређење као песничка фигура, и утврђује се да се оно разликује од осталих врста поређења не просто сликовитошћу, већ оним особеностима што их добија од амбијента у којем се налази – свежином израза, необичношћу слике, изненађујућом фактуром, каткада и звучним омотачем који га чини лепршавијим од сваког непесничког говора ма колико овај био привлачан и леп.

Кључне речи: поређење – аналогично/неаналогично, конвенционално/инвентивно, стереотипно/поетско

1. ПОРЕЂЕЊЕ КАО УМЕТНИЧКИ ИЗРАЗ

1. Размишљајући о овој теми раније у два наврата², утврдили смо да поређење, најпре, не служи само разјашњавању једне појаве по аналогiji са нечим што јој је слично, него да има и појачајну функцију – њиме се истиче оно што се пореди на тај начин што се изједначаје са нечим необичним, значајним или уопште вредним пажње; и затим, да поредбени сегмент конструкције може бити развијен у слику. Сliku нисмо сматрали средством уметничког, већ уопште живописног описа. Тако смо себи наметнули и нову дужност: да покажемо шта је уметнички израз, и како онда изгледа песничко поређење.

2. Чинило се да је то не само изводљив него и лак задатак, јер се о песничкој уметности толико писало и пише – да је довољно позвати се на релевантна мишљења. Претпоставили смо да је најбоље у том случају послушати шта о песничком поређењу кажу сами песници, заправо они од њих који сем што стварају поезију – покушавају да је и објасне. Али ставови о поезији тако су многобројни и разноврсни, да их је тешко сложити у иоле јединствен скуп идеја. И још више, песник у ствари и своје есеје пише 'песничким маниром', ствара

¹ Овај рад написан је у оквиру научног пројекта 178014 *Динамичка стилистика савременог српског језика*, који финансира Министарство за науку Републике Србије.

² Јовановић 2006, Јовановић 2007б.

песничку слику и онда кад покушава да је објасни. Но узели смо три аутора чији је углед несумњив, и покушали да њихове изјаве уобличимо у јединствену дефиницију.

а) Примера ради, Иво Андрић, фасциниран архаичним архитектонским и ликовним облицима које је имао прилике да посматра, уверен је да помоћу њих човек настоји да продре у тајну божанске силе и да истовремено учини благотоворним њен утицај на људски род. Генезу те врсте стваралаштва Андрић (1963: 102) види у његовом усавршавању, на једној страни, али и у изопачавању на другој. „Видим, невино и мирно царство првих ликова..., кад је сваки од остварених ликова казивао само оно што јесте и што жели да буде, неокаљан и невезан безбројним и варљивим асоцијацијама које су доцније, истина, обогатиле људско осећање и мишљење, али су их зато одвели на мучна и безизлазна беспућа. И видим одмах и почетно лукавство човеково – лукавство чија ће он сам бити прва и главна жртва – његову тежњу да ликове потчини, зароби и упрости, као што је полако заробљавао друге снаге и појаве у природи, и да једним ограниченим и утврђеним бројем ликова, којима је лако владати и просто руковати, изражава све остале појаве и све своје мисли, жеље и потребе у вези са њима. Кратко: ти ликови не показују, као до тада, само оно што су и што сами значе, него да *казују*“. Првобитно реалистичне, сликовите уметничке представе стварности постају са временом симболичке форме помоћу којих је уметник у стању да сажме и представи многе животне појаве, али да истовремено помери угао посматрања, унесе сопствену свест и намеру у њих, да их обавије мистичким тајанством, те да примаоца покуша убедити да оне имају онакву суштину какву им он придаје. Права уметност ипак није вештина импостације сопствених идеја у слику стварности, већ откривање, и њено осветљавање јарким бојама којима ће обасјати онога ко приступи уметниковом делу.

б) Виктор Шкловски у чувеној студији о 'ускрснућу речи' (1969: 13) – управо у томе, у повратку првобитном изразу – види поетску стварност, и највећи задатак песника: „Најстарије човјеково поетско стварање – по њему – било је стварање ријечи. Сада су ријечи мртве, и језик је налик на гробље, а тек рођена ријеч била је жива, сликовита. Свака је ријеч у бити троп. На примјер, мјесец: првобитно значење те ријечи је 'мјеритељ'; туга и жалост – то је оно што жеже и пали; ријеч *enfant* (исто тако као и староруско 'отрок') у дословном пријеводу значи 'онај који не говори'... И често, када си надомак сада већ изгубљене, излизане слике положене некад у основу ријечи, запањује те њезина љепота – љепота која је постојала и које више нема“.

в) Француски песник и теоретичар Пол Валери (1980: 320–321) заступа идеју да је модерна уметност слична магијском ритуалу. По њему је „песников задатак да створи утисак присне везаности између речи и духа“. „Треба признати – наставља Валери на истоме месту – да је то један заиста чудесан резултат. Кажем чудесан, премда не значи да је посебно редак. Кажем: чудесан у оном смислу који стварамо док мислимо на опсене и чудеса древне

магије. Не треба заборавити да је поетска форма током столећа била кориштена приликом чарања. Они који су се упуштали у те необичне ствари, неизбежно су морали веровати у моћ говора, и чак више у корисност звука тог говора него у његово значење. Магијске формуле често су лишене значења; али нико није мислио да је њихова снага зависила од њиховог интелектуалног садржаја“.

3. Песничка, и уопште уметничка представа стварности, по ономе што смо сазнали цитирајући три релевантна мишљења познатих стваралаца, не тежи заправо истинитости и адекватности израза, већ облицима који ће привући реципијентову пажњу, очарати га, учинити му се необичним, чудесним, вредним да се открије и спозна тајна коју у себи крију, и која носи оно зрнце мудрости за којим човек вечито трага не би ли помоћу њега решио загонетку света и живота. Поређење у поезији мора, према томе бити једна од оних формула уз чију помоћ радознали реципијент од обичног посматрача бива преобращен у трагаоца за том чаробном лампом којом ће осветлити пут до суштине живота. Слика са којом се пореди стварност овде баца на њу омамљујућу светлост, привлачну за око а изазовну за истраживачки дух да пође у волшебни свет који се пред њим отвара.

2. АНАЛОГИЧНОСТ И НЕАНАЛОГИЧНОСТ ПОРЕЂЕЊА

1. Логички исправна компарација подразумевала би једнакост онога што се пореди и онога са чим се пореди – компаратума и компарандума. Тек би она имала праву експликативну функцију: сваком детаљу структуре која се пореди одговарао би неки еквивалент у поредбеној формацији. По аналогiji би била препозната вредност поређене појаве као у огледалу, а ова би била подробно представљена, исто онако као уз помоћ описа. Али увиђамо да поређење које је засновано на еквиваленцији нема сврхе, јер ће опис увек бити прецизнији и јаснији. Смисао поређења, то добро видимо, и није у прецизности и јасноћи представљања, већ у нечему другом. Но у позадини поређења ипак често препознајемо аналогiju као полазиште и основу на којој почива, као механизам уз помоћ којег се успоставља, иако не чини суштину.

2. Аналошко поређење у ствари је сажет паралелизам, у који се на овај или онај начин може (поново) развити. Узећемо неколико примера из Андрићевих есеја и покушаћемо да у њима откријемо паралелизам као ћелију из које је поређење настало:

И док градове и пределе гледам кроз свој доживљај и као део себе, мој разговор и обрачун с људским лицима нема краја ИА С 92; Сви се ми, као и све живо, сваког тренутка боримо са смрћу ИА С 93; ...угледао сам десно од друма велике стубове бежичне телеграфије. Куле од металне паучине, fine као чипка и тврде као градови ИА С 121; И они имају своје сталне службенике који

их опслужују као свештеници храмове ИА С 121; И то су понављали у говору и писму онако хладно и све са мање смисла и размишљања, као што људи раде већину ствари ИА С 132; Али је мој сабеседник, као сви стари људи, био осетљив за промене дана и времена ИА С 145; Отишао је једноставно, готово без поздрава, као што одлазе из кафане људи који су редовни гости... ИА С 145.

а) У првом случају аутор хоће рећи да 'део себе' гледа 'кроз свој доживљај', а то исто чини кад су у питању 'градови и предели'. Дакле, у основици наше конструкције стоји следећа: (1) 'ја градове и пределе гледам кроз свој доживљај', и (2) 'ја део себе гледам кроз свој доживљај', а (3) то је исти начин гледања. Еквиваленција елемената једног и другог описа је видљива и без даљег разлагања, а исто тако и аналогија међу описима. Трећи члан реконструисане форме садржи оно што надилази паралелизам, а то је садржано у поредбеној речци 'као'. Наравно, ми говоримо о основици, а не о конструкцији коју смо забележили: она је из различитих разлога затечена у редукованом стању, у којем је паралелизам у извесној мери затамњен.

б) И други случај је разложив на паралелне описе и упут на њихов идентитет: (а) 'сви се ми сваког тренутка боримо са смрћу'; (б) 'све се живо сваког тренутка бори са смрћу'; (в) то је исто.

в) У трећем примеру садржана су два поређења. Прво се тиче 'финоће', а друго 'тврдоће': 'куле од металне паучине су fine // чипка је fina' – то је исто; 'куле од металне паучине су тврде // градови су тврди' – то је исто.

3. Но нису сва поређења разложива на паралелне конструкције. Разгледаћемо у том циљу следеће примере:

Бива да наиђе једно једино (људско лице у мом сећању – Ј. Ј.) и лебди преда мном дуго и заклања цео видљиви свет, а бива да навале стотине, хиљаде лица, као бујица која прети да поплави и однесе моју свест ИА С 92; Кише су их (тј. степенице – Ј. Ј.) испрале, и немилосрдно сунце, које у овим крајевима не уме да зађе, исисало, ишупљикало, истопило као шећерлеме ИА С 99;

Нека (лица – Ј. Ј.) искрсавају нема, сама од себе или мени непознатим поводом, а нека се јављају, као на уговорен знак, на реч или реченицу која их прати ИА С 92; Очи не гледају, као у младосици, са потпуним паралелизмом, него свако иде малко својим путем ИА С 93; Очи нам (у Срему – Ј. Ј.) засењују само безбројне и бескрајне бразде; оне се, већ према брзини вожње, или шире или склапају као нејресисана, ћудљива игра разнобојних лејеза, лево и десно од нас... ИА С 152.

а) Ако бисмо први случај разложили на паралелне конструкције, оне би морале гласити: (1) 'бујица прети да поплави и однесе моју свест'; (2) 'стотине, хиљаде лица прете...'; (3) то је исто. Еквиваленција очигледно је успостављена, али она не одговара интенцији забележене конструкције. Поређење није засновано на правoliniјској аналогији, већ на неким спореднијим моментима у паралелизму.

б) У другом случају успостављени паралелизам изгледао би овако: (1) 'сунце је исисало, ишупљикало, истопило (степенице)'; (2) 'сунце је исисало, ишупљикало, истопило шећерлеме'; (3) то је исто. 'Сунце' свакако не 'исисава шећерлеме', већ 'деца', па тај елемент недостаје и у поређењу и у реконструкцији. Очито је да ово поређење није строго засновано на паралелизму, већ на нешто слободнијим асоцијативним везама.

в) У првом примеру из друге групе као да је паралелизам потпун: (1) 'нека (лица), јављају се на реч или реченицу која их прати'; (2) 'нека лица се јављају на уговорени знак'; (3) то је исто. Али раскорак реконструисане форме са забележеном не може се превидети: не жели се рећи да се 'лица јављају на уговорени знак'! Поређење садржи елемент који заправо није део описане предметне стварности, већ је импостиран у виду претпоставке или могућности.

г) У следећем по реду примеру паралелизам се заправо одриче: (1) 'очи у младости гледају са потпуним паралелизмом'; (б) 'сада не гледају са потпуним паралелизмом...'. Ваља утврдити да постоји разлика између два нивоа конструкције – формалног и семантичког. На формалном плану еквиваленција међу члановима конструкције постоји, а на семантичком не.

д) У последњем наведеном примеру паралелизма нема на семантичком плану, док је на формалном у извесном смислу успостављив: (1) 'бразде се... или шире или скупљају'; (2) 'игра се... или шири или скупља...'. Непаралелизам је могуће уклонити прилагођавањем облика у члановима поређења њиховом значењу: (1) 'бразде се... или шире или скупљају'; (2) 'оне се или шире или скупљају у игри...'.

4. Паралелизам није успостављив у поредбеним конструкцијама са 'као да':

Било је једно време, у Мадриду, пре ратова, када су људи и жене у разговору са мном криомице погледали моје руке, *као да хоће да се увере* да ли су то те руке ИА С 133; Било је *као да се однекуд вратио* ИА С 141; Ту поглед нема на чему да се заустави све до најдаље црте која није више земља и изнад које се стере небо, и оно једнолично и бескрајно, *као да су и њо само неке азурне, златне или сиве оранице за нама неизознаје усеве* ИА С 152.

а) У првом од овде наведених примера: (1) 'људи су криомице погледали моје руке'; (2) 'људи хоће да се увере...'; (3) то није исто.

б) Тако је и у другом примеру: (1) 'било је'; (2) 'он се однекуд вратио'; (3) то није исто.

в) И у трећем: (1) 'небо је једнолично и бескрајно'; (2) 'то (небо) су само неке азурне, златне или сиве оранице'; (3) то није исто.

5. Нема двојбе: постоје заиста поређења сводљива на паралелне конструкције у којима сваком елементу једне одговара еквивалент у другој; али постоје поређења у којима нема еквиваленције међу елементима, нити их је могуће успоставити. Први тип поређења јесте аналошки, а други без сумње – неаналошки.

3. КОНВЕНЦИОНАЛНО И ИНВЕНТИВНО ПОРЕЂЕЊЕ

1. Поређењем се по правилу конфронтирају две реалне појаве, међусобно сличне, или бар такве да поређење има смисла. Погледаћемо следеће примере:

Све оно што ја славим овим речима, прошло је једном кроз моја чула и моју свест, обрадовало ме и окрепило и оставило ми мисао о себи *као једину стварност* ИА С 83; *Било (је) као да сам тражио неко егзотично јело* ИА С 146; *Као сув лист на дрвету, пре него што отпадне, у јесен*, и ове степенице су примиле заувек боју сунца ИА С 99; *И као вечито немирне теразије*, у мени претеже час прва час друга од ове две склоности ИА С 101; Страх ме је да у шарама на камену не откријем реч, *као змију*, да рељеф не проговори друкчије него ликовима ИА С 102; И ту је та реч остала *као амајлија која ме је бранила од страхова...* ИА С 144; Црна и велика мастионица, каква се сада не виђа нигде. Црно и запуштено перо, *танко као змијски језик* ИА С 146; Кад погледам кроз прозор вагона, видим како ветар једнако носи суви лист кукурзовине, који је сада даљак и црн на позадини сивог неба, *као задоцнела ишница којој име не можеш ипогодити* ИА С 153.

а) 'Мисао о ономе што ме је окрепило' итд. – по ауторовом мишљењу, у првом нашем примеру, јесте исто што и 'једина стварност'. Поређење, иако неизравно, опире се о стварне чињенице и њима служи у функцији разјашњења.

б) 'Било (је) као да сам тражио неко егзотично јело', у другом наведеном случају, пореди изванредан поступак аутора са 'тражењем егзотичног јела'. То је додуше претпоставка, али сасвим одговара реалним потенцијалима догађања.

в) У трећем: 'Као сув лист на дрвету, пре него што отпадне, у јесен, и ове степенице су примиле заувек боју сунца' – 'сув лист на дрвету примио је заувек боју сунца' // то су учиниле и 'ове степенице'. Поређење је аналошког типа, и у исто време повезује две реалне појаве.

г) У трећем: 'вечито немирне теразије' претежу свакако час на једну час на другу страну; тако исто, по ауторовој изјави, 'у мени претеже час прва час друга од ове две склоности'. Поређење је опет аналошког типа, а уз то се држи реалних чињеница.

д) Све се наведене конструкције држе реалних факата, и пореде се по аналогiji. Ипак ваља напоменути да та факта нису увек представљена у истом светлу, као приземна и свакодневна. Нпр. у два маха поновљена 'змија' – једном ова животиња по себи у улози еквивалента 'речи', други пут 'пера за писање' – оба пута отвара необичне асоцијације, и у мрежи тих асоцијација представља злослутни симбол зла. Залазимо већ у онај зачарани свет који настаје иза поетског поређења схваћеног као врата одшкринута у заграничје реалности. Али ипак остајемо при тврдњи да су оваква поређења још увек по нечему конвенционална – ако не по другоме, онда бар по свом лексичком саставу и конструктивним обинама.

2. Друкчије су околности у конструкцијама:

Оно што песници говоре то је *као ветар...* ИА С 83; Али, још удаљујући се тако све више и обзирући се *као човек који највише вољен и познат крај*, ми изговарамо искрене, последње речи у славу вина. Сви смо се на његовој искри, *као на другом сунцу*, огрејали и утешили ИА С 86; Ко од нас није доживео дане кад човек путује сам, бежећи од једне, мање, самоће у другу, већу, и кад на том путу не сретне ништа од онога што тражи, ни живо људско биће ни жељену мисао, него остане сам са смртоносном пустињом времена пред собом, са једином могућношћу да иде светом *као што буба мили око сламке*, без изгледа, без наде и видљивог смисла... ИА С 86; Јер, и у чаши најтамнијег вина назиремо танак и покретан одблесак светлости, *као одкришћена вратица у пределе без звука и знака, без лика и вида...* ИА С 86.

а) У првом од њих: 'Оно што песници говоре то је као ветар...' – опет се пореде реалне чињенице. Али аналогија међу њима није само неуочљива, већ ју је тешко открити. 'Песничка реч' и 'ветар' вероватно имају заједничку особину у томе што су и једно и друго нестални, неухватљиви, прозирни – и заправо нестварни.

б) У другом наведеном примеру: 'обзирући се као човек који напушта вољен и познат крај' – 'обзирање' је саставни елемент 'напуштања вољеног и познатог краја'. Поређење и овде има аналошки карактер. Али 'напуштање вољеног и познатог краја' није свакодневни догађај, него изузетан, који се дешава после тешких одлука и личних преиспитивања, а личи на оне момените у животу који су преломни, судбински.

в) У трећем: аутор 'иде светом као што буба мили око сламке, без изгледа, без наде и видљивог смисла...', поређење опет има обресе аналошке структуре, али поредбени део садржи необичну слику бубе која 'мили око сламке', и нагони на размишљање о смислу не само онога што 'буба' чини, већ што и 'човек' смера и предузима у бескрајној сложености догађања у свету.

3. Примери прве и друге наведене групе својом логичком суштином се не разликују; али суштином поредбене слике веома су удаљени међусобно. Први се држе реалности као такве, и налазе аналогије међу појавама у њој не прекорачујући њене границе. Други пак, иако су такође саздани од реалних факата, те факте представљају као нешто што превазилази стварност, што надилази њену суштину и залази у сферу идеалног, жељеног, и у крајњој линији егзистентног само у мислима.

а) Узмимо само 'бубу' која 'мили око сламке': детаљ изненађујући у реду догађаја које аутор на датом месту описује, детаљ уочљив само из блиске перспективе, и приметан само за око којем не измиче ни најситнија појединост. Практично: детаљ несвакодневни, или добијен несвакодневним начином посматрања стварности. Детаљ поетске инвенције, пре него стварног света.

б) Први, раније описани тип поређења сматраћемо конвенционалним, сазданим од детаља које је у стању да уочи и опише било ко. Други је пак, овај којим се сада бавимо, настао склапањем појединости које је у стању да уочи само проницљив дух, и које успева у целину склопити само ум који има способност дубљег продора испод површине ствари – инвентиван дух. Песник је пре свих оспособљен за такво посматрање стварности, и за креацију њене слике која је у стању да одушеви, да покрене на размишљање, да подстакне на стваралачки приступ стварности и оне који у другим приликама нису спремни на то. То је дакле тип инвентивног поређења.

4. СТЕРЕОТИПНО И ПОЕТСКО ПОРЕЂЕЊЕ

1. Инвентивност смо окарактерисали као способност људског духа да уочи и оне појединости које неинвентивном измичу, јер га задржавају у кругу стереотипних форми мишљења, уобичајених, и свакодневних. Чини нам се да нпр. народни певач, упорни чувар и велики пропагатор традиционалних облика мишљења и изражавања, не иде преко граница конвенционалних форми и онда када је стварно захваћен инспирацијом сличном поетској или сл. Погледајмо нпр. следеће форме из четврте свеске Вукове збирке народних песама:

Од како је свијет постануо, / Није љепши цвијет процватио... / Не-го што је овијех година / У Клобуку граду бијеломе / Младо Туре Шековић-Османе: / *На љејойџу као и ђевојка*, / *На сџидноћу као и невјесџа*, / *На јунашџиво ко Бојчић Алија* ВК П 32; Ришћанска се посилила војска, / *Као, брајше, ко је загобио*, / А Турска се препанула војска, / *Каоноџи ко је изџинуо* ВК П 39; Скочи Лука ка *чеџири вука* ВК П 109; Просуће-мо руше по калдрми, / На дукате покупити војску; / Нас четири велике дахије / На четворо подјелити војску, / На четворо *ко чеџири брајша* ВК П 105; На четворо раздјелише војску, / Њи четири, *ко чеџири брајша* ВК П 109; Уста раја *ко из земље џрава*, / У градове саћераше Турке ВК П 113; Јер ја нисам дрво врбовина, / Кад посјеку да с омладит могу, / Па да будем врба *ко и била* ВК П 125; Три војводе заједно пођоше, / Три војводе *као џри сокола*, / А за њима до двјеста Србина, / На атима, а под миздрацима, / *Коно сродно јайџо џолубова* ВК П 135; Растиснуше Турке на буљукџе, / *Као вуџи бијеле јајањџе* ВК П 138; ...Већ ђу с тобом у дослуку бити, / *Држаћу те како брајша своја* ВК П 141; Ту Србини *како мрки вуџи*, / Од њих пусто одузеше благо ВК П 151.

а) Упадљиво је понављање истог или сличног поређења у више наврата: На четворо подјелити војску, / На четворо *ко чеџири брајша*; На четворо раздјелише војску, / Њи четири, *ко чеџири брајша*; *Држаћу те како брајша своја*. Само то је довољан разлог да утврдимо стереотипност ове конструкције у народној песничкој речи.

б) Али и кад није поновљено, поређење у овој врсти књижевности често нас подсећа на типизирана изражајна средства којима се испомагао народни стваралац. Такви нам се чине обрти: На љепоту као и *ђевојка*, / На стидноћу као и *невјесџа*; Ришћанска се посилила војска, / *Као*, брате, *ко је загобио*, / А Турска се препанула војска, / *Каоноџи ко је изјинуо*; Скочи Лука ка *чеџири вука*; Ту Србини *како мрки вуци*, / Од њих пусто одузеше благо, итд.

в) Ипак се и народном певачу мора признати тежња ка свежем и каткада чак врло успелом изразу, како другде тако и у поређењима.

ва) Чувени стих из *Почейка буне џроџив гахија*: Уста раја *ко из земље џрава* – врло погођеном сликом мноштва које буја и младалачком снагом осваја терен – убедљиво и упечатљиво оцртава развој и напредовање народног устанка.

вб) Допадљиво је поређење човека са врбовином: Јер ја нисам дрво врбовина, / Кад посјеку да с омладит могу, / Па да будем врба *ко и била*; – или војвода са соколовима, а војске са јатом голубова: Три војводе заједно пођоше, / Три војводе *као џри сокола*, / А за њима до двјеста Србина, / На атима, а под миздрацима, / *Коно сродно јайџо џолубова*; – са истим успехом народни песник пореди јунаке на делу са вуцима, а нејаке противнике са јагањцима: Растиснуше Турке на буљукe, / *Као вуци бијеле јајањеце*.

2. Песник реалистичког профила Алекса Шантић у избору средстава за свој израз у начелу није удаљен од народног ствараоца. Наравно, он није упућен, или бар није у првом реду упућен на већ постојеће залихе импровизацијских формула каквим се служи народни песник, али је по склоностима ипак сличан овоме, и та се сличност огледа пре свега у томе што се и код њега могу поновити исти или слични обрти. Но индивидуални стваралац, управо зато што нема обавезе према колективном изразу, осећа се слободним у избору, па и упућеним на оригинални обрт, фигуру итд. Зато су понављања практично сведена мање-више на случајност, или на неопходни минимум диктиран тематиком и песничким изразом ауторовим.

а) Што се тиче првога, тј. извесних симптома конвенционалности и извесних склоности ка понављању, о томе код Шантића налазимо довољно сведочанстава:

Високо шуме јабланови стари / И поток тече *као чистџа срма* АШ П 33; И на меком сјају, *као срма чистџа*, / У широкој мрежи лов обилни блиста АШ П 48;

Но дани су прошли *ко ријека наџла*, / Ко тренутни снови, као пуста варке... АШ П 36; И силни, *као џланинска ријека*, / Ми ћемо поћи преко оштра кама АШ П 44;

И два плава ока сузом заблистају / *Ко два џлава неба*, ко два бистра дана АШ П 30; Ваше очи сјају *ко два неба џлава*, / А моје су мутне као магле сиње... АШ П 36.

Конструкције смо груписали у парове, па је поновљено по себи видно: у првом пару то је 'чиста срма', по себи успела представа ненатруњене лепоте; у другом пару поредбени елеменат је 'ријека', различито оквалификована атрибутом (једном је 'нагла', а други пут 'планинска'); у трећем пару очи су одсликане плаветнилом неба.

б) И иначе су видни симптоми ограниченог репертоара песничких реkvизита, јер у цитираним исечцима они су на овај или онај начин више пута употребљени:

О, не дајте, Срби, да Вукова љага / Окаља нам образ чист ко сунце с неба... АШ П 25; Наша мила Боко, невјесто Јадрана, / Покривена небом ко од плаве свиле АШ П 37;

Ко пуста *џрана*, кад јесења крила / Тргну јој лисје и покосе ледом, / Без вас би мајка домовина била... АШ П 21; Једна се *џрана* повила па тио / Шапће ми нешто, као да је бајка АШ П 28; Моје срце гори и све јаче бије, / Као да би хтјело да на свјетлост продре; // И ко сморен путник дому гостопримном / Са птицама лаким да полети с *џрана* АШ П 41;

Судба је твоја као судба *ноћи* // Што вјечно лута да достигне сунце... АШ П 33; Укочила се. *Ноћ*, ко авет страшна... АШ П 40.

У првом скупу конструкција доминира мотив 'неба', у другом је ту између осталог 'грана', а у трећем 'ноћ'.

в) Понављање по себи не говори о неинвентивности песниковој, већ само о ширини инспирација и мисаоном склопу његовом. Усмереност на одређени круг животних појава диктира зброј и тип мотивских елемената, као и начин организације поетског текста. Али није поређење увек и без изузетка у жижи догађања о којем песник извештава, нити је увек исте тежине. Каткада, напротив, нађе се стешњено између форми веће тематске носивости, притиснуто потребама стиха, одгурнуто у позадину поетског дискурса, испражњено и сведено на просту нарацијску 'копчу', као у примерима:

...Сунце туђег неба / Неће вас гријат *ко ишћо ово џрије* АШ П 20, 21; Све је исто, старо... Само, *као џрије*, / Не чује се хитри точак да удара АШ П 29; Твој стисак руке није онај први; / Хладан, без душе, без ватре и крви, / *Ко да ми збори*: нема љета више АШ П 45; На моје срце гробна земља пада, / И ја се рушим *ко ишћ*, гробе стари АШ П 19.

Спрега 'гријат – грије' условљава лексичко пражњење употребљених речи. Али је у нашем случају песник успео да ту слабост претвори у врлину, јер је поновљени елеменат поставио у позицију риме, и подупро га касније снажним мотивским склопом 'гдје свога нема, и гдје брата није'.

За разлику од тога, 'као прије', одн. 'ко да ми збори', у следећа два случаја, делују заиста празно и безизразно.

Обрт 'ко ти', из потоњег наведеног примера, сасвим је неупадљив, и да није апострофе која за њим следи, и у којој у први план избија мотив 'гроба', стих би био вероватно промашен. Овако поређење остаје на нивоу 'копче',

али тиме поетска дискурзија није доживела пад. Говоримо о неупадљивом поређењу као таквом, а не о вредности поетске речи Шантићеве уопште.

г) Снага Шантићеве песничке речи не огледа се на прави начин у ономе што смо до сада описивали, већ у ономе што следи, јер ту имамо низ врло успешних инвентивних поређења разноврсне тематске структуре и лексичког састава:

Вјеровасмо у њу *ко у светићу живићу* / *Василија светићу* што клонуле снажи; / Вјеровасмо у њу *ко у вјечни живићу*... АШ П 25; Замириса коса *ко зумбули њави*... АШ П 27; Са таласа твојих, *ко љиљан бијела*, пружала је њему вила ловор-грану АШ П 29; И све док не слети зора на врх голи, / *Ко стуб мраморни* тако стоји сама АШ П 30; И слушај, негдје, *ко да Госјод њлаче*... АШ П 40; Одбјегнули јади вратиће се мени / *Као црне њилице на своје ноћниће* АШ П 41; Ја видим: нас редом садашњост љуљуска, / *Ко дјецу, у зидици снова њразних* АШ П 41; Она ће доћи, свијетла и чиста / *Ко суза мајке, као љубав Христја* АШ П 43; *Ко бол један шћо се у дну душе крије*, / Остављена ћути воденица стара АШ П 49.

’Свети ћивот‘ и ’вјечни живот‘, из првог овде наведеног примера, драматичним речима опомињу на свету прошлост и на обавезу генерација да је поштују и бране.

Лирски угођај у друга два случаја остварен је мотивима цвећа, мириса и ведрих асоцијација са женском лепотом и сл.

’Мраморни стуб‘, ’Господ који плаче‘, ’црне птице‘ итд. у следећим наведеним конструкцијама отварају суморне асоцијације на тамну страну живота.

5. ОРИГИНАЛНОСТ ПЕСНИЧКЕ РЕЧИ И ПОРЕЂЕЊЕ

1. Ако поређењу признамо објашњавајућу функцију као доминантну, онда се намеће закључак да се уз његову помоћ песничка реч своди и усмерава на онај круг појава које су у центру пажње датог времена, и на онај тип мишљења који је усмерен на спознају тих средишњих тема и њихових пројекција у колективној свести дате епохе. Тиме би се поређење svelo на когнитивну функцију, а у песништву би имало улогу заштите општих идеја од опасности да се изгубе у маси случајних асоцијација којима подлеже појединац.

Али у више махова, и у више смерова посматрајући га, уверили смо се да је функција поређења пре иновацијска него конвенционализацијска – пре фигуративна него проста дескриптивна итд. Показаћемо то на новим примерима из поезија Милоша Црњанског, упућујући на опште познату чињеницу да су песници новијих времена мање везани за традицију мишљења и казивања него старији – да су тј. склони оригиналној и необичној речи, самосвојни – често и својевољни у изразу, слици, тропима, али и звуку који производи мелодија њиховог песничког говора.

2. Разделићемо грађу по тематици описа, а покушаћемо да пратимо раз-
листавање мисли под дејством слика које намеће поређење опису – прелива-
јући га необичним бојама.

2.1. Најпре у разматрање узимамо описе предметне стварности и поре-
ђења која им се придружују у њиховом разгранавану и продубљивању:

Зидајте храм / бео као манастир МЦ И 9, 10; *Ко редови зарђалих коса*
/ кукуруз је на сунцу зрео МЦ И 13; *...чим пред зору сване, / небо ми је росно*
ко равне пољане, / а месец се над њима сја / као срп МЦ И 14; *Здраво свете,*
бледи као зимски дан / у страху МЦ И 17; *Једнако ћарлија као далек врп* / тра-
гом мојим сенка моја, / пуна жита и неба ведра, / врела као једра недра твоја
МЦ И 13; *...а кад их додирнем (тј. руже – Ј. Ј.) тако брзо / потамне, као да се*
прозор смрзо / и раскидо цвећове невеселе / легене шајне МЦ И 27; *У прозо-*
ру се сјаше као зайећи лук, / као месец у води млад и жути... МЦ И 33; *...и гле-*
даше како голубови круже, / тужни и бели, ко мисли на Ловћен, / и смрт МЦ И
33; *Мостови танки златили се и сјали, / ко месеци на реци с неба пали* МЦ И
34; *Лежим под јарболом белим. / И пловим по зрцу сребрном / бескрајном.*
// Прета мном на отоку тамном и црном, / са једним манастиром невеселим, /
као шајном МЦ И 47.

а) Најпре ћемо размотрити грађу.

аа) Први пример необичан је по тежњи да остане у сопственом кругу
дескрипције – да упореди оно што је заправо исто: 'цркву и манастир(ску цр-
кву?)'. И оно што је по правилу једнаких особина – овде 'бело'. Нисмо убе-
ђени да је песник у том успео.

аб) У више случајева који следе елементи предметне стварности поре-
де се међусобно: кукуруз и 'редови зарђалих коса', небо са росним 'равним
пољанама', а месец са 'српом', свет прожет стрепњом од ратне опасности пе-
снику се чини као блед 'зимски дан', вероватно хладан, и празан – без даро-
ва природе који живот значе. Итд.

ав) Сенка заљубљеног песника чини му се 'врела као једра недра тво-
ја'. Реални факат осветљен је пројекцијом на њега врелине љубавне страсти.

аг) Голубови се стављају у несвакидашњи контекст 'мисли на Ловћен',
а ова се са своје стране на необичан начин карактерише атрибутима за пси-
хичка стања 'тужан', и за боје 'бео'. Синестезија прекорачује границе ствар-
них асоцијација и залази у далеке пределе сродних сензација.

б) Могуће је упоредити конструкције, како по општим особинама, та-
ко и по квалитету. У првој перспективи посматрана, поређења ове групе ни-
су превише разноврсна, јер се поредбена поља углавном задржавају у истом
појавном кругу у којем су и поређени елементи. У другој – ако збирка распо-
редом песама прати стваралачки успон ауторов, онда је тај успон праћен из-
весним квалитативним напредовањем и наших конструкција. (1) Већ смо
изразили извесно незадовољство изгледом и фактуром првог наведеног при-
мера. За разлику од њега, остали спадају у ред фигура високог квалитета. (2)
Узећемо два примера са месецом као поредбеним елементом: У прозору се

сјаше као зајетти лук, / као месец у води млад и жути...; Мостови танки златили се и сјали, / ко месеци на реци с неба пали. У првом је конструкција намерно затамњена, тако да се месец у вештом обрту јавља и као поређени, и као поредбени појам. У другом се мостови тако одсијавају у речној води 'као месеци'. Између осталог, и ова множина делује свеже и изненађујуће. (3) Изванредна је слика 'ледене тајне' на замрзнутом прозору, која зрачи сјајем стваралачког величанства – докле је Црњански у извесним тренуцима успео да се узнесе.

2.2. Врло је чест предмет описа људска јединка, њен телесни склоп, и посебно заносна лепота жене, вечна тема и песника и обичног мушкарца:

Тешка си била врела и боса / као сной жића кад се разирне МЦ И 13; Душа ти је раскидана, чиста, болна, / бледа као лица руских нихилисткиња. / Поглед ти је горак и свет, ко у магона / у кајелама где кандило једва тиња МЦ И 21; ...чело ти је пуно тешких бора, / као да си мушко ишло се свуд јошца МЦ И 21; Ал чим се заљубиш... / чланци твоји и груди малене / и колена тврда ко круне од сребра / и бледе усне што брзо зарумене, и сјајна лака ребра / чине те маркизом... МЦ И 21; ...и груди ко цветови ишло вену, / цветови бели први... МЦ И 21; Руке ми дрхте, ко суве јране, / са којих неко јабуке јобра МЦ И 25; ...рајске ми тајне непознате кажеш: / да хоћеш ко сестра браћу / да ми помажеш МЦ И 25; Тела нам се узнесу / ко камење у небеса МЦ И 26; Растали смо се / и сишли из града. / Као две сузе, кад најоредо кану, / са набораној лица МЦ И 29; Седео сам погурен и црн, / пуст / као Месечева сенка МЦ И 29; Моје су руке нове сенке, / побледеле су мирне, / ко уморна свирала јосле јеревенке, / кад их месечина дирне МЦ И 30; Сенка је њина као јачина јанка, / ишло дрхти немоћно, меко МЦ И 30; ...нико не зна како тужно беше, / кад си ми дошла, бледа и страсна, / витка ко дейте, и пречиста МЦ И 43; Ко цветићи бели са Месеца / рајају се по улици деца МЦ И 48.

а) Бујно женско тело, у првом примеру ове групе, подсећа песника на плодну земљу и жетву, на сноп жита богат од рода. Груды су 'цветови што вену', иако 'бели, први' – двосмислена слика, пуна свежине, али и прошарана замесима будућег пропадања. Изванредна је слика с којом се сливају колена што привлаче мушки поглед пун чежње: она су 'ко круне од сребра'.

б) Сликe патње и животних недаћа на људском лицу и телу предмет су двају поређења: Руке ми дрхте, ко суве јране, / са којих неко јабуке јобра; Поглед ти је горак и свет, ко у магона / у кајелама где кандило једва тиња; ...чело ти је пуно тешких бора, / као да си мушко ишло се свуд јошца. Најупечатљивија је слика руку као сувих и празних грана 'са којих неко јабуке побра'.

в) Немамо разлога заобићи и последњи пример – неуспео и као поређење, али врло слаб и по сазвучјима која су остварена исхитреном римом, и по фактури (улична деца и нису баш 'цветићи').

2.3. Из обимног скупа поређења која за предмет имају сужен и скучен унутрашњи живот савременог интелектуалца, опхрваног страховима, жељама и страстима, а неспремног да оствари оно што мисли да би морао, а

можда и могао, и тако повученог у себе и своју резигнацију – навешћемо само извештан број примера:

Да је живот за слуге част / и над весео гњили свет / витлати себе смрти у почаст / *као сипеј крвав и свей* МЦ И 16; Са тугом новом и безданом / у сласт витлају жељом необузданом, / *ко свело лишће*, сва бића МЦ И 30; Нашео сам суморну страст тела, / *као вејтар звезде* / у грању по гробљу... МЦ И 31; О само је тужан човек чист, / слободан нежан и драг, / *ко звоно у пољу*, и благ / *ко цвркуи тица*, и увео лист МЦ И 32; Дижите очи мрачне, / *ко бунџовне букџине зрачне* / *пободене у дубоке* / *црне кољушове* МЦ И 32; Док ноћ пљушташе, читаше Омира, / *црн и тежак, ко Ахилов*, / што само крај мора нађе мира / *ироб* МЦ И 33.

а) Нејасна, мистиком натопљена и загушљивом паром гађења према свету, али и према отпору против њега – слика у којој песник 'витла себе смрти у почаст' – колико је мучна, толико је ипак на неки начин и упечатљива.

б) Не знамо колико је оправдано у песништву тражити логичке вредности, али чини нам се да је други пример промашен управо услед противречности у слици коју образује конструкција: 'свело лишће' је симбол умирања, дакле немоћи, па је глагол 'витлати', пун махните одлучности и разуздане снаге, заиста непримерен као поређење.

в) И у примеру који следи за овим слика није најбоље срезана: звезде и ветар нису упоредиви са 'суморном страшћу тела'.

г) 'Чистота туге', иако врло необична, ако постоји – онда је заиста упоредива са 'звоном у пољу', дакле лишеним сваке архитектонске раскоши којој припада као црквени реkvизит, или са 'цвркутом птица', уколико овај није мотивисан љубављу и нагоном размножавања, већ тешком обавезом да се пород исхрани, или потребом да се опстане у непријатељском окружењу – заиста сведочи о широким могућностима песниковим да ствара нове и увек свеже слике. Итд.

6. УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

1. Немамо намере бавити се даље суштином поезије, па ни карактером песничких фигура или сл. – као таквих. Једини нам је задатак био да покушамо указати на неке карактеристике песничког поређења.

2. А поређење као песничка фигура – када има такав смисао и функцију – заиста се уклапа у целину песничког дела као стваралачка чињеница.

3. Песничко поређење разликује се од осталих врста не просто сликовитошћу, већ оним особеностима које добија од амбијента у којем се налази – свежином израза, необичношћу слике, изненађујућом фактуром, каткада и звучним омотачем који га чини лепршавијим од сваког непесничког говора ма колико био привлачан и леп.

4. Нисмо у анализи на томе инсистирали, али чини нам се да је поређење и једна од најфункционалнијих песничких фигура, са способношћу да

асоцијативним путем повеже реалност са песничким светом, и тако омогући читаоцу приступ делу.

ИЗВОРИ

ВК П: *Вук 1976*: Вук Ст. Караџић, *Српске народне њјесме IV*, Београд: Просвета.

ИА С: *Андрић 1963*: И. Андрић, *Стјазе, лица, ѡредели*, Сабрана дела X, Београд: Просвета.

АШ П: *Шантић 1981*: А. Шантић, *Пјесме*, Београд: Слово љубве.

МЦ И: *Црњански 1993*: М. Црњански, *Лирика Ишакe и коменшари*, Београд: БИГЗ/СКЗ.

ЛИТЕРАТУРА

Валери (1980): Пол Валери, *Песничко искуштво*, Београд: Просвета.

Јовановић (2006): Јелена Јовановић, Прилог проучавању природе поређења (Улога лексичких интензификатора и модификатора у семантици исказа), *Годишњак за српски језик и књижевност*, Година XX, број 8, Ниш: Филозофски факултет у Нишу, 151–164.

Јовановић (2007a): Јелена Јовановић, О синтаксичким и стилским особеностима изградње сликовите представе (На примеру пословичких поређења), *Српски језик XII*, Београд: Научно друштво за проучавање и неговање српског језика, 141–169.

Јовановић (2007b): Јелена Јовановић, О сликовитом поређењу – његовим синтаксичким и стилским особеностима, *Узданица – часопис за језик, књижевност, уметност и педагошке науке*, год. IV, бр. 2, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини, 7–23.

Шкловски (1969): В. Шкловски, *Ускрснуће ријечи*, Загреб: Стварност.

Jelena Jovanovic
University of Belgrade
Faculty of Philology
Serbian Language with South-Slavic Languages DepartmentA

BOUT POETIC COMPARISONS

Summary: The poetic comparison is what is studied in the work and it is characterized by the vigorousness of the expressions, the peculiarity of the picture and the amazing structure.

Зорица Ж. Јоцић
Министарство просвете
Школска управа Ваљево

УДК: 371.3::811.163.41'36
ИД БРОЈ: 184492300

Прегледни рад
Примљен: 3. 2. 2011.
Прихваћен: 15. 3. 2011.

ОД ЛИНГВОМЕТОДИЧКОГ ТЕКСТА ДО КВАЛИТЕТНЕ НАСТАВЕ ГРАМАТИКЕ

Апстракт: Применом аналитичко-дескриптивне методе, у раду се разматра коришћење лингвометодичког текста у настави граматике. Тумаче се погодности лингвометодичког текста за сагледавање језичких појава. Закључује се да се ослањањем на лингвометодички текст обезбеђује очигледност и најприроднији пут овладавања граматичком грађом. Улога лингвометодичког текста незаменљива је јер се граматички садржаји изучавају на основу непосредне језичке праксе. Акцентат се ставља на функције лингвометодичког текста (стилска, експресивна, методичка, информативна, комуникативна и истраживачка). Анализирају се и начини коришћења и демонстрација лингвометодичког текста.

Кључне речи: повезаност језика и књижевности, лингвометодички текст, функције, начин коришћења и демонстрација лингвометодичког текста

УВОД

Нераскидиво јединство језика и књижевности остварује се у настави која језик разматра као средство књижевне уметности, а књижевно дело као уметничку творевину која налази своју потврду у језичким нормама и законитостима. При томе, треба имати у виду чињеницу да се језик сазнаје мисаоно-логичким радњама, запажањем, расуђивањем, уопштавањем и закључивањем, а да је књижевност уметност која се доживљава емоцијама, маштом и мисаоним операцијама. С обзиром да језик није само логичка конструкција, већ и средство изражавања и комуницирања, свакој граматичкој анализи треба да претходи садржајна, јер ученици морају прво открити и разумети садржај, па тек онда уочавати средства и облике којима је то исказано. Исто тако, садржајна анализа текста неће бити успешна уколико ученици не владају потребним знањем из граматике.

Један од начина свестраније повезаности наставе граматике и наставе књижевности јесте употреба лингвометодичког текста на коме ће се сагледавати одређена језичка појава. Ако се добро одабере и правовремено употреби,

лингвометодички текст битно доприноси успеху, свежини и квалитету наставе граматике. Битно је да лингвометодички текст садржајем и обликом буде подстицајан у буђењу интересовања ученика за граматичку проблематику јер ће тако лакше савладати одређену језичку појаву, а постигнут успех ће повећати самопоуздање и учврстити мотиве за даљи рад на пољу језика.

За текст који се користи у настави граматике поред назива лингвометодички употребљавају се и други називи, као што су: методички полазни текст, језички предложак, поетски текст и сл. Одмах се намеће и питање садржаја лингвометодичког текста. Дешић (1995: 330) добро закључује: „Да би се текст могао сматрати лингвометодичким, потребно је да има два дијела, двије целине: текст у ужем смислу ријечи, изабран по методичким критеријумима и методичку апаратуру (питања и други радни захтјеви и подстицаји).“ Избор текста врши наставник на основу стручних и методичких критеријума јер не постоји готова формула на основу које би се тачно знало која је врста текста одговарајућа за усвајање одређеног језичког феномена. Најчешће се узимају књижевноуметнички текстови које одликује богатство, лепота и узорност језичког израза. То могу бити краћи одломци из романа, приче, лирске и епске песме, бајке, басне и сл. Веома корисно могу послужити и друге језичке творевине, као што су: научно-популарни текстови, ученички писмени задаци, информативно-пословни састави, публицистички текстови итд. Важно је да текст не буде превише дуг како се не би скренула пажња са основне намене – усвајања одређених језичких феномена. Методичка апаратура мора да омогући учеников истраживачки и стваралачки приступ материји којом треба да овлада, а радни задаци да буду формулисани тако да привуку пажњу, заинтересују и подстакну ученика да се активно укључи у њихову израду.

ФУНКЦИЈЕ ЛИНГВОМЕТОДИЧКОГ ТЕКСТА

Значај лингвометодичког текста за унапређење квалитета наставе граматике најбоље се може сагледати преко његових бројних функција међу којима се издвајају следеће.

Стилска функција. – Сваки лингвометодички текст је јединствена језичка творевина коју карактерише посебан избор речи и особен начин на који су оне сложене у целину. Ученике треба навикавати да уочавају речи и однос између њих, склад у склопу и дужини реченице, њену разноврсност у конструкцији, као и њену ритмичност. Осим тога, битно је запазити средства и поступке којима је мисао саопштена и усклађеност језичког израза са мишљу и осећањима.

Експресивна функција. – Све језичке јединице и појаве добијају у тексту посебну изражајност. Битно је да ученик схвати како је нешто речено да би доживео лепоту и непоновљивост начина на који је текст изграђен. Ако

је текст мисаоно богат, ако обилује снажним, упечатљивим, јасним и сликовитим језичким изразом, оставиће утисак на ученике и покренуће их на активност.

Методичка функција. – Методички императив наставе граматике јесте да граматичка сазнања треба да извиру из текста и да увиру у њега. Текст служи за откривање и препознавање језичке појаве, али и за увежбавање и примену стеченог језичког знања. Све методичке активности се спроводе у тексту. У настави граматике се полази од текста, а исход сваког граматичког сазнања треба да буде текст.

Информативна функција. – Лингвометодички текст је информативан ако саопштава нешто ново, нешто што смањује неизвесност и неодређеност и унапређује учениково знање. Ученик не сме примати информације пасивно, онако како су дате, него активно, прерађујући их у својој свести и дајући им нови смисао и релације.

Комуникативна функција. – Лингвометодички текст треба да буде садржајем и формом у функцији комуникације или преношења мисли и идеја. Да би се остварило лако и потпуно споразумевање, саставни и пратећи комуникативни сегменти лингвометодичког текста морају имати одређене одлике.

Наслов треба да означава текст, информише о битним компонентама садржаја, даје упутство, буди занимање и изграђује очекивање у односу на текст који следи. Провокативно делују наслови упадљиве величине слова у којима су присутни упитни искази јер изазивају радозналост и у великој мери мисаоно ангажују ученика.

Текст у ужем смислу речи као носећи део лингвометодичког текста мора да буде садржајно и визуелно изазован да би пробудио интересовање ученика. Садржај текста не сме бити оптерећен сегментима који отежавају препознавање одређене језичке појаве. Да би се језичка појава визуелно лакше уочила, може се штампати другим, косим, развученим или тамнијим словима.

Задачи и погледнице у методичкој апаратури треба да буду тако формулисани да од ученика траже решавање проблема на основу самосталне процене, и да при томе укључују његово непосредно, практично искуство. Просторни распоред радних подстицаја може бити разноврстан. Дефинишу се изнад или испод текста, али веома провокативно делују када су померени лево, десно или дијагонално у односу на текст. Обично се штампају мањим, али тамнијим словима, па се одмах визуелно уочавају.

Илустрација учествује у презентовању и организовању, истицању и појашњавању садржаја лингвометодичког текста. Добра илустрација је битан мотивационо-визуелни фактор привлачности лингвометодичког текста јер доприноси да се на веома вешт начин интегрише компонента ликовности са писаним симболима. Најчешће се користе иконицке илустрације, попут фотографија и модерног цртежа који је деци близак, јер су на сличан начин

илустроване сликовнице. Треба нагласити да илустрација не може заменити лингвометодички текст, али може помоћи да апстрактни граматички садржаји постану уверљиви, очигледни и интересантни.

Истраживачка функција. – На часу граматике ученика треба довести у позицију истраживача који на погодном лингвометодичком тексту самосталним ангажовањем открива одређене језичке законитости. Успех у истраживању неке језичке појаве биће већи ако су ученици добили припремне истраживачке задатке. Ови задаци се најчешће решавају код куће, а могу се дати и на часу пре обраде текста. Може се десити да ученици дају различите одговоре на исте задатке, те ће то бити врло погодна прилика да се стварају нове проблемске ситуације и предузимају додатна језичка истраживања. Треба имати у виду чињеницу да су задаци истраживачки само ако садрже извесну препреку, тешкоћу, ако у одговорима нема понављања, него давања новог знања, нових информација које је ученик открио самосталним трагањем.

НАЧИН КОРИШЋЕЊА ЛИНГВОМЕТОДИЧКОГ ТЕКСТА

Лингвометодички текст је потребан за сваки час наставе граматике, а и за самосталан рад ученика код куће. У току једног часа могу се употребити два до три лингвометодичка текста. Већи број би оптеретио и прекинуо методички поступак овладавања језичком грађом и утицао би на смањење интензитета активности ученика.

Лингвометодички текст се може користити на почетку часа, ради увежбавања на новим примерима, у фази самосталног и стваралачког рада ученика, за домаћи задатак, као наставни листић, у облику теста итд.

У почетној етапи часа лингвометодички текст може послужити као полазна мотивацијска основа на којој се препознаје и објашњава нека језичка појава. Његова употреба у фази уочавања и упознавања неког граматичког или правописног правила помаже превазилажењу проблема апстрактности језичких категорија и афирмише правило очигледности, јер се о језику говори из непосредне језичке праксе.

Ако се језичко градиво добро не увежба, неће постати трајна својина ученика. Вежбањем на новом лингвометодичком тексту знање о ученој језичкој појави добија на квалитету и претвара се у вештину и способност, а настава граматике се приближава свом крајњем циљу – потпуној и трајној писмености сваког ученика.

Није довољно да ученици само препознају неке језичке облике, него је потребно да их знају самостално применити у новим језичким околностима. Милија Николић (1992: 75) наглашава: „Ученичку самосталност не треба буквално схватити, декларативно је уважити и оставити самој себи. То је планирана, методички припремљена и стимулисана самосталност, која подразумева наставникову истрајну помоћ, посебно у стваралачком усмеравању

ученика и посебном вредновању оригиналности, истраживачке смелости, критичког духа и дивергентног мишљења“. Погодан лингвометодички текст стимулисаће ученикову самосталност и активираће његове стваралачке потенцијале.

Лингвометодички текст је користан као вид самосталне активности ученика ван школе. Може бити у функцији утврђивања језичког градива или припреме за предстојећи час обраде неког граматичког феномена. Стереотипне домаће задатке ученици доживљавају као досадну и замарајућу обавезу. Одбојност је већа ако су задати на брзину, у последњим тренуцима часа или после звона. Основно је да ученике треба припремити за рад домаћег задатка благовременим давањем потребних објашњења и упутстава. Добро одабран лингвометодички текст провоцираће пажњу и мотивисаће ученика за активан и самосталан однос према раду код куће. Обављање таквог домаћег задатка не представља за ученика наметнут терет, већ извор задовољства.

Лингвометодички текст задат у форми наставног листића треба да „позива на истраживање, да заинтересује ученика, да провоцира његове мисаоне способности и емотивне склоности“ (Вучковић 1984: 117). Такав наставни листић се може употребити при обради, утврђивању, обнављању, систематизовању, проширивању и проверавању садржаја из граматике. Користан је као повратна информација о томе колико су ученици заиста овладали језичком грађом. Може се припремити исти текст, а различита питања за групе, парове или сваког ученика појединачно. Наставни листићи различитих величина или боја делују изазовно и привлаче пажњу ученика, а могу бити и визуелна ознака за задатке по тежини.

Лингвометодички текст задат у облику теста погодан је за проверу усвојености граматичког градива. Битно је да питања и задаци у методичкој апаратури буду подстицајни и усмеривачки да би се изазвала радозналост ученика и обезбедио стваралачки приступ решавању задатака. Коришћењем лингвометодичког текста отклониће се једноличност и сувопарност часа тестирања. Овакав тест ученици прихватају као помоћ у процесу трајног усвајања језичких законитости, а не као проверавање ради оцењивања.

ДЕМОНСТРАЦИЈА ЛИНГВОМЕТОДИЧКОГ ТЕКСТА

Одговарајућа демонстрација лингвометодичког текста учиниће језичке садржаје провокативним, динамичним и интересантним. Да би био ефектан, лингвометодички текст мора бити написан графички правилним словима једнаке величине, са потребним размаком између речи у реченици, без прецртаних, брисаних или накнадно дописаних речи, отисака шаке или мрља од писаљке.

За демонстрацију лингвометодичког текста може се користити: графофолија, плакат, наставни листић, компјутерска презентација итд.

Лингвометодички текст написан или одштампан на графофолији пројектује се помоћу графоскопа. Графофолије се могу постављати једна изнад друге, слојевито, тако да је могуће приказати најпре текст у ужем смислу речи, а затим методичку апаратуру. Припремају се унапред, тако да се на самом часу добија у времену. Преко исте графофолије наставник комуницира са целим одељењем. Он је окренут лицем према ученицима, па може да прати њихове реакције. Презентација лингвометодичког текста помоћу графофолије помаже ученицима да са више разумевања и активније учествују у усвајању језичких садржаја.

Ако се лингвометодички текст демонстрира преко плаката, мора бити динамичан, једноставан и занимљив да би код ученика подстакао жељу за проучавањем језичких садржаја. Текст и методичку апаратуру мора пратити одговарајући ликовни израз који се бира у зависности од природе језичке поруке коју треба пренети. Визуелно представљање лингвометодичког текста преко плаката доприноси да ученици лакше схватају и боље памте изложени језички садржај.

За демонстрацију лингвометодичког текста путем наставног листића треба обезбедити за сваког ученика по један наставни листић. „Већ само добијање у руке таквог листића делује мобилно на ученичку индивидуалност. Тиме му се уједно даје до знања да се рачуна на његове субјективне снаге и да се верује да су оне дорасле таквом задатку“, закључује Илић (1983: 83). Текст у ужем смислу може бити исти за све ученике, а радне задатке и подстицаје треба прилагодити могућностима сваког ученика. Битно је да су задаци провокативни, да подстичу и позивају ученика на рад.

Компјутерска презентација лингвометодичког текста ангажује више ученичких чула јер се општење врши не само помоћу писаног текста него и помоћу боје, слике и звука. Таква комуникација је занимљива, што се повољно одражава на укупан резултат. Презентација лингвометодичког текста уз помоћ рачунара повећава очигледност, убедљивост и привлачност језичких садржаја које ученик треба да усвоји. У ту сврху веома је погодан дидактички обликован програм Power Point који омогућава комбиновану презентацију текста, графике, слике у боји, покрета и звука.

ЗАКЉУЧАК

Непримерено је ако се учење граматике сведе на бубање правила и дефиниција и на потпуно одвајање од језичке праксе. Наставничково сувопарно набрајање примера и диктирање дефиниција, као и често самоиницијативно закључивање доводи до пасивности ученика за које граматика постаје нешто што је тешко схватити и што им делује као велики терет. Зато, обично, излаз налазе у механичком запамћивању граматичких термина и правила, тако да њихово знање остаје на нивоу просте репродукције напамет научених садржаја.

Проблем невладања граматичким категоријама постаје очигледан када тако научена правила треба применити у живој језичкој пракси.

Ослањањем на лингвометодички текст обезбеђује се најприроднији пут овладавања граматичком грађом. При томе се отклања одбојност ученика према апстрактним језичким садржајима јер се они изучавају на основу непосредне језичке праксе, а настава граматике постаје квалитетнија, очигледнија, динамичнија и привлачнија. Наставник треба да одабере или састави погодан лингвометодички текст, што није нимало лак и једноставан посао, јер такав текст треба да испуни бројне услове да не би био сам себи сврха, тј. да би корисно послужио у настави граматике. Практично, добро је када се за час припреми лингвометодички текст који је, пре свега, zasiћен језичком појавом која се изучава, али и целовит, занимљив, кратак и разумљив, прилагођен узрасту и језичком искуству ученика.

ЛИТЕРАТУРА

Вучковић (1984): Мирољуб Вучковић, *Методика наставе српскохрватског језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Дешић (1995): Милорад Дешић, *Лингвометодички текстови*, у књизи: *Методика наставе српског језика*, Београд: Учитељски факултет.

Илић (1983): Павле Илић, *Ученик, књижевно дело, настава*, Загреб: Школска књига.

Николић (1992): Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Zorica Jocić

Ministry of Education

Ministry Office in Valjevo

FROM LINGUISTIC-METHODOLOGICAL TEXT TO SUCCESSFUL GRAMMAR TEACHING

Summary: The paper studies through analytic and descriptive method the use of linguistic-methodological text in teaching grammar. It concludes that application of a linguistic-methodological text offers the most natural way of mastering grammatical structures. Modern approaches to teaching grammar stress the importance of using an adequate linguistic-methodological text for studying a linguistic structure. Successful grammar teaching relies very much on linking

language and literature, i.e. focusing on obvious and natural ways of acquiring grammar. The paper studies functions of a linguistic-methodological text (stylistic, methodological, informative, communicative and problem-solving), and analyses and demonstrates the ways of using such a text in teaching grammar.

Key words: linking language and literature, linguistic-methodological text, functions, ways of using and demonstrating a linguistic-methodological text

Miljana K. Stojkovic,
Danica M. Jerotijevic
Univesity of Kragujevac,
The Faculty of Philology and Arts

УДК: 316.644:[371.3::811.111(497.11.,2007/2008“
ИД БРОЈ: 184493580

Оригинални научни рад
Примљен: 5. 2. 2011.
Прихваћен: 15. 3. 2011.

TEACHERS' AND STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS USING GAMES IN SERBIAN EFL CLASSROOMS

Abstract: The aim of this research was to determine the teachers' and students' willingness for using educational games in an English language classroom in Nis and Leskovac. The study was performed on 178 pupils who learn English as a foreign language (EFL) from the 5th to the 8th grade and 19 primary school teachers. In order to determine their attitudes and opinion, two techniques were used: Likert scale and questioning technique. The research has proved that both the teachers and students have positive attitude towards using games in an English language classroom, but that they are used rarely in the classroom. The results suggest that games should be introduced in to the classroom since both the teachers and students are willing to participate in them.

Key words: educational games, EFL classroom, attitudes, teachers, students

0. INTRODUCTION

Among renown educators who accepted game in the classroom and had a positive attitude towards using games were: John Amos Comenius, Friedrich Wilhelm August Froebel, Claparede and Decroli.

John Amos Comenius, a Czech teacher, educator, and writer, was a religious refugee, and one of the earliest champions of universal education, a concept eventually set forth in his book *Didactica Magna*. The previously mentioned author knew perfectly well what was very important for learning regardless the subject: people must really enjoy learning and only then can they achieve the most favourable results (Laurie 2009). His ideas can be applied in various ways to modern time teaching, as well. Students play, perform entertaining activities perhaps without even knowing that they are engaged in the process of learning. On the other hand, Froebel lived in the XVIII century and laid the foundation for modern education based on the recognition that children have unique needs and capabilities. He sought to encourage the creation of educational environment which involved practical work and direct use of materials, i.e. understanding unfolds, through engaging with the world (Froebel 1912). Hence the significance of playing: it is a creative activity and, by engaging in it, children become aware of their place

in the world. A XIX century teacher and psychologist, Decroly, and his team built dozens of games out of word or cardboard (Dubreucq 1993). The sets of games were carefully graded and related to the development of sensory perceptions, attention and motor attitude (visual, auditory etc.) and to introducing reading, grammar and understanding language. These first psychological – educational games were marked and their success is well known. Interest is therefore the vary foundation of the desire to learn, it gives the child power to accept the difficulty that will result in satisfaction. Finally, Claparède, a Swiss neurologist and child psychologist, was the first to give theory about child's play (Hameline 1993). He says that a child plays because it is in the child's interest to play and because one is therefore interested in playing as well as in learning. The previously mentioned author believes that school should be active – a laboratory, not an auditorium. It must not make a child hate work.

“Childhood has a biological role to play. [...] One must therefore study the natural manifestations of the child and make educational activity fit in with them. Methods and curricula gravitating around the child, and not the child turning as best it can around a programme decreed without reference to him; that is the Copernican revolution psychology urges on the educator.” (Claparède 1919: 3–5)

Since the method of teaching English through games is relatively novel, several researches were done on the subject. One of them is the research conducted by IPSOS MORY and FUTURE LAB agency (Sandford et al. 2007) to determine students' and teachers' attitudes towards using educational computer games during classes. The research was carried out during 2005/2006 school year in England and Wales, and the participants were 1000 primary and secondary teachers, and 2334 primary and secondary students. During the period between the 4th and the 25th November 2005 the first part of the research was conducted, where the participants were primary and secondary teachers. The questionnaire was used as the instrument. The main results obtained are shown below:

1. Considering the usage of games, 31% of teachers said that they had used them and 69% said they had not.
2. In addition, 59% of teachers would consider using them in the classroom for educational purposes, while 37% of teachers would not, and only 3% were not sure about it.

During the period between the 24th February and the 18th of May 2006 the second part of the research was carried out, where the participants were primary and secondary students. The questionnaire was again used as an instrument. The main results are shown below:

1. Considering the usage of games 22% of students answered that they had used games during classes, while 66% had not, 11% were uncertain, and only 1% stated nothing.
2. In addition 62% of students would consider using the games, while 22% would not, 15% were not sure and 1% did not state anything.

It is assumed that the similar situation to the one stated above, can be found in our primary schools. Because of the previously stated facts we have decided to carry out a research to determine the teachers' and students' attitudes towards using games in a foreign language classroom, as well as to determine how often our primary teachers use games in teaching the English language. The research was carried out in Nis and Leskovac, cities in the southern part of Serbia.

1. THE ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF USING GAMES IN EFL TEACHING – THEORETICAL CONSIDERATIONS

There is a diversity of game types used in EFL teaching, e.g. guessing, searching, matching, sorting, ordering games etc. Somewhat more modern foreign language teaching theorists and applied linguists maintain that games should not merely be regarded as ice-breakers or diversion devices, since their fundamental aim is to use language through obeying certain rules of the game (Byrne 1995).

Some of the advantages of using games in EFL teaching are the following:

- 1) Games can increase interest of students in otherwise non-interesting activities, e.g. learning grammar (Wright et al., 2005).
- 2) Games provide context for meaningful communication, and thus enable comprehensible input (Krashen, 1985).
- 3) Furthermore, games lower the affective filter, by decreasing anxiety, reducing stress level and creating positive learning atmosphere (Krashen, 1985).
- 4) Through playing games, learners may practice all four basic skills: reading, writing, listening and speaking (Lee, 1995).
- 5) Developing team spirit and cooperative abilities, and likewise promoting a healthy competitive learning environment, may also arise from successful game playing in EFL classroom (Jacobs & Kline Liu, 1996).
- 6) Games are predominantly student, rather than teacher-based and can connect to a variety of intelligences (Gardner, 1999).

However, some of the disadvantages may be:

- 1) discipline problems, learners may get excessively noisy
- 2) straying away from the basic purpose of the game-play activity, perhaps, due to inadequate rules instruction, resulting in playing too much and the lack of learning
- 3) if games are already familiar or boring, students might not get equally involved
- 4) some learners, especially teenagers, may find games unnecessary and childish.

When choosing a game, an EFL teacher should ponder upon numerous issues. One of the most important ones may be providing clear explanations, or

even demonstrations of the rules of the game employed. Otherwise, students may completely misinterpret the purpose of the game which will result in insufficient benefits they might have gained from it initially. Teachers should also take different learning styles and preferences into consideration, students' age, the nature of the game itself and its difficulty level, the appropriate time and place as well as the goals of the curriculum.

2. METHODOLOGY

2.1. THE RESEARCH SUBJECT

In order to find out the teachers' and students' attitudes, we have decided to carry out an empirical research, so the subject of our research is to determine the attitudes of students from the 5th to the 8th grade as well as to determine teachers' attitudes towards using games in ELT in Nis and Leskovac.

2.2. AIM

According to the research problem and research subject we can set the aim of this research. The aim of this research is to determine the teachers' and students' willingness for using games in teaching English language.

2.3. TASKS

According to the subject and the aim, the following tasks have been set:

1. To show how often language games are used in teaching English language from the 5th to the 8th grade.
2. To present different students' opinion about using games in English language learning considering students' age.
3. To present the teachers' attitudes towards using games in English language teaching considering teachers' working experience.
4. To discover differences in the attitude towards using games in learning English among male and female students.

2.4. HYPOTHESES

According to the subject of the research and the previously stated tasks, the hypotheses have been set:

1. Games are used rarely in English language teaching from the 5th to the 8th grade.
2. Students of lower grades have more positive opinion towards using games than the students of upper grades.

3. Teachers with 10 years of working experience have more positive attitude towards using games in ELT than other teachers.
4. There is no difference in the attitude between male and female students towards using games in English language learning.

2.5. PARTICIPANTS

The research was carried out on a group of primary teachers of English language as well as on the group of primary pupils from the 5th to the 8th grade from schools in Nis and Leskovac during 2007/2008 school year. The population consisted of 178 pupils and 19 teachers. In this research was used the availability sampling method. So the above stated schools were visited and both the teachers and the pupils who were available and who wanted to participate in the research were found.

2.6. MEASURE

In this research were used both scaling and questioning technique, which means that as instruments were used Likert scale and questioner. In our research we have used Likert scale, one for teachers and another for students. Each of them consists of twelve statements. In order to find out teachers' and students' opinion and willingness towards using games we have also used two questionnaires, one for teachers and another for students.

2.7. PROCEDURE

The above stated schools were visited and the participants were given both the questioner and scale to fill in. The participants were presented with number of statements about the value of language games in the scale, some statements were positively phrased and some negatively, which have been found to discriminate most clearly between extreme views on the subject of the research. The responses were scored using five bipolar categories (strongly agree, agree, neither agree nor disagree, disagree, and strongly disagree), coded for positive statements 5, 4, 3, 2, 1 and for negative 1, 2, 3, 4, 5. The questioner consisted of fourteen questions, and through it were examined both students' and teachers' opinion towards using games. Then the data and the gathered information were processed and interpreted, resulting in the final version of the present paper.

2.8. STATISTICAL DATA PROCESSING

All data gathered by the research were processed in the following way:

- All gathered data were processed according to coding lists.
- Then all processed data were prepared for analysis by forming database.

- Then the results were submitted to descriptive analysis in order to calculate the basic statistic parameters (absolute and relative frequency);
- A chi square statistic (χ^2) was used to investigate whether distributions of categorical variables differ from one another. The Chi Square statistic compares the counts of categorical responses between two independent groups. Chi square tests can only be used on actual numbers. We have applied the formula

$$\chi^2 = \sum \left[\frac{(f_o - f_t)^2}{f_t} \right]$$

Where: χ^2 - chi square, Σ – sum, f_o – empirical/observed frequency, f_t – theoretical/expected frequency,

- For contingency coefficient we have applied the formula:

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{N + \chi^2}}$$

Where: C – contingency, χ^2 - chi square, N – total number of examinees.

- Degrees of freedom df for which we have applied the formula:

$$df = (r-1) \cdot (c - 1)$$

Which means (number of columns minus one) x (number of rows minus one).
Level of significance $p = (0.01)$ or (0.05) .

3. RESULTS AND DISCUSSION

3.1 THE USAGE OF LANGUAGE GAMES IN ELT

The first task of our research was to determine how often games are used in the ELT from the 5th to the 8th grade. After processing the gathered data, we received the following results:

Table 1. Usage of language games in ELT

| Usage of language games | Number of participants | f% |
|-------------------------|------------------------|-------|
| Always | 6 | 31.58 |
| Rarely | 13 | 68.42 |
| Never | - | - |
| Σ | 19 | 100 |

From the previous table, we can conclude that language games are used from time to time, which means rarely, since 13 or 68.42% of teachers answered that they use language games rarely, while only 6 of them or 31.58, answered that they use

them constantly. Although the language game in our country was introduced during 70's, the teachers do not give it still the central part in the foreign language teaching program.

3.2. TEACHERS' AND STUDENTS' WILLINGNESS TOWARDS USING GAME

Before we present results for each research task, we have to present teachers' and students' willingness towards using games in a foreign language classroom, since all of the following results are based on this fact. Results that we got are presented in the following table:

Table 2. Teachers' willingness towards using game

| Willingness | <i>f</i> | % |
|-------------|----------|--------|
| willing | 15 | 78.94 |
| unwilling | - | - |
| undecided | 3 | 21.06 |
| Σ | 18 | 100.00 |

If we look closely at the table 2, we can conclude that teachers are either willing or undecided towards using this method. This is an important fact, since our assumption was that they are mainly unwilling, which proved not to be true, however we can still say that although a large number of teachers are willing to use (15 or 78.94%), there is still a quit significant number of teachers who are still undecided or better say, skeptical about this method (3 or 21.06%). Teachers who are willing to use this method, have either used it already or simply are those who want to introduce a new method in teaching.

The results that we got concerning students' willingness towards using games in a foreign language classroom are presented in the following table:

Table 3. Students' willingness towards using games

| Willingness | <i>f</i> | % |
|-------------|----------|--------|
| willing | 114 | 64.04 |
| unwilling | 20 | 11.24 |
| undecided | 44 | 24.72 |
| Σ | 178 | 100.00 |

If we again closely look at the table above, we can say that the situation is pretty the same as with teachers, since 114 or 64.04% of students are willing to use game in foreign language classroom and 44 or 24.72% of students are undecided about this. The only difference is that there are also the students who are unwilling to use game in the classroom. This can be explained by the fact that the students who have been exposed to games before are willing to learn through them, while the students who are undecided probably are not sure that the games should be used in education. Finally the students who are unwilling to use the games are interested in other activities, or they think that games can be only distraction in a learning process, or simply they prefer learning to playing.

3.3. STUDENTS' OPINION ABOUT USING GAMES CONSIDERING THEIR AGE

The second task of our research was to determine students' opinion towards using games considering their age. This was determined by connecting two variables and in the Contingency table, we connected O2 and O7 from database for the teachers' questionnaire. After having processed the gathered data, we obtained the following results. We now have chi square statistics ($\chi^2= 9.655$), and predetermined level of significance (0.01), and degrees of freedom ($df =6$). Entering the Chi square distribution table with degree of freedom and reading along the row, we find that our value of χ^2 (9.655) lies between 12.592 and 16.812. Since our probability level (9.655) is lower than significant levels (12.592 and 16.812), we can conclude that there are no statistically significant differences in the students' opinions towards using games considering their age. On the other hand, from the previously given table we can conclude that the students of lower grades have more positive attitude towards using games than the students of upper grades.

Table 4. Students' opinion towards using games considering their age

| Grade | Willingness for using games in ELT | | | Σ |
|-------|------------------------------------|------------|-------------|---------------|
| | Willing | Unwilling | Undecided | |
| V | 29 72.5 | 4 10.00 | 7 17.5 | 40 100,00 |
| VI | 40 88.89 | 1 2.22 | 4 8.89 | 45 100,00 |
| VII | 35 81.39 | 1 2.33 | 7 16.28 | 43 100,00 |
| VIII | 33 66.00 | 6 12.00 | 11 22.00 | 50 100,00 |
| Σ | 137 76.97 | 12 6.74 | 29 16.29 | 178 100,00 |

$\chi^2= 9.655$ $C=0.586$ $df=6$ $p=0.01$

This can be explained by the fact that the younger students still want to play while the elder students are mainly undecided, since they are expected to be more serious and are still unable to see the educational value of language games.

3.4. TEACHERS' ATTITUDE TOWARDS USING GAMES ACCORDING TO THEIR WORKING EXPERIENCE

The third task of our research was to determine teachers' attitude towards using games in ELT according to their working experience. First we had processed the Likert scale, and from the previous table (Table 5), we divided, the participants in three categories: those who had very positive attitude, those who have positive and those who have negative attitude towards using language games. After having processed the scale, we made a Contingency table, in which we connected two variables: O3 from database for teachers' questionnaire and above mentioned categories from the Likert scale. The results that we got are shown in the following table. We now have chi square statistics ($\chi^2= 4.032$), and predetermined level of significance (0.01), and degrees of freedom ($df=4$). Entering the Chi square distribution table with degree of freedom and reading along the row, we find our value of χ^2 (4.032) lies between 9.488 and 13.277. Since our probability level (4.032) is lower than significant levels (9.488 and 13.277), we can conclude that there is no statistically significant difference in the teachers' attitudes towards using games in ELT considering their working experience. From the previous table, we can conclude that the first group as well as the third group of teachers, has the similar attitudes towards using games in ELT. In the first group, there were the teachers with 1-10 years of working experience and in the third, with 21-30 years of working experience. The attitudes of the teachers from the first group can be explained by the fact that those teachers were exposed to the modern education, as well as to the constant teachers' training. Although the second group as exposed to the traditional used education, it was still able to see the educational value which language games have in the ELT.

Table 5. Teachers' attitude towards using games according to their working experience

| Working experience | Attitudes | | | Σ |
|--------------------|---------------|------------|------------|--------------|
| | Very positive | Positive | Negative | |
| 1–10 | 2 28.57 | 3 42.86 | 2 28.57 | 7 100.00 |
| 11–20 | 1 16.67 | 2 33.33 | 3 50.00 | 6 100.00 |
| 21–30 | 4 66.66 | 1 16.67 | 1 16.67 | 6 100.00 |
| Σ | 7 36.84 | 6 31.58 | 6 31.58 | 19 100.00 |

$\chi^2=$

3.5. STUDENTS' ATTITUDE TOWARDS USING LANGUAGE GAMES CONSIDERING THEIR SEXES

The fourth task of our research was to determine whether there was any difference in the attitude towards using games in learning English among male and female students. First, we had processed the Likert scale and divided the participants in to three categories: those with very positive attitude, with positive and with negative attitude towards using language games. After having processed the scale, we made a contingency table, in which we connected two variables: O1 from database for students' questionnaire and above mentioned categories from Likert scale. The results that we got are shown in the following table:

Table 6. Students' attitude towards using language games considering their sexes

| Gender | Attitudes | | | Σ |
|--------|---------------|-------------|-------------|---------------|
| | Very positive | Positive | Negative | |
| Male | 35 33.33 | 31 29.52 | 39 37.15 | 105 100.00 |
| Female | 29 39.72 | 25 34.25 | 19 26.03 | 73 100.00 |
| Σ | 64 5.96 | 56 31.46 | 58 32.58 | 178 100.00 |

$\chi^2= 2.42$ $C=0.178$ $df=2$ $p=0.01$

We have obtained now chi square statistics ($\chi^2= 2.42$), and predetermined level of significance (0.01), and degrees of freedom ($df =2$). Entering the Chi square distribution table with degree of freedom and reading along the row, we find our value of χ^2 (2.42) lies between 5.991 and 9.210. Since our probability level (2.42) is lower than significant levels (5.991 and 9.210), we can conclude that there is no statistically significant differences in the students' attitudes towards using games in ELT considering their sexes.

From the previously given table, we can conclude that there is no differences in the attitudes among male and female students. This can be explained by the fact that every child has a biological need to play.

4. CONCLUSION

This research was based on the assumption that some of the English language teachers have negative attitudes towards using games as a teaching method. This research has the following characteristics:

- It was carried out according to the research problem and tasks;
- Since we could not find enough researches on this problem, this research has proved that the researches of this kind can be carried out.

The research has proved:

- The language games are rarely used in the foreign language classroom from the 5th to the 8th grade;
- The students of lower grades have more positive attitude than the students of upper grades towards using language games in the classroom;
- The teachers with 10 year working experience and the teachers of 21-30 year working experience have more positive attitude towards using games in ELT than other teachers;
- There is no difference in the attitudes between male and female students towards using games in learning English language;

This research has been based on the assumption that although game means fun, it also has its educational value. And for this reason it should be introduced in the language classes. Through game students are able to realize their own as well as their classmates progress in learning language.

Taking the afore mentioned issues into consideration, two questions remain unanswered and may represent the incentive for further research: if the language game will be given the it deserves in a teaching program and whether the teachers, who are used to teaching according to traditional, occasionally even outdated ways, will accept the game as one of the teaching methods.

REFERENCES

Apt, Krzysztof, Van Rooij, Robert, *New Perspectives on Games and Interaction*, Amsterdam University Press, Amsterdam, 2008.

Bonanno, Giacomo, Van Der Hoek, Wiebe & Wooldridge, Michael, *Logic and the Foundations of Game and Decision Theory*, Amsterdam University Press, Amsterdam, 2008.

Byrne, D., *Games. Teaching Oral English*, Longman Group UK Limited, Harlow, 1995. Claparède, Édouard, “Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l’expérience”, *Scientia*, Milano, no. 35, 1919, p. 3–5.

Dubreucq, Francine, “Jean-Ovide Decroly”, in *Prospects: the quarterly review of comparative education*, vol. 23, no. 1/2, UNESCO: International Bureau of Education, 1993, p. 249–75.

Froebel, Friedrich, *The Education of Human Nature*, in Froebel’s *Chief Writings on Education*, rendered into English by Fletcher, S. S. F. and Welton, J., Arnold, London, 1912

Gardner, H., *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*, NY: Basic Books, New York, 1999.

Hameline, Daniel, “Édouard Claparède”, in *Prospects: the quarterly review of comparative education*, vol. 23, no. 1/2, UNESCO: International Bureau of Education, 1993, p. 159–71.

Jacobs, G. M., & Kline Liu, K., "Integrating language functions and collaborative skills in the second language classroom", *TESL Reporter*, 29, 1996, p. 21–33.

Krashen, S. D. *The input hypothesis: Issues and implications*, Longman, New York, 1985.

Kumar, Rita and Lightner, Robin, "Games as an Interactive Classroom Technique: Perceptions of Corporate Trainers, College Instructors and Students", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Volume 19, Number 1, 2007, p. 53–63.

Laurie, Simon Somerville, *The Training of Teachers and Methods of Instruction (1901)*, Kessinger Publishing Company, the United States, 2009.

Lee, S. K., "Creative games for the language class", *Forum*, 33(1), 1995.

Lengeling, M. and Malacher, C. *A natural resource for teachers*, English teaching forum vol.35 no.4, Mexico, 1997.

Miller, Christopher Thomas, *Games: Purpose and Potential in Education*, Springer, New York, 2008.

Sandford, Richard, Ulicsak, Mary, Facer, Keri and Rudd, Tim, "Teaching with Games, Guidance for Educators",

http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/project_reports/teaching_with_games/Guidance_for_Educators.pdf, (consulted on August 2010)

Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M., *Games for language learning* (3rd ed.). Cambridge University Press, New York, 2005.

Миљана К. Стојковић,
Даница М. Јеротијевић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет

СТАВОВИ СРПСКИХ НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА О УПОТРЕБИ ИГАРА ПРИ УЧЕЊУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Резиме: Циљ истраживања био је утврдити ставове српских ученика и наставника према коришћењу игара при учењу страног језика, прецизније енглеског, и то у школама у Нишу и Лесковцу. У истраживању је учествовало 178 ученика који уче енглески језик као страни од петог до осмог разреда основне школе и 19 наставника основних школа. Како би се утврдили њихови ставови, употребљене су две технике: Ликертова скала и упитник. Истраживање је показало да и наставници и ученици имају позитиван став према употреби игара при учењу енглеског језика, али да се игре ретко користе у учионици. Из добијених резултата изводи се закључак да игре треба чешће користити у настави страног језика јер су и наставници и ученици вољни да у њима учествују.

Кључне речи: игре у настави, настава енглеског језика, ставови, наставници, ученици

Ивана Р. Ћирковић Миладиновић

Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 378.147:811.111 ; 159.953.5
ИД БРОЈ: 184494604

Научна критика
Примљен: 3. 3. 2011.
Прихваћен: 11. 4. 2011.

АФЕКТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Апстракт: У раду аутор разматра стратегије учења енглеског језика као страног са посебним освртом на афективне стратегије учења код студената на педагошким и учитељским факултетима у Србији. Посебно се наглашава важност стратегија учења, начин њихове идентификације и класификовања, као и афективни профил студената и њихове индивидуалне карактеристике. У раду се даље објашњава важност самопроцене, самоуспешности и схватања самог себе као концепта когнитивног и афективног подручја личности студената који уче енглески језик.

Кључне речи: стратегије учења, енглески језик, афективне стратегије учења, настава, афективни профил студената

ВАЖНОСТ СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА ЗА УСВАЈАЊЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Стратегије учења су активности које омогућавају да се реши неки наставни задатак (Шамо, 2005: 112). Оне су циљно усмерене и могу да постану аутоматизоване после извесног броја понављања (ибид.). Шамо (ибид.) сматра да су стратегије учења страног језика важне за васпитно-образовни процес из два главна разлога: прво, испитивањем стратегија учења које користе студенти приликом усвајања страног језика, можемо стећу увид у начине функционисања метакогнитивних, когнитивних, социјалних и афективних процеса учења језика; друго, откривањем стратегија учења које користе успешни ученици приликом учења страног језика, наставници могу помоћи мање успешним ученицима да усвоје језик на лакши начин тако што ће им саветовати (на основу искуства њихових другова) како да уче (Гренфел и Харис, 1999). На важност стратегија учења указује и Оксфорд (1990: 1) која истиче да су стратегије посебно важне за учење страног језика зато што су управо оне средство за активно и самоусмерено учење а које је опет веома важно за развој комуникативних компетенција код ученика и студената.

Ученици и студенти бирају стратегије учења у зависности од задатка који треба да реше и у зависности од њихових сопствених стилова учења. Да би могли да бирају стратегије којима ће решавати одређене језичке задатке, студенти би морали пре тога да буду упознати са врстама и функцијама истих. Дакле, познавање стратегија учења би знатно допринело унапређивању квалитета учења код студената који би самим тим постали и успешнији у коришћењу енглеског језика како у писаној тако и усменој форми. Поред тога, стратегије учења енглеског језика су важне и из разлога што обезбеђују аутономију при учењу и пружају студентима прилику да и они сами креирају сопствено учење енглеског језика.

ИДЕНТИФИКОВАЊЕ СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА

Шамо (2005: 113) сматра да је веома тешко идентификовати стратегије учења које се користе приликом учења страног језика. Узрок томе је што се одабир и примена стратегија одвијају у оквиру менталних процеса ученика/студената. Коришћење посматрања као технике не би било довољно за идентификовање стратегија учења (Коен, 1998; Рубин, 1975; Венден, 1991), па стога, ако желимо да сазнамо како неко учи или решава језичке задатке морамо да поставимо одређена питања тој особи и на тај начин добијемо податке. У ту сврху могу се користити рефлексивни извештаји испитаника (у нашем случају то су студенти који учествују у истраживању), интервјуи, биографије, упитници, дневници учења или записивање гласно исказаних мисли студената у одређене протоколе. Подаци добијени овим инструментима могу се анализирати квалитативном методом. Шамо (2005) признаје да сваки од ових инструмената има одређене недостатке, али истиче да су то уједно и једини инструменти који нам пружају увид у менталне процесе учења језика. Неке од ових инструмената је и сам аутор користио у сврхе овог истраживања али их је комбиновао и са другим инструментима како би добио што валидније податке.

Као пример идентификације стратегија истраживања, овде аутор наводи истраживање које је спровео Такеучи (2003). Он је покушао да анализом биографија идентификује стратегије учења страног језика које користе успешни студенти у Јапану. Његова анализа је показала да су студенти који су успешни у учењу страног језика ментално активни на часу, труде се да разумеју и одговоре на питања, вежбају комуникацију на циљном језику, користе претходна лингвистичка знања, употребљавају разне стратегије меморизације, постављају питања и траже објашњења и користе афективне стратегије како би унапредили своје самопоуздање. Нека каснија истраживања су показала да и мање успешни ученици/студенти користе стратегије приликом учења страног језика, али да их користе на другачији начин (Шамо и Ел-Динари, 1999; Вандергрифт, 1997). Вандергрифт (2003) је утврдио и описао у својој

студији да су ученици који су успешни у учењу страног језика, на часу вежбања слушања као језичке вештине, више користили метакогнитивне стратегије и више постављали питања од оних ученика који су мање успешни у учењу циљног језика (за разлику од успешних ученика, ови ученици су радије користили методу превођења). Као још једну потврду претходно реченог, наводимо и истраживање које је спровео Грејам (2004). Грејам (ибид.) је дошао до података да мање успешни студенти у учењу језика нису ни били свесни на који начин би познавање и коришћење стратегија учења унапредило њихово знање.

Дакле, ова истраживања су потврдила да успешнији ученици/студенти умеју боље да одаберу стратегију која ће им помоћи да реше језички задатак док се са друге стране показало да мање успешни ученици/студенти немају довољно метакогнитивног знања о језичком задатку и стратегијама које треба за одређену сврху одабрати.

Укратко, идентификовање стратегија учења које се користе приликом учења страног језика је веома тешко, али није немогуће. Један од циљева овог рада и јесте идентификација стратегија учења енглеског језика као страног (посебно заступљеност афективних стратегија) код студената на факултети-ма за образовање учитеља и васпитача у Србији.

КЛАСИФИКАЦИЈА СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА

Важност класификовања стратегија учења произашла је из принципа да би то умногоме помогло истраживачима да препознају и разумеју које све стратегије учења ученици користе како би решили језичке задатке. Рубин (1975), на пример, тврди да стратегије учења обухватају ученикове психичке карактеристике, когнитивне стратегије, комуникационе стратегије и социјалне стратегије. Рубин је 1981. допунила своје истраживање тако што је издвојила две главне категорије стратегија учења, и то: стратегије које *директно* утичу на процес учења и стратегије које *индиректно* утичу на тај процес (Рубин, 1981). Поред ових двеју главних категорија она издваја и осам секундарних категорија. Стратегије учења које директно утичу на процес учења обухватају шест секундарних стратегија, и то: класификацију/потврђивање, проверавање, меморизацију, индукцију, дедукцију и практичну примену. С друге стране, стратегије које индиректно утичу на процес учења обухватају две стратегије и то: стварање ситуација за практичну примену и изналажење најлакших начина за продукцију језика (ибид.).

Слэдећи истраживање које је спровела Рубин 1981, Венден и Рубин заједно 1987. спроводе истраживање у коме долазе до нове класификације стратегија учења језика у којој издвајају три основне категорије: стратегије учења, комуникационе стратегије и социјалне стратегије.

Биалистак, Фрелих и Хауард (1979) су груписали стратегије у четири категорије и то према лингвистичким особинама: главне две групе категорија

чине стратегије које се фокусирају на језичку форму (на пример, вежбање изговора или меморисање вокабулара) а другу категорију чине стратегије које се односе на језичку примену.

Омеили и Шамо су дали велики допринос на пољу класификације стратегија учења језика када су 1990. понудили класификацију у којој су јасно раздвојили когнитивне и метакогнитивне стратегије. Ови аутори (Омеили и Шамо, 1990) су издвојили следеће категорије: когнитивне стратегије (на пример, вођење бележака, складиштење података, објашњавање), метакогнитивне стратегије (на пример, планирање учења, самоевалуација) и социјалне стратегије (на пример, сарадња са колегама студентима, тражење помоћи од наставника).

Даље, Ребека Оксфорд (1990) је понудила једну ширу класификацију од оне коју су дали Омеили и Шамо. Наиме, она је задржала две главне категорије које даје Рубин (1981): *директне* које се тичу специфичних ситуација и задатака у настави страног језика и *индиректне* стратегије које се односе на организацију учења тог језика. У оквиру ове две главне категорије стратегија Оксфорд је издвојила шест група које укупно садрже 19 подгрупа стратегија учења (видети прилог бр.1). Са овом класификацијом стратегија се умногоме слаже и Коен (1998), који само прави разлику у називу двеју

Прилој 1. Класификација стратегија учења страног језика према Ребеки Оксфорд (1990: 17)

| СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА | | | |
|--|--|------------------------------|--|
| ДИРЕКТНЕ СТРАТЕГИЈЕ | | ИНДИРЕКТНЕ СТРАТЕГИЈЕ | |
| 1. меморије | А. Стварање менталних веза Б. Примена слика и звукова Ц. Обнављање Д. Активно учешће | 1. Метакогнитивне стратегије | А. Усмеравање учења Б. Организација и планирање учења Ц. Евалуација сопственог учења |
| 2. Когнитивне стратегије | А. Вежбање Б. Примање и слање порука Ц. Анализирање и доказивање Д. Стварање структура за инпут и продукцију (аутпут) | 2. Афективне стратегије | А. Смањење стреса и нервозе Б. Самоохрабривање Ц. Познавање сопствене емоцијалне ситуације |
| 3. Компензационе стратегије | А. Погађање Б. Превладавање потешкоћа у писању и говору | 3. Социјалне стратегије | А. Постављање питања Б. Сарадња са другима Ц. Саосећање са другима |

главних категорија, па уместо да их назива директним и индиректним стратегијама он нуди називе *страјшеије учења језика* и *страјшеије уиошребе у настјави језика*.

Међутим, иако је таксономија коју је дала Р. Оксфорд доста детаљна, Дорњеи (2005) увиђа неке недостатке те таксономије. Дорњеи (ибид.) тврди да компензационе стратегије треба да буду подведене под употребу језика а не да буду класификоване као стратегије учења. Даље, Дорњеи се не слаже са Р. Оксфорд која стратегије меморије и когнитивне стратегије раздваја као две различите поткатегорије исте важности и због тога тврди да „стратегије меморије треба да буду подведене као подгрупа когнитивних стратегија“ (Дорњеи, 2005: 168).

Упркос неким неслагањима у објашњењу појма стратегије учења као и неслагањима око класификације истих, неки општи закључци могу да се изведу. Прво, аутори из области учења страног језика дали су различите класификације стратегија учења али су издвојили неке основне категорије: когнитивне, метакогнитивне и социјалне стратегије учења. Друго, оно што је од посебног значаја за овај рад је то да је група аутора која је проучавала афективне стратегије учења нагласила да ученици и студенти који су успешни у учењу страног језика имају скоро исте карактерне особине (Рубин, 1975; Наиман и др. 1978). Према Рубин (ибид.), сазнање о афективним стратегијама до којег се дошло у истраживањима 1975. и 1978. веома је значајно за језичку наставну праксу јер наставници могу да буду од велике помоћи ученицима који имају страх, осећају нервозу приликом коришћења страног језика на часу да превладају те потешкоће и постану успешнији у комуникацији на страном језику. Самим тим, подучавање ученика афективним стратегијама учења може допринети да се ученици и сами укључе у савладавање сопствених потешкоћа па да тиме постану самосталнији у учењу језика и ван учионице (Венден и Рубин, 1987).

Дакле, истраживања у области стратегија учења су веома значајна за наставну праксу па се стога све више тежи осавремењивању целокупног васпитно-образовног процеса кога не би ни било без иновирања у области страних језика тј. читање савремене литературе на страном језику је од посебног значаја за целокупну савремену наставу како у области учења тако и у области подучавања.

АФЕКТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА

Појам *афективан* Оксфорд (1990) објашњава тако што каже да се он односи на емоције, ставове, мотивацију и вредности и при том додаје да емоцијама, ставовима, мотивацијом и вредностима ученик или студент може овладати користећи управо афективне стратегије у процесу учења језика (класификацију афективних стратегија дајемо у прилогу бр. 2). Она даље сматра да

Прилој 2. Класификација афективних стратегија учења страног језика према Ребеки Оксфорд (1990: 141)

| АФЕКТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА | | |
|--|--|--|
| СМАЊЕЊЕ СТРЕСА И НЕРВОЗЕ | САМООХРАБРИВАЊЕ | ПОЗНАВАЊЕ СОПСТВЕНЕ ЕМОЦИЈАЛНЕ СИТУАЦИЈЕ |
| 1. Користити релаксацију, дубоко дисање или медитацију 2. Користити музику 3. Користити смех | 1. Изговарати позитивне реченице 2. Мудро преузимати ризик 3. Награђивати самог себе | 1. Слушати своје тело 2. Користити чек-листу 3. Писати дневник учења 4. Разговарати са другима о својим осећањима |

ученици који су успешни у учењу страног језика знају како да контролишу своје емоције и да управљају својим ставовима па да тако учење страног језика учине пријатнијим и успешнијим. С друге стране, негативна осећања могу да успоре учеников прогрес у учењу или да га потпуно одврате од језичких активности (ибид.). У овом контексту треба поменути и улогу наставника у процесу подучавања енглеског језика. Према Р. Оксфорд (ибид., 140–141) наставници могу да утичу на атмосферу у учионици на три различита начина: „мењајући социјалну структуру у учионици тако што од ученика траже већу одговорност, повећавањем времена које се утроши на конверзацију и подучавањем ученика да користе стратегије учења“.

Самопоуздање је један од примарних афективних елемената који подразумева преиспитивање о томе колико је неко и сам ефикасан у учењу језика док нижи степен самопоуздања можемо увидети у тренуцима када ученик сам себе критикује наглас (ибид.). Затим, треба поменути и ставове као предуслове за мотивацију у свакој области па и у области учења страног језика. Оксфорд сматра да ставови и мотивација истовремено утичу на ефикасност у учењу општег енглеског језика и у „области појединих језичких вештина као што су слушање, читање и говорење“ (ибид., 141). Стратегије самоохрабривања су моћни чиниоци побољшања ставова а самим тим и мотивације (ибид.).

Нервоза у „малим количинама“ може помоћи неким ученицима да буду успешнији у језичким задацима а такву нервозу обично називамо „позитивна трема“. Међутим, нервоза која прерасте у стрес може да доведе до бриге, затим до разних фрустрација, сумње у себе, несигурности и страха од наставе одређеног наставног предмета. Свему томе може да буде узрок захтевање од ученика да говори испред својих вршњака из одељења, а не са свог места. Оксфорд (ибид.) сматра да такву стресну ситуацију ученик може превладати ако удахне дубоко више пута или се смеје. Поред тога, она сматра да самоохрабрење позитивним исказима може помоћи да се смањи стрес и приликом говорења на часу, али и приликом решавања тестова (ибид.).

Оксфорд (ибид.) даље истиче да је урађен мали број истраживања која су за предмет проучавања имала афективне стратегије учења страног језика. Истраживања из ове области показују да су афективне стратегије веома занемарене у процесу подучавања као и процесу учења страног језика, па тако само један ученик од њих двадесет влада овим стратегијама (ибид.). Управо због тога овај рад има за циљ да се бави проблемом заступљености афективних стратегија у настави енглеског језика на универзитетском нивоу. Сврха истраживања је да искористимо та сазнања како бисмо унапредили васпитно-образовни процес и методичку праксу страног језика.

АФЕКТИВНИ ПРОФИЛ И ИНДИВИДУАЛНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ СТУДЕНАТА

Код нас се у последње време све више пажње посвећује ученику и његовом односу према настави, његовом мишљењу, мотивацији, начину учења и успеху у учењу. Доста се говори и о томе колико заправо мало знамо о начину учења наших ученика и студента, њиховим индивидуалним карактеристикама и афинитетима у одабиру стратегија учења. Искуство нам, такође, показује да наступају потешкоће у учењу онда када наставне активности нису у складу са учениковим очекивањима или афинитетима (Хорвиц, 1987). Више се посвећује пажња когнитивним способностима и њиховом утицају на успешност учења код ученика и студената а мање се говори и истражује афективни домен личности. Међутим, истраживање које је спровела Михаљевић-Ђигуновић (2007) јасно показује да су афективни фактори веома повезани са успехом учења код ученика и студената. Утврђена је значајнија повезаност афективних фактора са успехом у продуктивним вештинама (писање, конверзација), него са рецептивним вештинама (читање, слушање) (ибид, 114). Михаљевић-Ђигуновић (ибид.) је такође утврдила да је утицај афективних фактора на успех у учењу страног језика израженији и значајнији код старијих ученика (средњошколаца и студената), а да тај утицај опада код основношколаца. Значајан је и податак да се код средњошколаца и студената задовољство потенцијалним успехом у учењу енглеског језика поклапа са успехом на примењеним тестовима комуникационе компетенције. Дакле, афективни фактори имају веома велики утицај на учење страног језика. Тај утицај се највише примећује у области комуникационих компетенција код старијих ученика и студената када се на часу енглеског језика од њих затражи да искажу своје мисли, учествују у дискусији или решавају неки језички задатак који захтева ангажовање њихових говорних способности.

Из претходно реченог можемо закључити да је познавање афективног профила ученика/студената врло важан предуслов успешног учења енглеског језика посебно у области говорних вештина. Циљ овог рада и јесте да објасни утицај познавања афективног профила на успешност учења страног језика као

и заступљеност афективних стратегија учења енглеског језика код студената на факултетима за образовање учитеља и васпитача.

АФЕКТИВНИ ПРОФИЛ СТУДЕНАТА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

Истраживања на подручју усвајања страног језика и подручју глотодиктике јасно указују на важност афективних карактеристика ученика и студената. Михаљевић-Ђигуновић (2007) истиче да се у новије време афективни и когнитивни фактори (иако се најчешће супротстављају једни другима) истражују у склопу посебног истраживачког подручја које носи назив *индивидуалне разлике*. Истраживања афективних аспеката учења језика подстакнута су убеђењем да когнитивни фактори нису једини који утичу на успешност учења страног језика (Хок и Хурд, 2005). Хорвиц (2000: 256) тврди да анксиозност може бити и узрок и последица неуспешног учења страног језика. Овом тврдњом Хорвиц (ибид.) се супротставља ауторима Гарднер, Тремблеј и Мазгорет (1997) који не прихватају постојање узрочно-последичне везе између успешности учења и језичке анксиозности која се јавља услед непознавања афективних стратегија.

С друге стране, Штерн (1983) сматра да се може утврдити да афективни фактори у процесу учења придоносе једнако (често и више) као и когнитивни. Шуман (1976) чак тврди да су афективни фактори покретачи когнитивних фактора и да без афективних фактора когнитивни фактори не би могли ни деловати на процес учења.

Увидом у литературу може се уочити да су, и поред великог броја истраживања у области афективног домена учења, неки аспекти остали потпуно занемарени. Односно, нису објашњени разлози за (не)коришћење афективних стратегија учења страног језика код студената, тј. код оне популације за коју се сматра да зна да учи и да влада својим осећањима, најчешће, у току конверзације на часу.

Истраживање које је аутор спровео, а на чијим темељима се и заснива овај рад, такође указује на занемареност афективних фактора и афективних стратегија у настави енглеског језика код студената приликом комуникационих вежби. Аутор сматра да ово може бити вредан податак и за наставнике практичаре и за теоретичаре наставе.

САМОПРОЦЕНА, САМОУСПЕШНОСТ И СХВАТАЊЕ САМОГ СЕБЕ – КОНЦЕПТИ КОГНИТИВНОГ И АФЕКТИВНОГ ПОДРУЧЈА ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА/СТУДЕНТА

Када се истражује и теоретише о учењу страног језика, незаобилазно се помињу следећи појмови: самопроцена, самоуспешност, и схватање самог

себе. Ови појмови се помињу и у радовима који разматрају аутономију учења, индивидуалне карактеристике ученика, мотивацију, комуникационе способности и афективне стратегије учења циљног језика (Дорњеи, 2005; Вилијамс и група аутора, 2004; Јанг, 1999). *Самойпроцена* је појам који описује индивидуални евалуациони систем код појединца. Наиме, Хартер (1999: 5) објашњава да самопроцена подразумева фокусирање појединца на вредност сопствених способности и себе као особе. *Самоуспешност* је појам који се више сврстава у когнитивно подручје личности. Овај појам Бандура (1997) објашњава као оцену сопствене способности да се изврши неки језички задатак. На пример, да се реши задатак који захтева од ученика ангажовање говорних или читалачких способности. Дакле, самоуспешност се тиче постигнућа у решавању једног конкретног задатка. *Схватање самог себе* је појам који обухвата и когнитивне и афективне елементе личности и шири је појам по обиму од појма самоуспешност. Схватање самог себе је појам који се не односи на једну конкретну активност у настави језика, и не на посебне језичке вештине, већ на процену целокупног знања страног језика (Бонг и Скалвик, 2003:7).

Значај претходно објашњених појмова за афективни домен личности потврђују и аутори Коен и Норст (1989: 61) речима да се учење страног језика веома разликује од учења неког другог садржаја или неке друге вештине на тај начин што су личност онога који учи и страни језик веома повезане категорије (ако не и нераздвојне). Дакле, познавање ових категорија од стране личности која учи језик и наставника који подучава тај страни језик, веома је значајно за унапређење целокупног процеса учења циљног језика. Реално схватање сопствених способности директно утиче и на степен мотивисаности за учење енглеског језика (Мерсер, 2008). Жеља појединца да буде прихваћен и цењен од стране колега – других студената на часу, посебно је изражена приликом говорних вежби где се студент јавно излаже процени других али и самопроцени својих језичких компетенција. С тим у вези, помоћ наставника у учионици при подучавању студената како да буду што успешнији у комуницирању и владању афективним стратегијама, веома је значајна.

ЗАКЉУЧАК

Дакле, нека истраживања су показала да наставници веома ретко спроводе истраживање у својим учионицама како би се ближе упознали са индивидуалним карактеристикама и стратегијама учења својих студената на факултету (Вествуд, 2002). Наиме, постоји уверење код наставника на факултетима да студенте „који су већ одрасли људи“ не треба подучавати како да уче, „они то знају и без помоћи наставника“. Насупрот томе, резултати постигнути на тестовима знања и усменим испитивањима показују да студенти

ипак имају проблема у току процеса учења енглеског језика. Најчешћи проблеми су страх од прављења грешке, негативан став наставника према настави, негативни коментари колега и др. Аутор сазнаје и то да чак и они одговорни студенти који са задовољством уче енглески језик често наиђу на проблеме које не могу сами да реше а то су најчешће: трема на испиту, недељење мишљења са другима и непознавање афективних стратегија учења и начина како да користе те стратегије у циљу побољшања свог образовног постигнућа у настави страног језика. Управо у тим тренуцима велику улогу има наставник који може да подучи своје студенте (иако већ одрасле особе које поседују одређене стилове учења) како да уче енглески језик и да учествују у дискусијама без страха и треме од прављења грешке.

Овладавање ученика и студената афективним стратегијама учења енглеског језика може бити велики помак у успешности коришћења енглеског језика како у писаној тако и у усменој форми.

ЛИТЕРАТУРА

Bandura (1997): A. Bandura: *Self-Efficacy*, New York: W. H. Freeman and Co. Bialystok, Frölich, and Howard (1979): R. Bialystok, M. Frölich, and J. Howard, *Studies on second language learning and teaching in classroom settings: strategies, processes and functions. Unpublished report*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Bong and Skaalvik (2003): M. Bong, and E. M. Skaalvik, Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really? *Educational Psychology Review* 15/1: 1–40.

Chamot (2005): A. U. Chamot, Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics* 25, 112–130. Cambridge University Press.

Chamot and El-Dinary (1999): A.U. Chamot and P. B. El-Dinary, Children's learning strategies in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 83(3): 319–341.

Cohen (1998): A. D. Cohen, *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.

Cohen and Norst (1989): Y. Cohen, and M. J. Norst, Fear dependence and loss of self-esteem: affective barriers in second language learning among adults. *RELC Journal* 20/2: 61–77, preuzeto sa sajta <http://real.sagepub.com> novembra 2009.

Dörnyei (2005): Z. Dörnyei, *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahweh; London: Lawrence Erlbaum.

Gardner, Tremblay, and Masgoret (1997): R. C. Gardner, P. F. Tremblay and A. M. Masgoret, Towards a full model of secondlanguage learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal*, 81:3, 344–362.

Graham (2004): S. J. Graham, Giving up on modern foreign languages? Student's perceptions of learning French. *Modern Language Journal*, 33(2), 171–191.

Grenfell and Harris (1999): M. Grenfell and V. Harris, *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. London: Routledge.

Harter (1999): S. Harter, *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York: Guilford Press.

Hauck and Hurd (2005): M. Hauck and S. Hurd, Exploring the link between language anxiety and learner self-management in open language learning contexts. *EUROPEAN Journal of Open, Distance and E-learning II*: n.p.

Horwitz (1987): E. K. Horwitz, Surveying student beliefs about language teaming. In A.L. Wenden & J. Robin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp.119–132). London: Prentice Hall.

Horwitz (2000): E. K. Horwitz, It ain't over 'til it's over: on foreign language anxiety, first language deficits and the confounding of variables. *The Modern Language Journal*, 84, 256–259.

Mercer (2008): S. Mercer, Learner self-beliefs. *ELT Journal* Vol. 62/2: 182–183. Oxford University Press.

Mihaljević-Đigunović (2007): J. Mihaljević-Đigunović, Aфективни профил, aspiracije i zadovoljstvo nastavom engleskoga jezika kod hrvatskih učenika. *Metodika*, Vol. 8, br. 1, Zagreb, 104–114.

Naiman, Fröhlich, Stern and Tedesco (1978): N. Naiman, M. Fröhlich, H. H. Stern and A. Tedesco, *The Good Language Learner*. Research in Education Series, 7. Ontario Institute for Studies in Education.

O'Malley and Chamot. (1990): J. M. O'Malley and A. U. Chamot, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford (1990): R. Oxford, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.

Rubin (1975): J. Rubin, What the „Good Language Learner“ can teach us. *TESOL Quarterly* 9/1: 41–51.

Rubin (1981): J. Rubin, Study of cognitive process in second language learning. *Applied Linguistics*, 11:2, 117–131.

Schumann (1976): J. H. Schumann, Second language acquisition research: Getting a more global look at the learner. In Brown, H. (Ed.), *Papers in second language acquisition, language learning*. Special Issue 4. Ann Arbor, MI: Michigan State University.

Stern (1983): H. H. Stern, *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press: 380–383.

Takeuchi (2003): O. Takeuchi, What can we learn from good language learners: A qualitative study in the Japanese foreign language context. *System*, 31, 385–392.

Vandergrift (1997): L. Vandergrift, The Cinderella of communication strategies: Reception strategies in interactive listening. *Modern Language Journal*, 81(4), 494–505.

Vandergrift (2003): L. Vandergrift, Orchestrating strategy use: Towards a model of the skilled L2 listener. *Language Learning*, 53, 461–494.

Wenden (1991): A. L. Wenden, *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice-Hall International.

Westwood (2002): P. S. Westwood, “Are we making teaching too difficult? A critical look at ‘differentiation’ in the classroom”. *Hong Kong Special Education Forum* 5/1: 13–29.

Williams, Burden, Poulet and Maun, (2004): M. Williams, R. Burden, G. Poulet, and I. Maun, Learner’s perceptions of their success and failures in foreign language learning’. *Language Learning Journal* 30: 19–29.

Yang (1999): N. D. Yang, The relationship between EFL learner’s beliefs and learning strategy use. *System* 27: 515–535.

Ivana Cirkovic Miladinovic
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

AFFECTIVE LEARNING STRATEGIES OF THE ENGLISH LANGUAGE

Summary: In this paper, the author discusses English language learning strategies with special reference to the affective learning strategies that students use at the Education Faculties in Serbia. The research that the author conducted and on which this paper is based on, confirms the starting hypothesis that there are few students at the Faculties of Education in Serbia who use affective learning strategies and that the most usual problems students have are the fear of making a mistake during the class, the negative attitude of a teacher towards making a mistake, the negative comments of peers, etc.

Key words: learning strategies, the English language, the affective learning strategies, teaching process, students, research

Оливера Д. Цекић-Јовановић
Ирена Б. Голубовић-Илић,
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 316.644:[378.147::3/5(497.11)],2009“
ИД БРОЈ: 184495628

Оригинални научни рад
Примљен: 12. 2. 2011.
Коригован: 9. 3. 2011.
Прихваћен: 11. 4. 2001.

СТАВОВИ СТУДЕНАТА – БУДУЋИХ УЧИТЕЉА ПРЕМА СОПСТВЕНИМ СПОСОБНОСТИМА ЗА ЕВАЛУАЦИЈУ ЧАСОВА

Апстракт: У раду је приказан део резултата истраживања које је имало за циљ испитивање и квантитативну анализу мишљења и ставова студената према сопственој практичној оспособљености за реализацију, евалуацију и самоевалуацију часова Свет око нас/Природа и друштво. Истраживањем су обухваћени редовни студенти четврте године студија – смер Учитељ, коришћене су дескриптивна и аналитичка метода, а резултати су статистички обрађени уз помоћ софтверског пакета SPSS statistics, верзија 17.

Кључне речи: настава Света око нас/Природе и друштва, евалуација, акциона рефлексија, ставови

УВОД

Важно место у практичном оспособљавању студената за васпитно-образовни рад на Педагошком факултету у Јагодини заузима професионална пракса. Овај факултет последњих година велику пажњу посвећује реформи и иновирању студијских програма у складу са интенцијама болоњског процеса, при чему се посебан акценат ставља на конципирање и успостављање система интегрисане професионалне праксе. Болоњска декларација која пропагира систем континуираног учења, као и интегрисање практичних видова наставе у редовни процес образовања, утицала је на то да је приликом реформе студијских планова и програма у оквиру укупног оптерећења студената велики број радних сати намењен њиховом практичном оспособљавању. Ипак, и поред успостављеног система интегрисане праксе, још увек постоји отворен проблем недовољног и неадекватног „праћења и оцењивања практичних знања и вештина на факултетима“ (Гајић 2008: 51). Из тог разлога заступљена је тежња и намера да се професионална пракса студената на овом факултету заснује на основама *акционе рефлексије*.

Парадигма акционе рефлексije заснована је на критичкој анализи чији је циљ да се студенти развију у практичаре¹ који промишљају васпитно-образовну делатност на егзактан, објективан, поуздан, валидан и систематичан начин. Познавање теорије и општих принципа, заједно са практичном вештином, и даље су важни циљеви образовања учитеља, али су у функцији развијања способности тумачења, евалуирања и иновирања наставног процеса, ради повећања, побољшања и интензивирања васпитно-образовних ефеката. Суштинска одлика будућих учитеља треба да буде способност решавања проблема и доношење оптималних одлука у одређеним васпитно-образовним ситуацијама. Она се дефинише у акционом пољу, као способност да се промишљено и одговорно делује. Другим речима, рефлексija се може најшире одредити као *промишљање сојсiвене делатности*. У многим развијеним земљама основни циљ професионалног образовања је стварање наставника који активно, критички промишља своје професионално искуство. Модел акционе рефлексije супротставља се ставовима да у образовању оних који ће се бавити непосредним васпитно-образовним радом треба да доминира теоријско, академско образовање, тј. негира традиционална схватања да је савладавање „академских дисциплина“ у комбинацији са „наставничким талентом“ довољан услов за квалитетно обављање наставничког позива. (Будић 2008: 18)

Пожељна професионална пракса је она у којој студент покушава да разуме и примени своја теоријска знања. До таквог разумевања не може се доћи опонашањем ментора, већ критичким односом према постојећем стању и изградњом сопственог педагошког стила. На тај начин ће се формирати критички приступ и студенти се неће асимилирати у постојећу, углавном конзервативну, васпитно-образовну средину. Будући наставници више се не могу сматрати корисницима одређених васпитно-образовних модела и образаца укорењених у досадашњем образовању, а ни васпитно-образовна делатност занатом, односно репертоаром васпитно-образовних техника и правила чијом применом студенти треба током студија да овладају. Такође значајан проблем на који ћемо, због обима рада овом приликом само указати, јесте систем менторства који у нашој земљи још увек није успостављен, тако да студенти – будући учитељи често немају адекватне менторе који ће их водити, саветовати, усмеравати и подстицати на квалитетно, континуирано и перманентно професионално оспособљавање и усавршавање.

За стицање професионалних компетенција и практичних вештина студената – будућих учитеља, поред интегрисане праксе на прве три године, по нашем мишљењу, најзначајнија је четврта година студија. Тада се њихово практично оспособљавање одвија у природним условима и аутентичном простору где ће сутрадан и радити – у основним школама – вежбаоницама.

¹ Термин „практичари“ се врло често користи како у нестручној, тако и у стручној јавности, а односи се на лица која се баве непосредним васпитно-образовним радом.

Вежбаонице су школе са посебним педагошким статусом у којима студенти наставничког усмерења обављају педагошке вежбе (хоспитовање, посматрање огледних предавања, извођење наставе) ради практичног оспособљавања за наставничка звања. (Педагошка енциклопедија 1989: 503) При том су подељени у неколико мањих група, по 20 до 25 студената, и свакога дана током радне недеље присуствују часовима одређеног наставног предмета које реализују у договору и под менторством предметних професора и асистената.

На овај начин одвија се и практично оспособљавање студената за реализацију наставе предмета Свет око нас/Природа и друштво. Наиме, теоријска знања о могућностима и начинима реализације наставних садржаја из поменутих предмета студенти стичу током треће године студија у оквиру предмета Методика наставе природе и друштва, а затим се током четврте године у оквиру предмета Методика практичне наставе природе и друштва оспособљавају за самостално планирање, организацију и реализацију часова из поменутих предмета. Студијски програм Методике практичне наставе Пид конципиран је тако да је сваки студент² у обавези да током седмог и осмог семестра испланира, осмисли, организује и самостално реализује три наставна часа. При том је планирано да сва три часа буду реализована у различитим разредима, како би студент уочио, схватио и осетио разлике у комуникацији, методичком приступу и специфичностима рада са ученицима различитог узраста, а истовремено како би уочио сличности и разлике у програмским садржајима када су у питању предмети Свет око нас у прва два и Природа и друштво у трећем и четвртном разреду. Због интердисциплинарности садржаја предмета СОН/Пид, такође би било пожељно да сваки студент-предавач, у оквиру својих часова, реализује и садржаје различите природе и карактера (географског, биолошког, историјског, физичко-хемијског), што у већини случајева из техничких разлога у пракси, нажалост, није изводљиво. (примедба аутора)

Студенти су у обавези да једном недељно присуствују часовима СОН/Пид (3 часа практичних предавања и 1 час анализе) и да за то време воде *дневник* практичних предавања. Том приликом у поменутом дневнику бележе, записују и евидентирају основне методичке податке о сваком одгледаном часу – назив наставне јединице, тип часа, наставна средства која су предавачи користили, наставне облике и методе које су на часовима биле заступљене, као и методичке специфичности које су током часова учили – коришћење одређених иновативних модела, заступљеност диференцираних облика рада, мотивацију, мисаону активност, самосталан рад ученика и слично. Саставни део дневника практичних предавања, који сматрамо врло значајним, представља поред поменутих елемената и студентово критичко

² Мислимо на студенте који су стекли услов за реализацију часова из предмета Свет око нас/ Природа и друштво, а то је положен испит из Методике наставе природе и друштва на трећој години студија.

мишљење (анализа, процена и евалуација) свих дидактичко-методичких сегмената реализованог/одгледаног часа, који студент пише након заједничке анализе са предметним професором или асистентом.

ОСПОСОБЉАВАЊЕ СТУДЕНАТА ЗА ЕВАЛУАЦИЈУ ЧАСОВА

Највећи значај када је у питању оспособљавање студената за евалуацију и развој компетенција неопходних за (само)рефлексију имају часови анализе практичних предавања, који се реализују након одгледаних, односно одржаних часова и на њима активно учествују студенти-предавачи, предметни професор и/или асистент и студенти који су тог дана присуствовали практичним предавањима. На овим часовима траже се узроци успеха, односно неуспеха, предлажу нова, ефикаснија решења, проучавају и коментаришу могућности даљег усавршавања наставе. „Анализа наставног часа је врло важна компонента у процесу оспособљавања будућих учитеља, јер она указује на негативне и позитивне методичке елементе и доприноси изграђивању критичког односа према сопственом раду.“ (Грдинић, Бранковић 2005: 308) Главни предуслови успешне анализе часова свакако су објективност, добронамерност и тежња да се наставни процес реализује што ефикасније, а колеге-студенти максимално оспособе за његову реализацију. Током анализе није довољно констатовати чињенице, пропусте и грешке, већ трагати за узроцима, разлозима неуспеха, наводити могућности и начине кориговања уочених пропуста и недостатака. Часови анализе не би требало да су негативно критички оријентисани и усмерени на „идентификовање грешака“, већ конструктивни, са истицањем позитивних методичких елемената, адекватних поступака, предлозима креативних, стваралачких и оригиналних идеја за реализовање појединих садржаја. Примедбе, коментари, сугестије и савети не би требало да обесхрабре и разочарају предаваче, већ да их подстакну на већи труд, залагање и изградњу сопственог педагошког стила.

Приликом анализе часова Света око нас/Природе и друштва требало би узети у обзир следеће елементе:

1. вредновање обрађених садржаја,
2. структуру часа,
3. наставу и наставне методе,
4. избор наставних средстава,
5. сарадњу са ученицима,
6. личност студента-наставника као васпитача,
7. реализацију наставног часа,
8. проверавање и вредновање рада ученика,
9. резултате и закључак,

при чему се сваки од наведених елемената састоји од низа појединачних компонената. (Грдинић, Бранковић 2005: 308–311)

Анализа наставног часа има велику улогу како за студента почетника, тако и за искуснијег наставника. Њоме покушавамо да одговоримо јесмо ли успели да реализујемо постављене задатке, шта је било слабо и зашто, шта би следећи пут ваљало изменити и на који начин. „Једино тако наставник може обogaћивати сопствену праксу, стваралачки се односити и стручно оспособљавати у свом раду.“ (Лазаревић, Банђур 2001: 167) При анализи треба размотрити избор наставних облика и њихово комбиновање, утврдити која је метода била доминантна и да ли је њено коришћење оправдано, да ли је приликом избора садржаја било непотребних елемената и у којој мери, да ли су наставне целине добро укомповане, а њихово понављање рационално, колико су ученици и на који начин били ангажовани у току часа, пажљиво анализирати садржај текста на табли и проценити колико одговара суштини и задацима наставне јединице, узрасту и могућностима ученика.

Од посебног је значаја да пре и на крају анализе појединих сегмената часа коју врше професор и колеге студенти, своја запажања и коментаре о одржаном часу дају студенти-предавачи. Критичке коментаре који се тичу остварености оперативних задатака часа, процене адекватности одабраних наставних метода, облика и средстава, анализе њиховог начина комбиновања, става, комуникације предавача и његовог односа према ученицима, примерености терминологије коју је користио током часа узрасту и предзнањима ученика; мишљења о изгледу табле; процену адекватности литературе коју је предавач користио током припремања часа, одмерености захтева и задатака које је припремио за ученике, коментаре о примерености и обиму домаћих задатака, мишљење о техничкој припреми, организацији рада на часу и сл., студенти такође записују у свој дневник практичних предавања. Поред тога пожељно је да запишу и своје лично мишљење, став о часу који су одгледали (или одржали) – колико је час успешно реализован, који елементи су им се посебно допали, шта би променили када би били у прилици да исти час поново реализују и наравно напомене шта би и на који начин ваљало променити како би час био успешнији, а образовно-васпитни ефекти већи. На тај начин студенти се поступно, систематски и континуирано оспособљавају да критички, свестрано сагледају и евалуирају читав спектар својих активности на часу, доводећи у везу своја теоријска знања из Методике наставе природе и друштва са конкретним елементима њихове практичне примене, што представља суштину саморефлексије.

Колико ће овакав вид практичног оспособљавања студената имати значаја за њихов будући рад и професионални развој и колико практичних знања и искустава ће стећи сваки студент појединачно, посебно када је у питању евалуација часова, зависи од низа фактора. Сматрамо да у томе велику улогу имају унутрашња мотивација, заинтересованост и лична ангажованост сваког студента. Из тог разлога одлучили смо се да испитамо шта студенти мисле о наведеном начину реализовања часова Методике практичне наставе природе и друштва, односно какви су њихови ставови о сопственој практичној оспособљености за евалуацију и самоевалуацију часова СОН/ПиД.

ЦИЉ И ЗАДАЦИ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Да бисмо прикупили податке на основу којих је могуће побољшати квалитет наставе студијског предмета Методика практичне наставе природе и друштва, односно податке о томе на који начин и у којим аспектима би, према мишљењима студената, наставу поменутог предмета ваљало побољшати, средином априла 2009. године спровели смо истраживање које није имало истраживачки карактер у строго научном смислу. Основни циљ нашег истраживања био је испитивање и анализа мишљења и ставова студената четврте године Педагошког факултета у Јагодини према својој практичној оспособљености за реализацију часова предмета Свет око нас/Природе и друштва. Практичну оспособљеност студената за реализацију наставе СОН/ПиД покушали смо да сагледамо са неколико различитих аспеката – оспособљеност студената за планирање наставе, оспособљеност за методичко пројектовање часова, оспособљеност за реализацију појединих типова и иновативних модела наставе и оспособљеност за евалуацију часова. Један од задатака које смо том приликом поставили био је утврдити ставове студената о њиховој практичној оспособљености за евалуацију својих и часова Света око нас/Природе и друштва које су одржале њихове колеге. Овом приликом приказаћемо само део резултата који се односе на евалуацију.

Једна од помоћних хипотеза од којих смо пошли у истраживању гласила је: Претпостављамо да одређен број студената сматра да нису адекватно или у довољној мери оспособљени за објективну и коректну евалуацију сопствених и практичних предавања својих колега.

МЕТОДЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању је коришћена дескриптивно-аналитичка метода. Од техника су коришћени анкетање и скалирање. Инструмент истраживања је петостепена скала судова Ликертовог типа, коју су аутори рада конструисали према дефинисаним задацима истраживања. Инструмент који смо користили није прошао сложу методолошку процедуру провере егзактности и његових метријских карактеристика. Конципиран је тако да нам омогући прикупљање емпијских података неопходних за побољшање појединих подручја практичног оспособљавања студената у области Методике практичне наставе природе и друштва. Кроз одговоре на постављена питања студенти би требало да изнесу ставове и мишљења о својој практичној оспособљености за реализацију различитих сегмената (пored осталог и евалуације) наставе Света око нас/Природе и друштва. На питања су одговарали заокруживањем једног од понуђених одговора на петостепеној скали – уопште се не слажем (1), углавном се не слажем (2), неодлучан сам (3), углавном се слажем (4) и слажем се у потпуности (5). Објективност је обезбеђена тиме што су ан-

кетни упитник попуњавали анонимно. Резултати анкете статистички су обрађени уз помоћ софтверског пакета SPSS statistics, верзија 17.

УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Истраживањем је обухваћено 47 редовних студената четврте године студија Педагошког факултета у Јагодини. Реч је о генерацији која је факултет уписала школске 2005/06. године по наставном плану и програму реформисаном у складу са Болоњском декларацијом. Узорак је намерни, из разлога што је прикупљање релевантних података требало обавити испитивањем студената који су положили Методику наставе природе и друштва, стекли услов за држање практичних предавања и релативно редовно присуствовали часовима из Методике практичне наставе природе и друштва.

Полазећи од чињенице да је настава Методике практичне наставе природе и друштва (и осталих методика – примедба аутора) организована у циљу што бољег и ефикаснијег професионалног оспособљавања наших студената, сматрали смо важним да студенти сами процене своје практичне способности и искажу мишљења о својим професионалним компетенцијама. Добијени резултати требало би да послуже као основа за осавремењавање, побољшавање и кориговање појединих сегмената практичног оспособљавања студената за реализовање наставе из предмета Свет око нас и Природа и друштво у основној школи, односно наставе Методике практичне наставе природе и друштва на четвртој години студија на факултету.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Посебан део петостепене скале судова, о којој је претходно било речи, конципирани смо с намером да путем одговора студената сагледамо њихова мишљења и ставове о способностима за евалуацију часова СОН/Пид, како својих тако и својих колега. Седам питања која чине овај део упитника помогла су нам да прикупимо податке о томе како студенти процењују своју оспособљеност за евалуацију одржаних и одгледаних часова СОН/Пид, да ли праве разлику између техничких, материјалних и методичких грешака на реализованим (одгледаним или одржаним) часовима, могу ли да предложе адекватнија дидактичко-методичка решења за успешнију реализацију одређених наставних садржаја и колико су оспособљени за вођење дневника практичних предавања. Једно од питања односило се и на ставове студената о томе колико је дневник практичних предавања, који су у обавези да воде, значајан за њихово практично оспособљавање, док се последње питање односило на часове анализе практичних предавања и њихов значај за оспособљавање студената за евалуацију васпитно-образовног рада. Прикупљене податке о поменутиим сегментима приказали смо у табели 1.

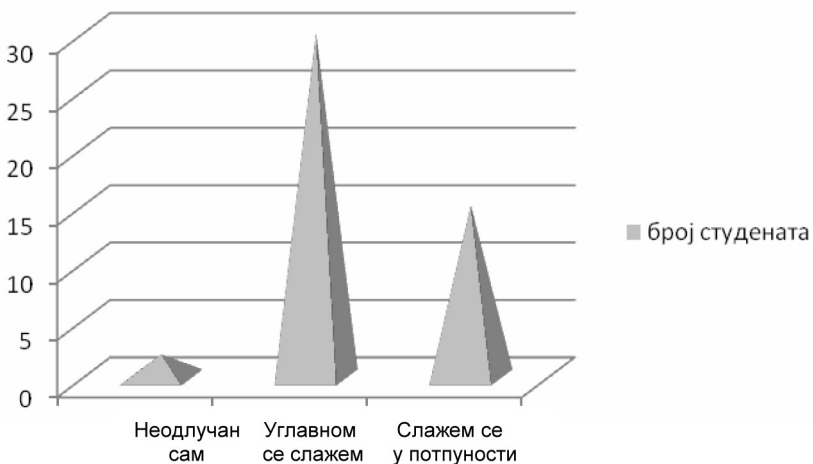
Табела 1. Фреквенције и проценти ставова студената о томе колико су оспособљени за евалуацију часова СОН/Пид

| Оспособљеност студената за евалуацију часова | уопште се не слажем | | углавном се не слажем | | неодлучан сам | | углавном се слажем | | слажем се у потпуности | | одговорио | | није одговорио | | N | Md | Q |
|---|--|------|-----------------------|-----|---------------|-----|--------------------|------|------------------------|------|-----------|------|----------------|-----|----|----|-----|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | | |
| | Умем да критички проценим и анализирам практична предавања својих колега | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2,1 | 15 | 31,9 | 31 | 66 | 47 | 100 | 0 | | | |
| Правим разлику између техничких, материјалних и методичких грешака на часовима | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2,1 | 8 | 17 | 38 | 80,9 | 47 | 100 | 0 | 0 | 47 | 5 | 0 |
| Могу да предложим адекватнија дидактичко-методичка решења за успешнију реализацију одређених наставних садржаја | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 4,2 | 30 | 63,9 | 15 | 31,9 | 47 | 100 | 0 | 0 | 47 | 4 | 0,5 |
| Објективно сагледавам, процењујем и вреднујем своја практична предавања | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2,1 | 12 | 25,5 | 33 | 70,3 | 46 | 97,9 | 1 | 2,1 | 47 | 5 | 0,5 |
| Оспособљен сам за вођење дневника практичних предавања | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2,1 | 3 | 6,3 | 43 | 91,6 | 47 | 100 | 0 | 0 | 47 | 5 | 0 |
| Сматрам да је дневник практичних предавања веома значајан за моје практично оспособљавање | 5 | 10,6 | 1 | 2,1 | 2 | 4,2 | 6 | 12,8 | 33 | 70,3 | 47 | 100 | 0 | 0 | 47 | 5 | 0,5 |
| Часови анализе практичних предавања су веома значајни за практично оспособљавање студената | 1 | 2,1 | 0 | 0 | 2 | 4,2 | 7 | 15 | 37 | 78,7 | 47 | 100 | 0 | 0 | 47 | 5 | 0 |

На основу одговора студената који су приказани, а наспрот нашим очекивањима, уочавамо да се највећи број испитаника у потпуности слаже са тврдњом да су оспособљени за евалуацију часова СОН/ Пид у свим сегментима, што показују и вредности медијане која износи $Md=5$ уз кватилно одступање $Q=0,5$.

Ако направимо компаративну анализу одговора студената на питање колико су оспособљени за процену часова својих колега, с једне стране, и сопствених часова с друге стране, што је приказано графиком 1,

График 1. Однос броја студената оспособљених за евалуацију часова својих колега и сопствених часова



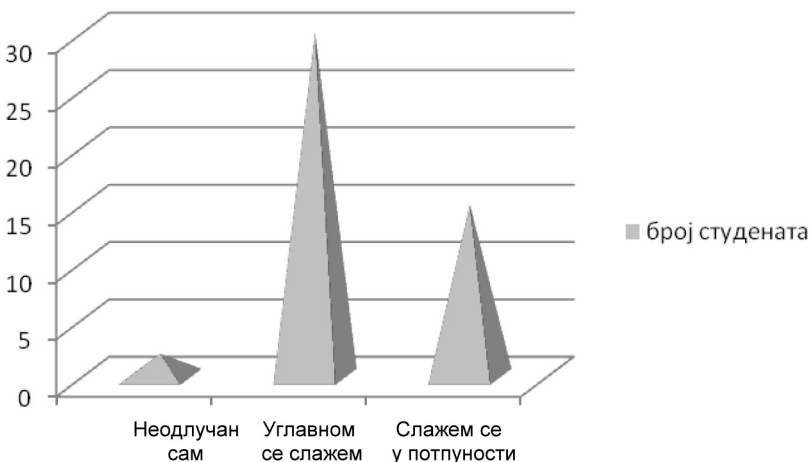
уочавамо да су у оба случаја ставови студената углавном позитивни. Наиме, 66% (31 студент) сматра да је потпуно оспособљено за евалуацију часова својих колега, док 33 студента (70, 3%) сматра да су сасвим оспособљени за самоевалуацију, односно за критичку анализу сопствених предавања. Са тврдњом да су оспособљени за евалуацију делимично се слаже 15 студената (31,9%), односно њих 12 (25,5%) за самоевалуацију. Само два студента су неодлучна када је у питању критичка анализа и процена сопствених и предавања колега (2,1%), а негативан став нема ниједан студент. Ови резултати показују да су часови вежби из Методике наставе природе и друштва на III години и часови анализе практичних предавања на IV години студија у приличној мери допринели да се код студената обухваћених овим истраживањем развије критичко мишљење и компетенције неопходне за (само)евалуацију часова. Наиме, на поменутиим часовима се детаљно анализирају сви сегменти које би требало сагледати и проценити приликом евалуације практичних предавања почевши од формулације оперативних задатака које је наставник-предавач имао намере да оствари на часу, преко наставних облика које је применио,

избора и адекватности комбиновања наставних метода, избора наставних средстава, активности и ангажовања ученика у току часа, до личног става наставника према ученицима и његовог начина комуникације са њима (јасан и гласан говор, терминологија примерена узрасту, поштовање и уважавање саговорника и сл.). Претпостављамо да из тих разлога студенти већином позитивно процењују своје способности да на одређеном часу уоче одређене пропусте и неправилности, елементе које би ваљало изменити и кориговати, односно сматрају да су довољно компетентни да критички анализирају часове било својих колега, било сопствене.

Међутим, насупротив самоуверености када је реч о евалуацији, односно истицању добрих и лоших страна реализованог часа, студенти, с друге стране, губе самопоуздање и имају умерено позитиван став када је реч о оспособљености за предлагање адекватнијих дидактичко-методичких решења за успешнију реализацију одређених наставних садржаја (график 2). Већина њих, 30 студената или 63,9%, делимично се слаже са тим да је у стању да предложи неко ново, адекватније решење или идеју за превазилажење недостатака којих је било на одгледаном/одржаном часу, 15 испитаника (31,9%) има апсолутно позитиван став према својој оспособљености за предлагање адекватнијих методичких решења, а само два студента (4,2%) су неодлучна.

Ово је, по нашој претпоставци, последица недостатка креативности, ентузијазма и мотивисаности студената, али и недостатак искуства и способности да за кратко време осмисле методички поступак који је адекватнији од оног који је примењен на самом часу. У том контексту практично оспособљавање студената, када је у питању реализација наставе СОН/Пид, требало би

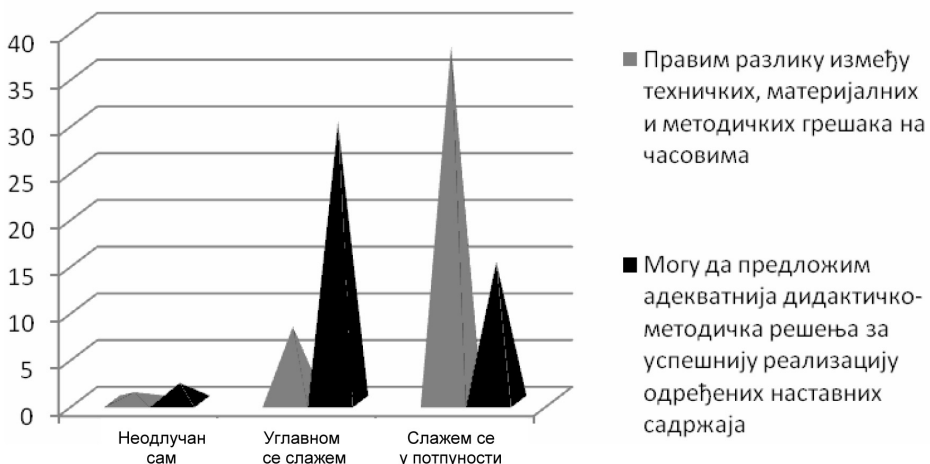
График 2. Графички приказ одговора студената на питање колико су оспособљени за предлагање нових дидактичко-методичких решења за успешнију реализацију одређених наставних садржаја



даље развијати и интензивирати у правцу подстицања студената да што креативније и оригиналније планирају реализацију појединих садржаја. Суштина методичког пројектовања и планирања наставних часова није и не би требало да буде у проналажењу шаблона и универзалних рецепата, јер свака и најмања промена, новина коју „уведемо“ на часу може, ако је ваљано методички реализована, имати за последицу потпуно другачије васпитно-образовне ефекте. Формула која гарантује успех и помоћу које сигурно можемо обезбедити да ученици добро савладају предвиђене садржаје не постоји. Много је важније уочити пропусте, предузети мере да се они надокнаде, попунити празнине у знањима ученика и настојати да садржаје које су усвојили разумеју и могу да примене у свакодневном животу. Сваки час, свако одељење, сваки ученик, па и сваки наставник је „прича за себе“. Часове Методике практичне наставе природе и друштва и време проведено на професионалној пракси студенти би ваљало да доживе као спектар различитих ситуација и искустава на основу којих ће у будућности знати да адекватно реагују и које ће им помоћи да изграде сопствени педагошки стил.

Ако упоредимо одговор на претходно питање са одговорима на питање колико су студенти оспособљени за уочавање техничких, материјалних и методичких грешака, закључујемо да они имају позитивнији став према сопственој оспособљености за уочавање туђих и својих грешака. Са тим да је оспособљено да уочи и препозна различите врсте грешака на реализованом часу апсолутно се слаже 38 испитаника или 80,9%, 8 студената или 17 % се углавном слаже са тим, а само један је неодлучан. Међутим, када треба предложити адекватније решење ставови се мењају и постају умерено позитивни (график 3).

График 3. Однос броја студената оспособљених за уочавање техничких, материјалних и методичких грешака на часовима и предлагање решења за бољу реализацију наставних садржаја



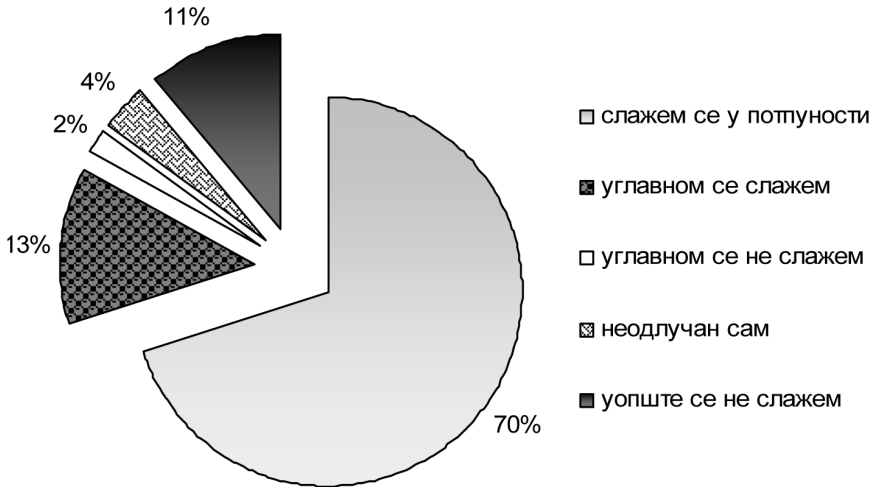
Ова доза несигурности и разлике у ставовима, по нашем мишљењу, последица је тога што студенти лако уочавају шта је погрешно, а шта добро урађено на једном часу, али када треба показати креативност и брзо се снаћи у новој ситуацији, долази до потешкоћа, те с тим у вези и у том правцу треба мењати и побољшавати квалитет наставе на факултетима.

Најпозитивније ставове студенти су изразили код питања које се односи на вођење дневника практичних предавања. Код поменутог питања чак 43 (од укупно 47 студената) или 91,6% одговорило је да се у потпуности слаже са тврдњом да су оспособљени за вођење дневника практичних предавања, троје (6,3%) се делимично слаже са овим, а само један студент (2,1%) је неодлучан у својој процени. Разлог томе највероватније су детаљно дате инструкције и прецизно постављени захтеви када је реч о елементима које би поменути дневник требало да садржи јер је свака наредна генерација (укључујући и ову која је обухваћена истраживањем) имала могућност да погледа најрепрезентативније примерке дневника студената претходне генерације. У прилог томе свакако иде и податак да се вођење дневника практичних предавања, при чему се узима у обзир број анализираних часова, залагање и труд студената, као и квалитет напомена, примедби и коментара о одгледаним часовима, вреднује одређеним бројем бодова који представљају саставни део коначне оцене студената из Методике практичне наставе природе и друштва.

Насупрот оспособљености за вођење дневника практичних предавања где имамо безмало апсолутно позитиван став, ситуација је знатно другачија када су у питању мишљења студената о значају поменутог дневника за њихово практично оспособљавање. Прилично шаролике одговоре на ово питање приказали смо графиком 4.

Генерално посматрано и код овог питања већина студената (70%) има апсолутно позитиван став, тј. потпуно се слажу са тим да је дневник практичних предавања значајан за њихово практично оспособљавање, док њих 6 (13%) има умерено позитиван став. Интересантно је што по први пут има испитаника чији су ставови апсолутно негативни (5 студената или 11%). Само један испитаник има умерено негативан став према тврдњи да је дневник практичних предавања значајан за практично оспособљавање студената, а неодлучна су два. Оваква мишљења студената, према нашим претпоставкама, последица су, на једној страни, недовољно развијене свести о томе колико ће им сутрадан, када буду у једном дану писали припреме из неколико различитих предмета, значити таква једна „збирка“ добрих идеја, већ готових наставних листића, текстова, прича и других наставних средстава које могу на различите начине и уз мале корекције искористити; док су на другој страни, овакви ставови последица тога што прецизно, редовно и коректно вођење дневника заиста захтева доста труда и времена. Студенти често, мислећи да ће запамтити поједине детаље са часова, нередовно и неуредно воде белешке током практичних предавања или дозвољавају себи да се број часова којима су присуствовали или их одржали нагомила, без било каквог бележења.

График 4. Графички приказ одговора студената на питање колико је дневник практичних предавања значајан за њихово практично оспособљавање



Будући да и из других методика имају обавезу да воде белешке и дневнике практичних предавања, сасвим је логично што одређен број њих такву врсту обавеза не прихвата и има негативно мишљење о томе. Наше мишљење је, међутим, да дневник практичних предавања поред тога што представља приличну „збирку“ интересантних методичких поступака и наставних средстава³ које студенти могу вишеструко употребити, веома утиче на развој критичког мишљења студената и у великој мери доприноси њиховом оспособљавању за анализирање и евалуацију часова. Наиме, саставни део сваког дневника практичних предавања, који студенти пишу након часа анализе са предметним професором или асистентом, јесу напомене, коментари и примедбе. У том делу дневника студенти записују, поред позитивних коментара о нпр. добро одабраним наставним средствима, доброј комбинацији наставних облика и сл., критичке примедбе које су предавачима дале колеге студенти, професор или асистент, као и своје лично мишљење о појединим сегментима на часу. Дешава се да поједини студенти, који се посебно не истичу током часова анализе практичних предавања из одређених (од колегијалних до личних) разлога, у том делу дневника дају врло коректне коментаре, објективне примедбе и добре сугестије. Њихове напомене често су резултат детаљног промишљања и упоређивања методичке теорије са конкретним ситуацијама које су се догодиле на часовима, што сматрамо врло позитивним и на чему мислимо да треба још више радити и инсистирати.

³ Сваки студент би, према овоме, у просеку требало да у току школске године одгледа око 50 часова СОН/Пид – напомена аутора.

Ставови студената када су у питању часови анализе практичних предавања и значај који поменути часови имају за њихово практично оспособљавање такође су прилично позитивни. Да су наведени часови значајни за студенте у смислу њиховог практичног оспособљавања за евалуацију сопствених и туђих часова мисли 37 испитаника или 78,7%, седморо студената се углавном слаже, док су два студента неодлучна, а само један има апсолутно негативан став. Ово је, по нашем мишљењу, последица добро реализованих часова анализе на којима се студентима даје повратна информација о успешности реализованих часова, прилика да слободно прокоментаришу и кажу своје миљење о појединим дидактичко-методичким елементима часа, при чему се детаљно анализира и вреднује већина методичких поступака. Циљ ових часова није да се истакне што већи број грешака и методичких неправилности студената-предавача, јер је реч о почетницима који треба да се охрабре, стекну самопоуздање и што више искуства, већ развој њихових компетенција за успешно реализовање наставног процеса, али и квалитетно и продуктивно вредновање и процену реализованог.

ЗАКЉУЧАК

У намери да сазнамо шта мисле студенти завршне године студија Педагошког факултета у Јагодини о својим практичним способностима за реализацију часова предмета Свет око нас/ Природа и друштво, дошли смо до података који с једне стране могу бити схваћени јако позитивно, али чијем тумачењу би, на другој страни, требало приступити врло опрезно. О свим сегментима практичног оспособљавања за евалуацију наставе наведених предмета ставови студената су углавном умерено или потпуно позитивни, што је у супротности са хипотезом од које смо у истраживању пошли. Чињеница да нисмо имали (или су такви одговори били врло ретки) негативне ставове указује на две могућности – једна је да, иако је истраживање било анонимно, студенти нису били довољно искрени приликом попуњавања упитника, и друга, да из одређених разлога студенти имају прилично самопоуздања и самоуверености када су у питању њихове способности за (само)евалуирање. Када бисмо покушали да нађемо адекватна објашњења и образложења оваквих података сигурно бисмо изашли из оквира овог рада, јер тај проблем сам по себи може бити предмет новог и посебног истраживања. Оно што нас у неку руку охрабрује јесте њихов генерални став и мишљење *да јесу њихово практично оспособљени* за евалуацију часова СОН/Пид. Том приликом смо дошли до закључака да су студенти обухваћени истраживањем мишљења да умеју критички, објективно да сагледају, анализирају, процене и вреднују своје и часове својих колега, да могу да направе разлику између техничких, материјалних и методичких грешака на часовима, али да би наставу Методике практичне наставе природе и друштва требало интензивирати и мењати у

смислу подстицања креативних идеја, оригиналнијих методичких поступака и различитих могућности превазилажења недостатака и пропуста који се на часовима уочавају. Такође, ваљало би развијати свест студената о значају дневника практичних предавања, као и о значају и потреби његовог редовног и благовременог писања. Истраживање које смо обавили реализовано је из техничких разлога пре континуиране, професионалне дидактичко-методичке праксе студената у трајању од месец дана. Мишљења смо да би се одговори студената, посебно када је реч о значају дневника практичних предавања, прилично разликовали да је анкетирање обављено након поменуте праксе, јер би у том случају студенти увидели колико би им дневник користио за планирање и припремање часова.

На крају наглашавамо да евалуација часова није једноставан ни лак посао, што потврђују бројне студије и истраживања која се тиме баве. Самоувереност наших студената на том пољу и њихово мишљење да су часови анализе практичних предавања значајни за њихово практично оспособљавање за евалуацију не треба ни занемаривати ни потцењивати, већ схватити као подстрек и изазов да им у том правцу омогућимо још боље услове за стицање практичних способности и што адекватнији професионални развој.

ЛИТЕРАТУРА

Богнар, Матијевић (2002): Ладислав Богнар, Милан Матијевић, *Дидактика*, Загреб: Школска књига.

Будић (2008): Споменка Будић, *Дидактичко-методички аспекти студенатске праксе у партнерским релацијама факултета и школа*, Нови Сад: Филозофски факултет – Одсек за педагогију.

Вилотијевић (1995): Младен Вилотијевић, *Евалуација дидактичке ефикасности наставног часа*, Београд: Центар за усавршавање руководиоца у образовању.

Гајић (2008): Оливера Гајић, *Педагошко-методичка пракса студената у Европском оквиру савремених образовних концепција*, у Дидактичко-методички аспекти студентске праксе у партнерским релацијама факултета и школа (ур. Будић, С.), Нови Сад: Филозофски факултет – Одсек за педагогију.

Грдинић, Бранковић (2005): Бранислав Грдинић, Наташа Бранковић, *Методика познавања природе и Света око нас у наставној пракси*, Бачки Петровац: Култура.

Лазаревић, Банђур (2001): Живољуб Лазаревић, Вељко Банђур, *Методика наставе природе и друштва*, Јагодина–Београд: Учитељски факултет у Јагини и Учитељски факултет у Београду.

Педагошка енциклопедија (1989), у редакцији Николе Поткоњака и Петра Шимлеше, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Olivera D. Cekic-Jovanovic, Irena B. Golubovic-Ilic
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

STUDENT TEACHERS' PERCEPTIONS OF THEIR POST-LESSON SELF-EVALUATING COMPETENCES

Summary: Learning how to evaluate and assess students is an important segment of pre-service teacher education. Moreover, student teachers should learn how to critically evaluate and assess own teaching practice, from didactic-methodological lesson planning, through communication with students in lessons, to choice of teaching method, aids and materials appropriate to lesson content and student age, i.e. to self-evaluate their own teaching.

The paper presents results of a survey conducted in April 2009 at the Faculty of Education in Jagodina with the aim to find out student teachers' perceptions of the relevance of their teaching practice to teaching the primary subjects of Science and Society/World Around Us. The paper presents survey results related to student teachers' competence for evaluating and self-assessing their performance in practice lessons.

Ненад Р. Вуловић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 371.3::51-028.31
ИД БРОЈ: 184495884
Оригинални научни рад
Примљен: 17. 2. 2011.
Коригован: 2. 3. 2011.
Прихваћен: 11. 4. 2001.

ДИДАКТИЧКЕ ИГРЕ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Апстракт: У раду ћемо извршити анализу дидактичких игара у почетној настави математике са аспекта њихове структуре, садржаја и функционалности. Даћемо и примере неколико оригиналних дидактичких игара чији се ефекти у настави односе првенствено на подстицање креативности, индивидуалности и стваралачког мишљења код деце.

Кључне речи: настава математике, дидактичке игре, интересовање, мотивација

Један од најзначајнијих фактора који одређују однос ученика према математици, али и сваком другом наставном предмету, јесте заинтересованост. Мотивација ученика са циљем да се створе предуслови и атмосфера погодна за развијање основних знања и вештина које се усвајају у почетној настави математике, веома је осетљив и тежак посао. Почетна заинтересованост ученика за математику обично не настаје директно на часу, али је битно правилним вођењем, трудом и залагањем учитеља допринети да се унапред добијена мотивација одржи. Стимулисање интелектуалне радозналости и прилагођавање интелектуалних напора треба дозирати тако да ученици задрже активно интересовањем за наставу математике.

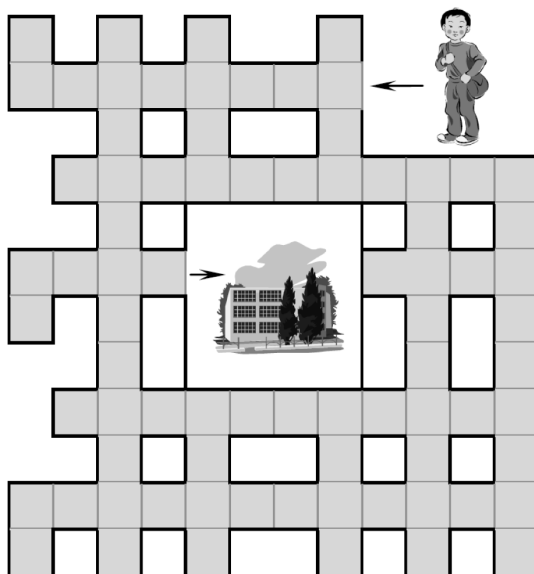
Дидактичке игре су један од начина развијања интересовања за математику. Оне представљају занимљиву и ученицима приступачну могућност да утврде, подсети се, а у појединим случајевима и науче садржаје које традиционалном наставом на часу усвајају често на веома формалан и незанимљив начин. Оне не смеју бити конципиране тако да ученицима представљају само разоноду. Крајњи циљ сваке дидактичке игре треба да буде „увлачење“ ученика у свет математике, али и изазивање задовољства и радости. Општа методичка упутства при коришћењу дидактичких игара на часу су веома једноставна, приступачна сваком учитеља и требало би их се придржавати (Дејић, Егерић 2003: 307); игре треба подробно објаснити ученицима; сваки ученик мора имати задужење у игри; тематика игре треба да буде повезана са градивом; треба их користити у једном делу, а не на целом часу; такмичарски

дух треба развијати сваком игром; прибор који се користи треба да је доступан и приступачан свим ученицима; руковођење игром у првом разреду не треба препустити ученицима.

Иако декларативно многи аутори, па и сами учитељи, потенцирају значај дидактичких игара, не може се идентификовати велики број специјализоване литературе која се овом проблематиком бави. Ни у уџбеницима или збиркама задатака које ученици свакодневно користе не може се идентификовати значајан број игара који ће ученике заинтересовати за математику. У наставку овог рада даћемо примере неких дидактичких игара које се могу користити на часу математике и ван њега, а са којима ученици до сада нису имали прилике да се сусретну.

1) *Лавиринџи*. У циљу што интересантнијег укључивања ученика у усвајање релација *лево*, *десно*, *горе*, *доле* могу нам послужити и лавиринџи. Користећи стрелице за означавање смера: \rightarrow (десно), \leftarrow (лево), \uparrow (горе), \downarrow (доле), од ученика можемо тражити да запишу једну варијанту пређеног пута дечака од уласка у лавиринџ до школе, при чему ће број уз стрелицу представљати број квадрата преко којих треба прећи у одређеном смеру (слика 1). Имајући на уму различите нивое предзнања ученика (минимални – I ниво, оптимални – II ниво и максимални – III ниво), игру можемо усложњавати. Као допуну за ученике II нивоа можемо тражити да се запише изглед најкраћег, док за ученике III нивоа можемо тражити облик најдужег пута, уз услов да се преко једног квадрата у лавиринџу не може прећи два пута. Победник у игри је онај ученик који први стигне до постављеног захтева.

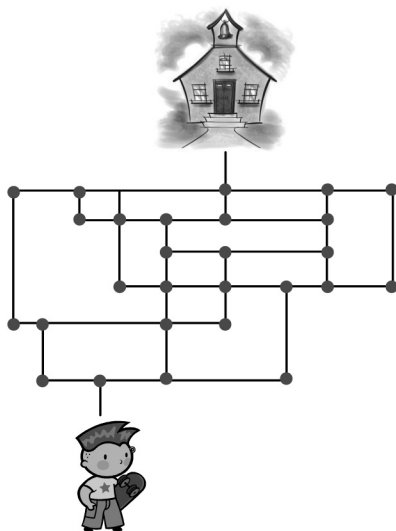
Слика 1. Дидактичка игра: Лавиринџ



Ученицима може бити занимљиво да и они самостално осмисле неки пример лавиринта који ће решити и понудити другим ученицима на решавање.

2) *Раскрснице*. Варијанта претходне игре, али са одређивањем смерова кретања на путу од куће до школе кроз раскрснице, које су представљене тачкама, дата је на слици 2. И овде се од ученика може тражити одређивање смерница минималног и максималног пута, у смислу проласка кроз раскрснице. Игра се може реализовати и кроз рад у паровима, где би један ученик задавао смернице једног, унапред дефинисаног пута, а други би морао на слици да га реконструираше. Победник игре је пар који први заврши реконструисање.

Слика 2. Кретање кроз раскрснице

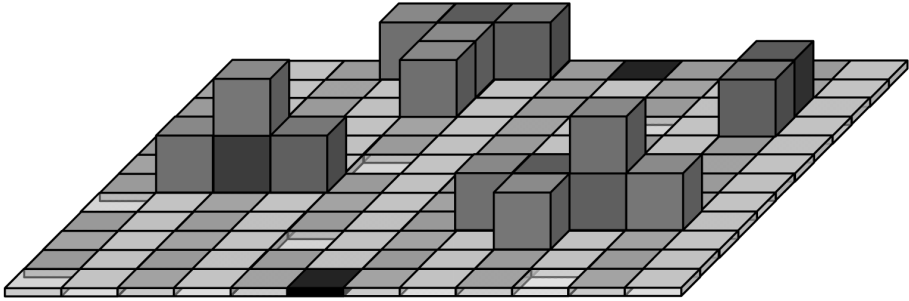


3) *Табле са њрејрекама*. Пример дидактичке игре коју ученици могу користити у циљу утврђивања релација напред–назад, лево–десно, горе–доле дат је на слици 3. Игру истовремено може играти произвољан број ученика, а циљ је да се произвољна фигура помери са једног црног поља на друго. Принцип игре је следећи:

- Сви ученици који играју почињу од једног, унапред одабраног црног поља.
- Ученици бацају модификовану коцку на чијим странама су исписани називи релација (*најред, назад, лево, десно, горе, доле*).
- Ученик се помера у смеру који показује горња страна коцке.
- Уколико се ученик нађе испред „зида“ направљеног од коцки, може се кретати само у слободним смеровима или се, ако бацањем добије релацију „горе“, са фигуром попети на коцку.

- Ако је фигура ученика на коцки, може се кретати само у слободним смеровима на том нивоу, а са коцке може сићи ако бацањем добије релацију „доле“.
- Победник је онај играч који први стигне до другог црног поља.

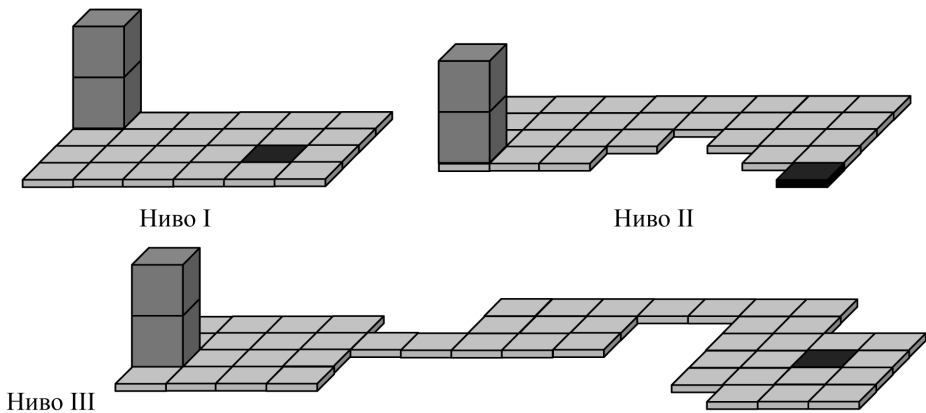
Слика 3. Изглед табле са препрекама



Напоменимо да величина правоугаоне табле може бити произвољна, а да би се мотивисаност појачала, ученици могу самостално распоредити коцке на табли.

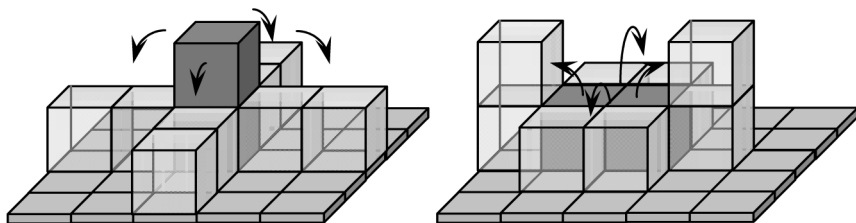
4) *Премештање квадрa*. Игра би требало да преовлађује током целог изучавања геометријских садржаја у првом разреду како би ученици превазишли релативну апстрактност ове наставне области. Једна од игара у којој би ученици користили квадрат састављен од две коцке дата је на слици 4.

Слика 4. Изглед табле за игру са квадратом



Циљ игре је да ученици квадрат са почетне, унапред договорене позиције преместе на означено црно поље, при чему се квадрат помера тако што га је из тренутне позиције могуће оборити на један од положаја датих на слици 5.

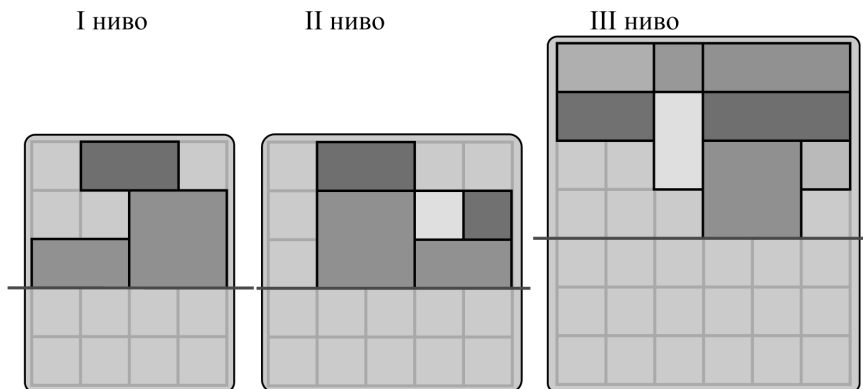
Слика 5. Могући начини померања квадрата



Изглед табле може варирати у зависности од предзнања ученика. Једна варијанта дата је на слици 4. Ученици би игру могли играти групно, у оквиру нивоа, при чему би се морао упамтити начин на који се дошло до решења. Победник је онај ученик који први буде могао да пред свима реконструише начине померања квадрата од почетног до крајњег положаја.

5) *Слагалица*. На таблама направљеним као на слици 6 можемо поставити фигуре од којих је могуће склопити правоугаонике димензија 4×2 (I ниво), 5×2 (II ниво) и 5×3 (III ниво), и то тако да су сви делови изнад датих црвених линија. Задатак ученика био би да датим фигурама у потпуности попуне део испод црвене линије. При томе фигуре могу да се померају само лево, десно, горе и доле. Ученици игру могу играти по нивоима тако што би се такмичили ко ће пре прекрити тражени део.

Слика 6. Изглед табле и делова за игру Слагалице

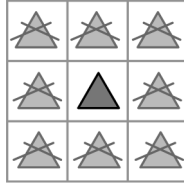


Табла за игру и делови могу се направити од катрона. Битно је да табла буде подељена на квадрате подударне минималном квадрату од којих су направљени делови како би се ученици оријентисали при кретању фигура.

6) Ученицима можемо дати одштапану квадратну мрежу која ће са порастом нивоа имати све више поља. Ученици игру играју у пару тако што

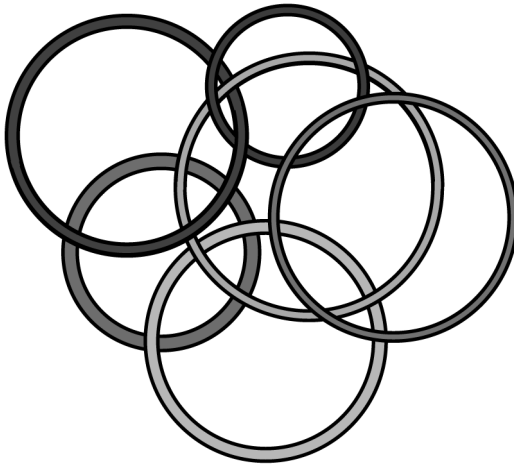
сваки у једно поље уцртава по једну од научених геометријских фигура (троугао, квадрат, правоугаоник и круг), при чему се ни у једно суседно поље не сме уписати иста таква фигура. На слици 7 дат је приказ уцртаног троугла и поља у која, након уцртавања, не сме бити уцртан други троугао. Победник је онај играч који последњи уцрта фигуру по датом правилу.

Слика 7. Недозвољени потези у игри са геометријским фигурама



7) *Ланчана реакција*. Визуелно рашчлањавање делова слике састављене од контура облика квадрата, правоугаоника, троугла и круга може утицати на развој логичког закључивања код ученика. Ученике можемо поделити у мање групе и од њих тражити да на основу слике (пример је дат на слици 8) закључе које алке нису спојене ни са једном другом, колико ланаца уочавају на слици, колико их је спојено са алком одређене боје, који је најдужи или најкраћи спојени ланац алки на слици. Групни рад може бити и такмичарског карактера.

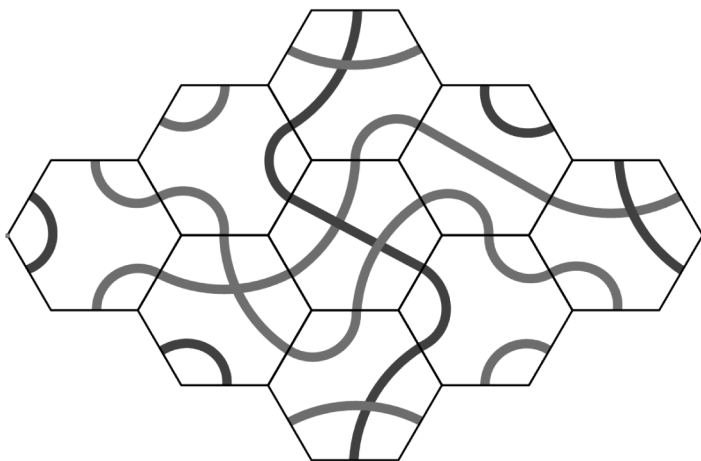
Слика 8. Изглед позиције кругова



8) *Карће са облицима*. Употреба карата као дидактичког материјала може бити занимљива, посебно зато што је играње карата популарна и забавна друштвена игра. Ево примера игре са модификованим картама које ученици могу користити. Шпил броји 40 карата. Карте можемо модификовати тако да на њима буду геометријске фигуре – квадрат, правоугаоник, троугао и круг. Фигуре истог облика треба да буду сличне, али различитих величина (од сваке фигуре по 5 величина и од сваке величине по 2 карте). Ток игре је следећи: ученици добијају подједнак број карата; сваки ученик извлачи и показује једну карту из шпила; ученик који има „јачу“ карту узима обе карте. Јачине карата су следеће: најачи је круг, затим троугао, квадрат па правоугаоник. Уколико су обе фигуре на картама исте, узима их онај ученик који има већу фигуру, а ако су фигуре исте величине, ученици извлаче још по једну карту из шпила и упоређују их. Победник је онај ученик који сакупи више карата.

9) *Линијска слагалица*. Слагалице су широко доступне у свакодневном животу па нам одговарајући облици на њима могу послужити у раду са ученицима (пример дат на слици 9). Од ученика можемо тражити да саставе слагалицу која се састоји из девет подударних једнакоугаоничних шестоуглова (аналогно може и са квадратима), с тим што би ученици I нивоа, за разлику од осталих, испред себе имали слику коју треба саставити. Слагалица може имати више решења, али је битно да граничне линије два састављена дела морају бити исте боје.

Слика 9. Изглед слагалице са геометријским фигурама

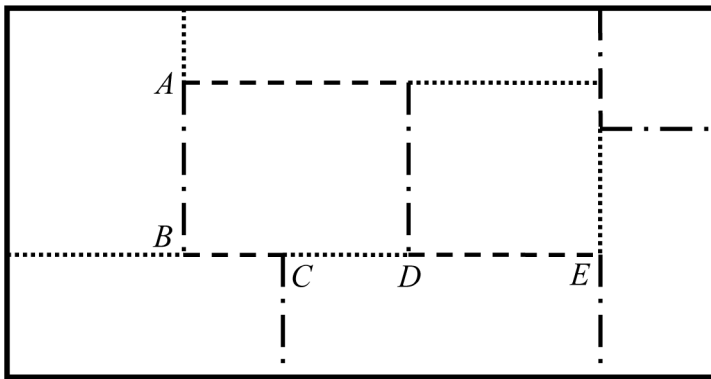


Након састављања слагалице игру можемо продужити. Ученицима I нивоа можемо извадити један део, ученицима II нивоа два, а ученицима III нивоа три дела, који се налазе један до другог, и тражити да нацртају одређен

број примера који показују како би могли да изгледају узети делови. Победник би био онај ученик који први одреди тражени број решења.

10) *Погела куће*. Игра се одвија у пару. Ученици могу добити план куће као на слици 10. Дужина сваке странице соба унутар куће изражена је целим бројем центиметара. Ученици наизменично повлаче по један потез оловком по линијама зидова тако да спајају две суседне тачке састава три зида. На пример, једним потезом могу спојити тачке *A* и *B* или *C* и *D*, али не могу спојити тачке *C* и *E*. Онај ученик који први затвори, уоквири читаву собу добија онолико бодова колики је мерни број површине те собе. Победник је онај ученик који на крају има више бодова.

Слика 10. Скица куће са линијама у функцији дидактичке игре



Напоменимо да коришћење дидактичких игара, уз неопрезно усмеравање и вођење, може имати сасвим супротан образовни ефекат од жељеног па је ту веома значајна и оранизаторска способност учитеља. Бојазан и страх ученика од неуспеха, фрустрација настала зато што изостаје подстицање приликом неуспеха или се не обраћа пажња на успех, као и благи захтеви постављени дидактичком игром само су неки од фактора неуспшног коришћења дидактичких игара. Захваљујући добром познавању својих ученика, њихових жеља, интересовања и могућности, учитељ умногоме може утицати не само на њихово правилно укључивање у игру већ и на одржавање позитивног става према математици.

ЛИТЕРАТУРА

Дејић, Егерић (2003): Мирко Дејић, Милана Егерић, *Методика наставе математике*, Јагодина: Учитељски факултет.

Дејић, Вуковић, Вуковић (2009): Мирко Дејић, Станимир Вуковић, Слободан Вуковић, *Математика као игра 1*, Београд: Архимедес.

Дејић, Ћебић, Михајловић (2009): Мирко Дејић, Саво Ћебић, Александра Михајловић, *Математичка даровитости и креативности*, Панчево: Регионални центар за таленте Михајло Пупин.

Nenad Vulovic
University of Kragujevac
Faculty of education in Jagodina

USING DIDACTIC GAMES IN TEACHING MATHEMATICS TO YOUNG LEARNERS

Summary: The paper studies didactic games and their educational potential. The process of choosing the appropriate methods and activities that can enhance student participation and success in learning has always been stressed in class teaching. Engaging students by respecting their interests, curiosity and love of games, will almost always result in their attention for the content being taught. Didactic games are an interesting and easily provided way for recycling and reviewing subject content, and in some cases, for learning the content that is not at all interesting if being taught in a formal and conventional way.

Key words: teaching Mathematics, didactic games, interests, motivation

Живорад М. Марковић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 371.3.:796
ИД БРОЈ: 184496396
Оригинални научни рад
Примљен: 4. 2. 2011.
Прихваћен: 15. 3. 2011.

АПСОЛУТНО И АКТИВНО ВРЕМЕ ЧАСА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Апстракт: Циљ рада је био да се истраже могућности повећања активног вежбања на часу физичког васпитања, као основног, најчешће примењиваног и обавезног организационог облика образовно-васпитног рада у настави физичког васпитања, који утврђује наставни план и програм, тј. изналажење методичко организационих форми рада које би својим ефектима повећале моторичку густину часа. Истраживања указују да наши ученици годишње вежбају свега десет сати, што је недовољно, нарочито у сензитивним периодима развоја, када је телесно кретање, тј. вежбање одлучујуће у формирању моторичких способности. Негативне ефекте недовољног недељног броја часова могуће је једино ублажити адекватним планирањем и реализацијом сваког часа физичког васпитања, побољшањем материјално-просторних услова за реализацију планираних садржаја и перманентном усавршавању кадрова уз обавезно праћење њиховог рада и вредновањем ученичких постигнућа у трансформацији моторичких способности и спортско-техничким достигнућима.

Кључне речи: апсолутно време, активно време, час физичког васпитања

УВОД

Редовна настава физичког васпитања заступљена је у наставном плану основне школе од првог до осмог разреда, као и у наставним плановима од првог до завршног разреда свих средњих школа. Особености редовне наставе физичког васпитања као дидактичког чина су оперативне природе и сагледавају се у процесу непосредног рада са ученицима. По Матићу (1978) „основна оперативна јединица редовне наставе физичког васпитања је час

Рад је реализован у оквиру пројекта „Ефекти примењене физичке активности на локомоторни, метаболички, психосоцијални и васпитни статус популације Р. Србије“ под бројем III47015, а као део потпројекта “Ефекти примењене физичке активности на локомоторни, метаболички, психо-социјални и васпитни статус школске популације Р. Србије” који се финансира од стране Министарства за науку и технолошки развој Р. Србије – Циклус научних пројеката 2011–2014.

телесног вежбања (час физичког васпитања) ученика једног школског одељења у школском објекту за телесно вежбање и у оквиру редовног недељног распореда наставног рада одређене школе“ (стр. 134).

ВРСТЕ ОПТЕРЕЋЕЊА НА ЧАСУ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

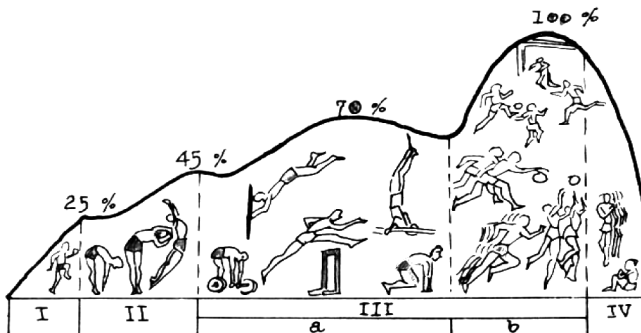
Сваки час физичког васпитања у већој или мањој мери садржи физиолошка, емоционална и интелектуална оптерећења.

Физиолошка оптерећења су најизраженија, интелектуална су знатно већа на другим часовима. Емоционално оптерећење, у зависности од врсте часа физичког васпитања, може се сматрати и емоционалним растерећењем од осталих обавеза. Физичко вежбање на часовима физичког васпитања треба кроз физички напор да компензује негативне утицаје, а посебно интелектуалну и емоционалну замореност.

Најчешће се под оптерећењем на часу физичког васпитања подразумева физиолошки аспект оптерећења организма ученика и изражава се као вредност кардиоваскуларних варијабли, пре свега бројем откуцаја срца у јединици времена. Крива оптерећења је графичка форма којом се најчешће изражава физиолошко оптерећење ученика на часу физичког васпитања.

Вукотић и сар. (1956), поштујући принцип поступности, дају слику физиолошког оптерећења на часу која има идеалну криву. Идеална крива се ретко може добити на часовима физичког васпитања, пошто је у њима присутнија крива са таласастим и зупчастим оптерећењима. Вукотићева крива приказана је на графикану 1.

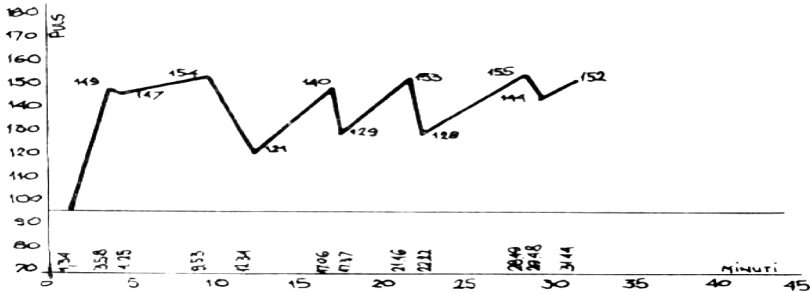
Графикон 1. Крива физиолошког оптерећења према Вукотићу



Станојевић је (1965) истраживањима показао одступања од слике физиолошког оптерећења Вукотића. Добијена крива показује нагли раст у прва два минута, са приближно максималним вредностима.

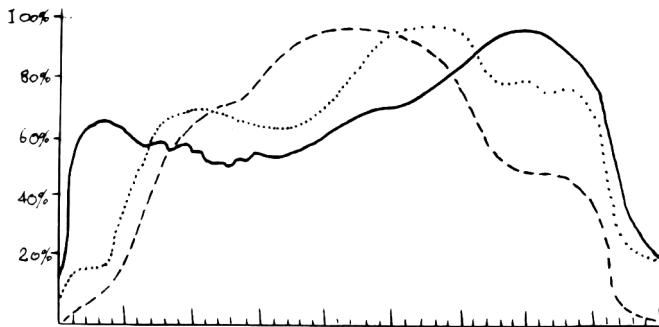
Постигнута вредност на почетку часа, са мањим колебањима, задржава се на том нивоу током целог часа. Крива физиолошког оптерећења према Станојевићу приказана је на графикону 2.

Графикон 2. Крива физиолошког оптерећења на класичним часовима физичког васпитања према Станојевићу



Матић (1978) даје Фетцову криву физиолошког оптерећења на часу физичког васпитања преузету од Мејовшека (1962) која се разликује од Вукотићеве. Фетц физиолошко оптерећење код ученика посматра кроз кардиоваскуларни систем, напрезање мускулатуре и развијање координативних способности. На графикону 3. приказана је Фетцова крива, где је пуном линијом приказано напрезање кардиоваскуларног система, тачкастом линијом напрезање мускулатуре и испрекиданом линијом напрезање координационих способности.

Графикон 3. Крива физиолошког оптерећења према Fetzu



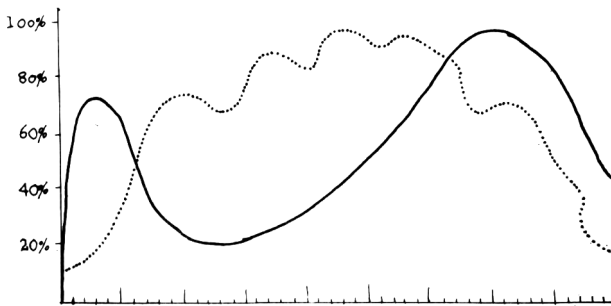
Ако се прати пуна линија, уочава се нагли пораст кардиоваскуларних функција у првим минутима часа, а максимум достиже око тридесет петог минута, када су такмичења или штафетне игре.

Поред физиолошког оптерећења, Фетз је покушао да квантитативно изрази и психичку активност ученика током часа физичког васпитања.

Емоционално доживљавање приказано је пуном линијом. Уочава се нагли пораст емоција у првих пет минута, након чега долази до пада који је најизраженији од десетог до петнаестог минута. Емоције почињу са порастом да би достигле врхунац око тридесет петог минута.

Концентрација на часу (интелектуални напор) приказана је тачкастом линијом. Уочава се неколико пораста и падова концентрације пажње, што диктирају обавезе и задаци на часу физичког васпитања. Приказ психичких активности дат је на графикону 4.

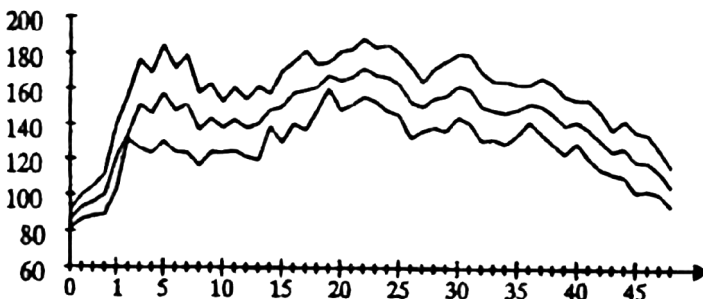
Графикон 4. Крива психолошког оптерећења према Фетцу



Новије истраживање физиолошког оптерећења је истраживање Крсмановића (1996) где резултати представљају физиолошку криву оптерећења која има зупчасте и делове са одсеченим врховима – платоима.

Зупчasti делови указују на нагли пораст оптерећења. Платои указују на оптерећења која трају одређено време. Физиолошка крива по Крсмановићу приказана је на графикону 5.

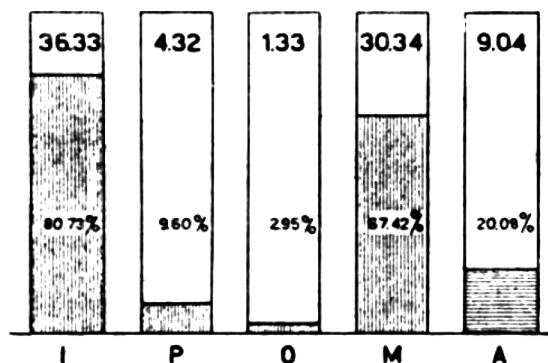
Графикон 5. Криве физиолошког оптерећења према Крсмановићу



УПОТРЕБА ВРЕМЕНА НА ЧАСУ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Станојевић је утврдио да просечно трајање часа физичког васпитања износи 38.16 минута. За стварни рад са ученицима се утроши 36.33 минута. Графикон 6. показује да од ових 36.33 минута доста времена одлази на постројавање и припрему справа, објашњење наставника и друге припремне радње. Од тридесетак минута, колико ученицима остаје за вежбање, они у ту сврху употребе само 9.04 минута или 20,08% од нормиране временске вредности часа од 45 минута.

Графикон 6. Употреба времена на часу физичког васпитања према Станојевићу



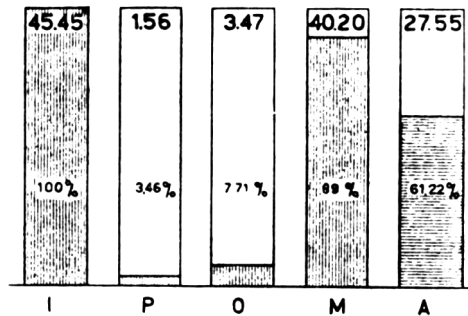
Лејенда: I – време које се користи за час, P – време које се користи за постројавање и припрему, O – време за објашњење, M – време за вежбање, A – активно време часа

Ако ових девет минута помножимо са 70 часова, добијамо 630 минута, што је десет и по сати вежбања за годину дана.

На основу анализе 200 часова физичког васпитања, аутор констатује да на часовима физичког васпитања углавном преовладавају забава и разонода. Нема озбиљног обучавања чак ни у спортским играма – рукомету, одбојци, кошарци – које чине најчешћу активност на часовима. Зато аутор предлаже рад са допунским вежбама, којима се може постићи активно време вежбања од 23.24 минута, што у процентима износи 51.86% целокупног трајања часа.

На часовима где је примењен рад са станицама, активно време вежбања износило је 27.55 минута или 61.22% целокупног времена часа физичког васпитања (графикон 7).

Графикон 7. Искоришћеност времена на часу физичког васпитања где се ради са станицама према Станојевићу



Лејенда: I – време које се користи за час, P – време које се користи за постројавање и припрему, O – време за објашњење, M – време за вежбање, A – активно време часа

Активно време на часу физичког васпитања било је предмет истраживања Иванића (1969) у десет основних школа СР Србије у школској 1967/68. години. Проверавајући ангажованост ученика на часовима физичког васпитања, дошао је до следећих података. Часови физичког васпитања у просеку трају у шестим разредима 41.50 минута, у седмим разредима 40.05 минута и у осмом разреду 40.19 минута.

Према овим подацима, часови физичког васпитања у просеку трају 40.44 минута, што показује да се од сваког часа изгуби 4.16 минута. Тиме се за годину дана изгуби драгоцено време за физичко вежбање које износи преко десет сати. Што се тиче активности на часовима, ученици су у петом разреду активно вежбали 8.0 минута, или 19.3%, у седмом разреду 7.58 минута, или 19.16% и у осмом разреду 9.89 минута, или 23.29%. Време ангажовања на часу физичког васпитања је недовољно и има сасвим мало утицаја на физичке и функционалне способности ученика.

Наведени подаци јасно указују на слабост постојеће организације часа физичког васпитања. Пошто код нас влада мишљење како је у нашим условима немогуће повећати ангажованост ученика на часу физичког васпитања, аутори наводе примере из иностранства и из наше средине.

По теоријским поставкама Thiess-a/Тиза, на часовима физичког васпитања могуће је ангажовати ученика 47.8% од расположивог времена.

Др Дитрих је вршио практична проверавања ових поставки уз помоћ допунских вежби и од 220 одржаних часова само је на три часа успео да достигне или премаши тај проценат. Том приликом је успео да на једном часу ангажованост ученика подигне на 58.8% што сматра максимумом овог организационог облика рада.

Др Гунтер је организовао рад по станицама и успео да ангажованост ученика повећа на 25.23 минута када су у питању гимнастички елементи и на 29.02 минута када су у питању елементи из спортских игара.

На основу изнетих података констатује да је организација часа физичког васпитања слаба, да је ангажованост ученика недовољна, а да од прихватања нових облика организационих облика нема ни помена. Нуди предлог мера који и данас има своју оправданост и буди запитаност зашто се нису систематски и благовремено спроводиле и тиме условиле боље стање у данашњој настави физичког васпитања. Предложене мере су биле следеће:

- просветно-педагошка служба треба да добије шира овлашћења у смислу предузимања мера за отклањање уочених недостатака;
- увођење обавезног дошколовања наставника путем планских и систематских семинара које би организовали просветно-педагошки заводи;
- рад наставника ценити по позитивним променама које су настале код ученика током школовања, а не по форми, тј. “лепоти” часа физичког вежбања;
- увести реизборност наставника, како би се неспособни онемогућили да и даље обављају своју дужност, а способнима пружио прилика да покажу своје вредности и
- у случају да се час физичког вежбања уступи зарад других интереса, наставнику обуставити новчана примања у одговарајућем износу.

Ако анализирамо предложене мере, уочавамо да се већи део односи на професора физичког васпитања. Знајући да је човек мера свих вредности, не бисмо смели ићи даље, сва решења су у нама.

Проблемом ангажованости ученика на часу физичког васпитања бавио се и Лучић (1975). Анализирао је 43 часа у основним школама у Никшићу. Активност ученика на часу мерена је хронометражно.

Констатује да ниједан час није почео на време. Закашњења су износила три до дванаест минута. Много времена се изгубило на престојавањима и прелазима с једног на други део часа. Од 43 часа, у просеку, прављени су прекиди и изгубљено је време: од знака за почетак часа до почетка вежбања – 7.30 минута, при прелазу из првог у други део часа – 3.45 минута, паузе у вежбама обликовања – 5.56 минута, прелаз из другог у трећи део часа – 4.00 минута, разна заустављања и беспотребна објашњења у трећем делу часа – 8.17 минута и час је завршаван пре знака за крај часа 1.20 минута. Укупно је, у просеку, изгубљено 33.14 минута. Ученици су вежбали 12.26 минута, или 27.24%.

Мишковиц је (1978) објавио резултате истраживања активности ученика на часовима физичког васпитања. Узорак испитаника обухватио је узраст од четвртог разреда основне школе до четвртог разреда средње школе. Измерено је 129 часова у основној и 27 часова у средњој школи. На 30 часова обрађивала се атлетика, на 50 гимнастика и на 49 часова спортске игре.

Од 45 минута атлетике искористи се 13.20 минута, или 27.40%, у гимнастици искористи се 13.42 минута, или 28.22% и у споретским играма 19.50 минута, или 41.66%. Просечно трајање физичке активности је 15.39 минута,

или 34.77%. Предлаже примену нових облика организације вежбања (кружни рад, станице, индивидуални задаци), да би се на сваком часу физичког васпитања искористило око 50% укупног времена трајања часа. Ангажованост ученика на часу знатно зависи од ангажованости и стручности самог наставника, па се бољом припремом за час може повећати ангажованост ученика на часу физичког васпитања у свакој школи.

Аруновић и сар. (1979) указују да је просечно време ангажовања на часовима за ученике 13.21 минут, или 29.35% од времена трајања часа, а код девојчица 9.29 минута, или 20.6%. Ако се анализира ангажованост на часовима одређених спортских грана, резултати ангажованости на часу атлетике за ученике су 15.24 минута, или 33.86%, а за ученице 11.50 минута или 25.5%.

На спортској гимнастици ученици су били ангажовани, у просеку 8.15 минута, или 18.1%, а ученице 6.14 минута или 13.6%. Ученици су били најактивнији на часовима када су се остваривали програмски задаци из кошарке. На њима су ученици постигли вредности од 18.0 минута, или 40% од часа, а ученице 12.54 минута или 27.8%. На одбојци су ученици били ангажовани 14.2 минута или 31.5%, а ученице 12 минута или 26.6%.

У оквиру истраживања утврдили су и вредности пулса, у зависности од примењене спортске игре на часу физичког васпитања.

Добијене вредности показују високу просечну вредност пулса у свлачионици и у збору, која је код дечака 95.18, а за ученице 94.12 откуцаја срца у минути. У првом делу часа вредности нагло расту (до просека од 149.32 откуцаја у минути за ученике и 157.9 за ученице). Затим се та вредност, са малим варијацијама, устаљује до почетка трећег дела часа, а онда почиње нагло да опада.

Највиша вредност пулса постигнута је на часовима кошарке и најдуже задржана, а затим атлетике, одбојке и гимнастике.

Општа констатација је да се искоришћеност времена часа физичког васпитања може посматрати са два аспекта: први је трајање часа или тзв. *ај-солујно време часа*, а други *активно време вежбања*.

ПРЕПОРУКЕ ЗА ПРАКСУ

У циљу повећања ефеката наставе физичког васпитања неопходне мере биле би следеће:

- анализа планова и програма свих факултета спорта и физичког васпитања, као и свих учитељских, педагошких и васпитачких факултета на којима се школују кадрови за непосредан васпитно-образовни рад;
- контрола, тј. праћење и вредновање непосредног рада наставника физичког васпитања;
- помоћ у раду и перманентно усавршавање кадра путем семинара, инструктора, часописа и др.;

- побољшање материјално-просторних услова за реализацију наставе физичког васпитања;
- реализација школских секција;
- већи број међудодељењских, школских, међушколских и др. такмичења;
- обавезно праћење и вредновање ученика од стране њихових наставника;
- са резултатима наставе упознати школску управу;
- реализација сваког планираног часа физичког васпитања и
- давање домаћих задатака ученицима од стране њихових наставника у циљу корективно-педагошког рада, помоћ моторички обдареним ученицима, помоћ ученицима у планирању и реализацији телесног кретања – вежбања у ваннаставним активностима.

ЛИТЕРАТУРА

Аруновић (1979): Драгослав Аруновић, Оптерећеност и ангажованост ученика на часовима физичког васпитања, *Физичка култура*, (5), 372–379.

Аруновић (1982): Драгослав Аруновић, Неке идеје за реструктурирање часа телесног вежбања са ученицима старијег школског узраста, *Физичка култура*, (3), 256–257.

Буђа (1996): Иван Буђа, Наставници физичког васпитања о себи и својим условима рада, *Физичка култура*, 50 (3), 195–200.

Вишњић (2004): Драгољуб Вишњић, *Теорија и методика физичког васпитања*, Аранђеловац: Виктор штампа.

Вуловић (1987): Горан Вуловић, *Индивидуализација средстава физичког васпитања у уводној и припремној фази часа физичког васпитања као начин побољшања биомоторичких способности код ученика трећеј разреда средње усмереној образовања и васпитања*, непубликовани магистарски рад, Београд: Факултет физичког васпитања.

Илић, Мијатовић (2006): Стефан Илић, Слађана Мијатовић, *Историја физичке културе*, Београд: “Д.Т.А. ТРАДЕ”.

Крсмановић, Тодоровић (1996): Бранко Крсмановић, Вишња Тодоровић, Однос наставника разредне наставе према физичком васпитању, *Физичка култура*, 50 (4), 321–325.

Лучић (1975): Веселин Лучић, Класичан час физичког васпитања не обезбеђује рационално коришћење времена, *Физичка култура*, (4), 28–30.

Марковић (2006): Живорад Марковић, Утицај два начина планирања на резултате наставе физичког васпитања у првом и другом разреду средње школе, *Физичка култура*, 60 (1), 29–38.

Марковић, Вишњић (2008а): Живорад Марковић, Драгољуб Вишњић, Телесно кретање-вежбање у структури слободног времена ученика спортиста

и неспортиста, *Методичка ѱракса* (3), 35–49, Београд: „Школска књига“ ДОО Београд и Учитељски факултет Врање.

Марковић, Вишњић (2008б): Живорад Марковић, Драгољуб Вишњић, *Модификација стурктуруе часа физичкој васишћања као мојућности ефикасностије развоја физичких сиособности ученица*, у: Г. Бала (Ур.), Зборник радова са интердисциплинарне научне конференције са међународним учешћем, „Антрополошки статус и физичка активност деце, омладине и одраслих“ (339–346), Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.

Марковић (2009а): Живорад Марковић, *Планирање насћаве физичкој васишћања и њејов ушћцај на физичку образованосћ ученика*, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.

Марковић, Богдановић (2009б): Живорад Марковић, Зоран Марковић, *Ушћцај ванчасовних акћивности на моћоричке сиособности ученица средњешколској узрасћа*, у: Б. Бокан (Ур.), Зборник радова са Међународне научне конференције „Теоријски, методолошки и методички аспекти физичког васпитања“, 11–12. децембар 2008, 76–83. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.

Markovic, Visnjic (2009в): Zivorad Markovic, Dragoljub Visnjic, *The influence of “the additional ehercise” on transformation of motoric abilities of primary school students*, U M. Mikalacki, (Eds.), 1st International Scientific Conference, “Exercise and qualitu of life” 26–28 march 2009, (pp. 151–158). Novi Sad: Facultu of sport and physical education.

Марковић (2009г): Живорад Марковић, *Методика насћаве физичкој васишћања – Пракћикум*, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.

Матић (1978): Миливоје Матић, *Час йелесној васишћања*, Београд: НИП Партизан.

Мејовшек (1962): Мејо Мејовшек, *Ойћа методика насћаве физичкој одјоја*, Загреб: Висока школа за физичку културу.

Милановић (1986): Љубинко Милановић, Прилог идеји о преструктурирању часа физичког васпитања, *Физичка култура*, (3), 201–205.

Николић (2002): Сузана Николић, Предлог норматива простора за наставу физичког васпитања са аспекта категоризације школа у Србији, *Физичка култура*, 56 (1–4), 63–73.

Панић (1992): Бобан Панић, Физиолошко оптерећење на часовима физичког васпитања у средњој школи, *Физичка култура*, (2), 122–126.

Петровић (1995): Зорица Петровић, Категоризација школских објеката за физичко васпитање, *Физичка култура*, 49 (3–4), 249–254.

Станојевић (1965): Иван Станојевић, *Мојућности за йобольшање квалитетта и интензитетта насћавној рада*, Путеви савременог физичког васпитања у школи, Београд: ЈЗФК, Партизан.

Трипковић (1983): Миленко Трипковић, Поводом чланка Аруновића, Д. (1982). Неке идеје за преструктурирање часа телесног вежбања са ученицима старијег школског узраста, *Физичка култура*, (1), 65–66.

Zivorad Markovic
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

ABSOLUTE AND ACTIVE DURATION OF PHYSICAL EDUCATION LESSON

Abstract: The goal of this research was to extend the active exercise during physical education lesson, as a basic, mostly applied and obligatory model of physical education teaching determined by the curricula, i.e. to find organizational and methodological forms which would enforce motor density of the lesson. The research indicates that our students exercise only ten hours per year, which is insufficient especially during sensitive periods of growth, during which physical movement-exercise determines development of motor abilities. The negative effects of insufficient activity in physical education lessons can be diminished by adequate planning and realization of each lesson, by improving material-spatial conditions, and by permanent in-service professional teacher development by monitoring their teaching practice and measuring students' results in transformation of motor abilities and sport technical achievements.

Key words: absolute duration, active duration, physical education lesson

СТРУЧНИ РАДОВИ



Vera M. Savic

Univerzitet u Kragujevcu
Pedagoški fakultet u Jagodini
Katedra za filološke nauke

УДК: 316.644:[378.147:811.111(497.11)],2010“
ИД БРОЈ: 184497676

Стручни рад
Примљен: 2. 3. 2011.
Прихваћен: 15. 4. 2011.

TOWARDS A LEARNER-CENTRED SYLLABUS OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Abstract: The course of English for Specific Purposes (ESP) for students of education has been designed to meet the language learning needs of student teachers. Its main objective is to facilitate development of students' English proficiency (linguistic skills) and improvement of their academic skills (strategies). The first step in creating a learner-centred syllabus is needs analysis focused as much as possible on the immediate student needs. To find out the immediate academic reading needs of student teachers of the Faculty of Education in Jagodina, we introduced a questionnaire that involved juxtaposing students' perceptions of the importance of developing academic reading skills with students' self-assessment of their respective abilities. The survey was to give useful diagnostic information about students' reading skills and to assist in the design of a more learner-centred ESP syllabus. The paper studies the process of syllabus design, focusing on the role of student self-assessment in enhancing their awareness of the need for personal engagement in skills development and active involvement in learning, on the one hand, and in helping the teacher to design a learner-centred syllabus that can meet students' immediate and varied needs, on the other.

Key words: English for specific purposes needs analysis, academic reading, student self-assessment, student perceptions

1. INTRODUCTION

One of the most important publications of the Council of Europe's Language Policy Division is the *Common Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, published in 2001 with the aim „to overcome the barriers to communication among professionals working in the field of modern languages arising from different educational systems in Europe“ (CEFR 2001: 1). Promotion of language learning at all levels is seen as a prerequisite to mutual understanding and cooperation in Europe. Although teaching/learning English is not the only focus of the CEFR, the CEFR has very much affected the field of teaching English as a predominant language of communication, not only in Europe, but all over the world. The CEFR general scales ranging from A1-C2 are being

used in course descriptions and in integrated approach to skills teaching and fluency development. Moreover, the CEFR suggestions to promote learner autonomy, i.e. to encourage learners to take responsibility for their language learning, to assess their progress, define their priorities and develop language learning strategies, have influenced approaches to English language teaching, especially at university level, where English has become lingua franca of international academic community.

Another process strengthening the role of English at university level is standardisation brought about by the Bologna Process with the aim to promote student mobility within Europe and to attract students from other countries. An important element of globalisation in higher education is the increasing use of English, mostly as a medium of instruction and research. As a consequence, higher education institutions in countries where English is not the first language are increasingly offering undergraduate or master courses in English. English has thus become a global academic language that supports international mobility of young researchers (Graddol 2006: 74), and is indispensable in developing strategies of lifelong learning.

The area of class-teacher education has reacted to the trends by strengthening the English language teaching in pre-service teacher education. Serbian universities and faculties of teacher education offer both compulsory and elective courses. At the Faculty of Education in Jagodina there are three compulsory English language courses: 1. General English (undergraduate course taught in the second semester, 5 ECTS), the CEFR level B1-B2; 2. English for Specific Purposes (ESP) (undergraduate course taught in the third semester, 3 ECTS), the CEFR level B2-C1; 3. English for Academic Purposes (EAP) (graduate course, taught in the first semester of master studies, 5 ECTS), the CEFR level C1. These three courses are complementary and aim to develop student teacher linguistic competences and proficiency in academic skills that will enable them to develop further both linguistically and academically in their studies and beyond.

2. ESP TEACHING CONTEXT

English for specific purposes is seen by Hutchison and Waters (2004: 18) as a branch of English taught/learned as a foreign/second language (EFL / ESL) and is defined as „an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner’s reason for learning“ (ibid: 19). The basic question in teaching ESP, then, is: Why does the learners need to learn a foreign language? (ibid.) This question puts the learner and his need in the centre of the process of course development. The answer to the question has many implications: it influences the course syllabus design through specifying course objectives, selecting teaching approach, designing teaching materials, assessing students’ achievements and evaluating the course.

Hamp-Lyons (2006: 127) argues that, unlike courses of general English, ESP and EAP courses aim to satisfy the learner's immediate language needs by:

1. focusing only on the skills that meet the learner's immediate purposes;
2. selecting only those items of grammar structures, vocabulary, linguistic functions, etc. required to meet the learner's immediate purposes;
3. including only topics and discourse contexts relevant to meet the learner's immediate purposes;
4. addressing only the communicative needs that relate to the learner's immediate purposes.

Stevens (1988, quoted in Gatehouse 2001) distinguishes between two groups of ESP characteristics: absolute and variable. He sees the following absolute characteristics of ESP teaching:

- designed to meet specific needs of the learner;
- related in content (i.e. in its themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities;
- centred on the language appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, semantics, etc. and analysis of this discourse;
- in contrast with General English.

Variable characteristics mean that ESP may be, but is not necessarily:

- restricted as to the language skills to be learned (e.g. reading only);
- not taught according to any pre-oriented methodology.

Drawing on Hamp-Lyons' (2006) and Stevens' (1988) definitions, we have defined general needs of the ESP students: student teachers of the Faculty of Education in Jagodina need to use English for their academic development, professional communication and as a tool in lifelong learning. An effective ESP course should, therefore, focus on developing students' language knowledge and skills that will contribute to achieving these general needs. Particular needs refer to reading a lot of authentic material related to different disciplines within education in order to get a comprehensive insight into the current trends and research, to apply a variety of reading subskills to find relevant information, and to be able to comprehend, translate and incorporate the information into own papers (usually written in Serbian). Although a holistic approach to language development should be applied, the development of academic reading skills is considered more important than the other three skills. A comprehensive needs analysis is the first step in determining students' immediate needs.

3. NEEDS ANALYSIS

The starting point in any ESP syllabus design should be analysis of target needs and students performance related to linguistic skills. In order to collect information related to immediate students' needs we have used placement tests,

questionnaires and interviews. At the very beginning of the ESP course with a new group of students we conduct a comprehensive needs analysis by using a placement test and an interview. The placement test which we have used with each new group of students is standardised *Placement Test for Elementary, Intermediate, First Certificate and Advanced Language Practice*¹ with 60 items/multiple choice tasks, according to which students' results fall into four groups: elementary, intermediate, first certificate and advanced. In each generation most students are intermediate or FC, with a varying group of elementary students and a few advanced students.

At the beginning of 2010/2011. academic year we decided to introduce an interview that would potentially lead to creating a more learner-centred ESP syllabus. The first step was doing a survey of students' perceptions related to reading, as the basic academic skill.. Using a questionnaire which juxtaposed students' specific needs or 'lacks' (Hutchison and Waters 2004: 55), with their interests, or 'wants' (ibid. 56), i. e. their self-assessment of performance in specific reading skills and their views on the importance of respective skills, we managed to determine students' needs and interests and to incorporate the survey results into the present ESP syllabus.

Part of the 2010 survey was student self-assessment of language abilities in academic reading. The CEFR (2002, 191-192) defines self assessment as „judgements about your own proficiency“, pointing out that „Experience suggests that at least adult learners are capable of making such qualitative judgements about their competence.“ Purposes of applying the questionnaire containing a self-assessment part fall under two groups: diagnostic and pedagogical. One of the purposes of students' self-assessment was to roughly determine their individual abilities in reading skills in order to design the syllabus that could meet their immediate needs and thus become more learner-centred. Another important purpose was to raise students' awareness of what they could (or could not) do with the skills they had already acquired and which area(s) required urgent development. The underlying idea was to encourage students to become independent learners in a university foreign language classroom and to allow them the possibility to become more proactive in their own learning. The CEFR (ibid, 192) sees the main potential of self-assessment in its use to motivate students and raise awareness by „helping learners to appreciate their strengths, recognise their weaknesses and orient their learning more effectively.“

Learner autonomy is an important concept in modern education implying students' responsibility for their foreign language development: specifying their competences and skills, determining their needs, setting themselves goals, planning their language learning, deciding upon strategies, materials and resources, and

¹Retrieved from:

http://www.berlin.de/imperia/md/content/baneukoelln/vhs/pdfdokumente/engl_einstufungstest_konversation_test_mit_1_sungen.pdf?start&ts=1285772049&file=engl_einstufungstest_konversation_test_mit_1_sungen.pdf

assessing their progress. Self-assessment promotes students' awareness of the learning process and reflection on their language learning, leading to concrete activities to improve the weaknesses.

Needs analysis was conducted in October 2010 by interviewing 51 undergraduate students (42 female and 9 male), taking one-semester course of English for Specific Purposes, 3 lessons a week. The survey was done with an instrument created by adapting Gillett's online questionnaire retrieved from the website Using English for Academic Purposes (<http://www.uefap.com/materials/needs/needs.htm>): the instrument (Appendix 1) included 10 questions related to

Appendix 1. Survey of reading needs and abilities

QUESTIONNAIRE¹ FOR STUDENTS OF EDUCATION (ESP COURSE)

Use the following table to find out what your academic English language needs are and your ability in each area.

| READING | How important is it for you to perform these tasks well in English? (tick as appropriate) | | | | How well can you perform these tasks in English? (tick as appropriate) | | | |
|---|--|-----------|----------------|-----------|---|----------|------|-----------|
| | Not important | Important | Very important | Essential | Not at all | Not well | Well | Very well |
| 1. Reading textbooks | | | | | | | | |
| 2. Reading journal articles | | | | | | | | |
| 3. Reading newspaper articles | | | | | | | | |
| 4. Reading handouts | | | | | | | | |
| 5. Reading texts forming part of exam questions | | | | | | | | |
| 6. Reading to get specific information | | | | | | | | |
| 7. Reading to check information | | | | | | | | |
| 8. Reading to establish or evaluate author's position | | | | | | | | |
| 9. Reading critically | | | | | | | | |
| 10. Reading quickly and efficiently | | | | | | | | |

¹ (Retrieved and adapted from <http://www.uefap.com/index.htm>)

academic reading skills rated with two 4-point Likert-type scales, one for answers showing students perceptions of the importance of reading skills, the other for students' self-assessment of respective skills. The results of the survey are presented and the process of incorporating them into the ESP syllabus.

3.1. SURVEY OF ACADEMIC READING NEEDS AND INTERESTS

Reading is the skill generally considered the most important for university students. Reading different text types and genres and using a variety of reading subskills is crucial to academic achievement irrespective of the language used. This means that academic skills and strategies should be developed in using English as they are normally developed in mother tongue.

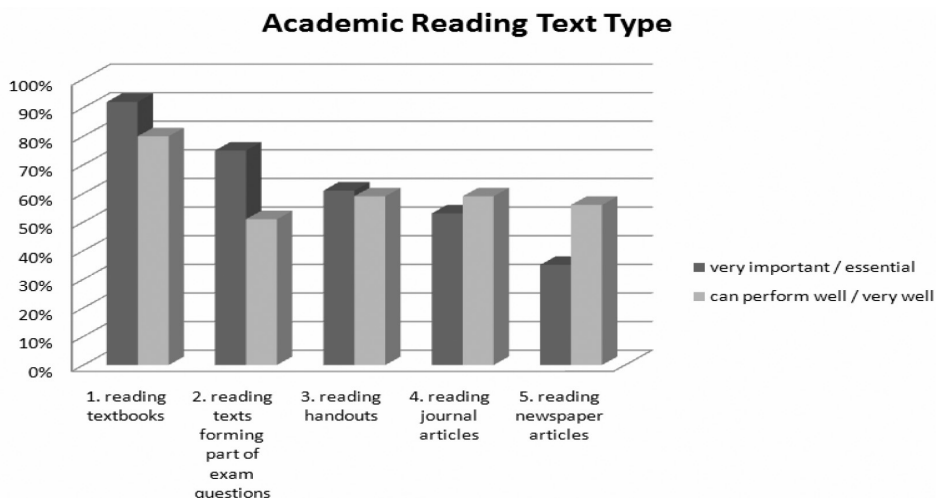
The questionnaire used to determine students' perceptions of the importance of academic reading and their current abilities was part of needs analysis. Each item in the questionnaire related to students' perceptions was rated using a 4-point Likert-type scale with answers *not important*, *important*, *very important* and *essential*, while corresponding self-assessment of current abilities was rated using a 4-point Likert-type scale with answers *not at all*, *not well*, *well*, and *very well*. The results have been analysed according to frequency of choice and are presented here in the tables (Table 1 and Table 2) and graphs (Graph 1 and Graph 2). Students' answers to the questions 1. *How important is it for you to perform these tasks in English?* 2. *How well can you perform these tasks in English?* are presented in Table 1 (concerning different text types), Table 2 (concerning reading subskills) and corresponding Graphs 1&2. In the tables and graphs students' perceptions of the importance of reading different text types and performing specific reading subskills are juxtaposed with students' self-assessment of their current abilities.

Table 1 and Graph 1 show students' perceptions of the importance of reading different text types in English and their self-assessment of current abilities. The text types found important in an ESP course for student teachers and listed as items 1–5 in the questionnaire (Appendix 1) are these: textbooks, handouts, journal articles, texts forming part of exam questions and newspaper articles. The items are listed according to the frequency rate of answers related to text type importance.

Table 1. Students' perceptions of reading different text types and their self-assessment of current abilities (ranked in order of importance)

| ACADEMIC READING TEXT TYPE | very important / essential | can perform well / very well |
|---|-----------------------------------|-------------------------------------|
| 1. reading textbooks | 92% | 80% |
| 2. reading texts forming part of exam questions | 75% | 51% |
| 3. reading handouts | 61% | 59% |
| 4. reading journal articles | 53% | 59% |
| 5. reading newspaper articles | 35% | 56% |

Graph 1. Students' perceptions of reading different text types and their self-assessment of current abilities.



It can be concluded from results presented in Table 1/Graph 1 that majority of students (53-92%) share the opinion that it is very important or essential for them to be able to read in English the following types of texts: textbooks, texts forming part of the exam questions journal articles, handouts, and journal articles. However, only 35% of students believe that it is very important/essential for them to be able to read newspaper articles.

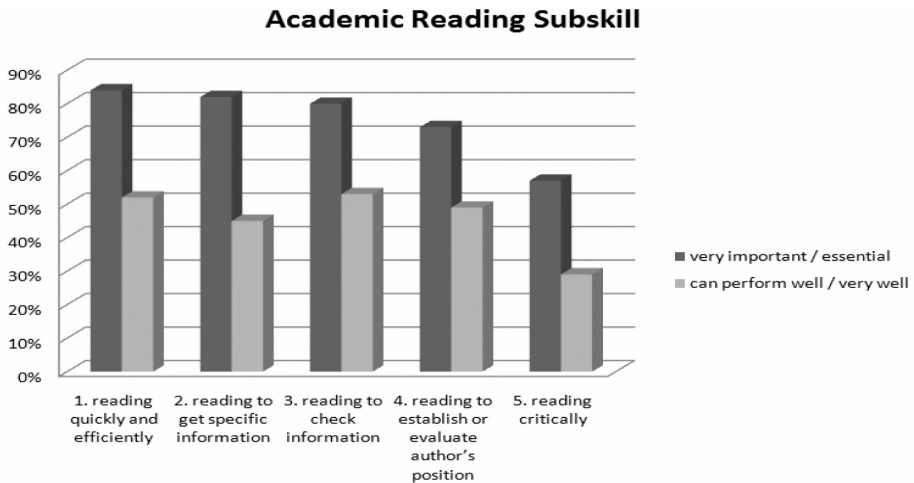
When self-assessing current ability in reading these text types, students are rather divided: majority (80%) claim they are good at reading textbooks, but only about half of them claim they are good at reading handouts (59%), journal articles (59%), newspaper articles (56%) and texts forming part of exam questions (51%). The biggest discrepancy is the relationship between the need of reading texts forming part of exam questions (75%) and the respective ability (51%) as assessed by students themselves. There is also a notable discrepancy related to reading textbooks (92% believe it is an important skill, while 80% self-assess themselves as successful in this skill. Since students rate the skills of reading textbooks and texts forming part of exam questions high, these two skills need to be specially addressed in the ESP syllabus.

Table 2 and Graph 2 show students' perceptions of the importance of different reading subskills and student self-assessment of current abilities. The skills found important in an ESP course for student teachers and listed as items 6-10 in the questionnaire (Appendix 1) are: reading quickly and efficiently, reading to get specific information, reading to check information, reading to establish or evaluate author's position, and reading critically. The items are listed in Table 2 according to the frequency rate of answers related to subskill importance.

Table 2. Students’ perceptions of reading subskills and their self-assessment of current abilities (ranked in order of importance).

| ACADEMIC READING SUBSKILL | very important / essential | can perform well / very well |
|---|-----------------------------------|-------------------------------------|
| 1. reading quickly and efficiently | 84 % | 52 % |
| 2. reading to get specific information | 82% | 45% |
| 3. reading to check information | 80% | 53% |
| 4. reading to establish or evaluate author’s position | 73 % | 49 % |
| 5. reading critically | 57% | 29% |

Graph 2. Students’ perceptions of reading subskills and their self-assessment of current abilities.



Students’ answers presented in Table 2/Graph 2 show that majority of students (57%-84%) find all reading subskills listed in the questionnaire very important or essential. However, their performance is self-assessed as unsatisfactory by about half of the students (48%-55%) in relation to these reading subskills: reading quickly and efficiently, reading to get specific information, reading to check information, reading to establish or evaluate author’s position. The students are least satisfied with their performance related to the subskill of reading critically, as only 29% claim they can do it well or very well. The biggest discrepancy between importance and performance is in the skill of reading to get specific information (82% : 45%), in reading quickly and efficiently (84% : 52%), reading critically (57% : 29%), reading to check information (80% : 53%), and finally in reading to establish or evaluate author’s position (73% : 29%). It can be concluded that development of all reading subskills should be the focus of the ESP course, as they are found very important or essential by majority of students.

These results have served as clear guidelines in designing the ESP syllabus in relation to developing students' reading skills. The focus should obviously be on the skills where the discrepancy between student perceptions of skill importance and their self-assessment of respective ability is the biggest: reading textbooks, reading texts forming part of exam questions, reading to get specific information, reading quickly and efficiently, reading critically, reading to check information, and reading to establish or evaluate author's position.

The questionnaire was also to fulfill some secondary aims:

1. give students a clearer idea of the range of reading skills they are expected to master in the ESP course,
2. enable both students and the teacher to assess which reading skills have already been acquired, which need to be improved, and which need to be acquired,
3. enable the teacher to create the ESP syllabus that will be learner-centred.

Judging by the importance given by students to almost all reading skills, the first of the above aims has been achieved, while self-assessment results have directly fulfilled the second aim, and, finally, both have led to achieving the third aim.

3.2. SURVEY RESULTS AND ESP SYLLABUS DESIGN

The ESP syllabus was directly influenced by the above survey results through course objectives, materials and approach. Taking into consideration the survey results and the assumption that „students learn best when instruction addresses students' needs“ (Richards and Rodgers 2006 :210), we defined the following course objectives:

- to activate and develop existing English language knowledge and skills;
- to develop further a range of academic reading subskills (focusing on reading textbooks, reading texts forming part of exam questions, reading to get specific information, reading quickly and efficiently, reading critically, reading to check information, and reading to establish or evaluate author's position);
- to acquire language learning skills and strategies for future language development;
- to develop general academic skills.

Although the focus is on developing academic reading, the development of skills of writing, listening and speaking is an integral part of the course syllabus. Apart from objectives related to the development of students' linguistic skills, the course also involves the development of language learning strategies and student autonomy. The overall aim is to facilitate improvement of students' academic skills and raise their level of English proficiency necessary for their professional development.

The ESP syllabus is primarily determined by the complexity of content area, needs analysis, course objectives, course duration, methodology and available materials. University teacher is, however, quite autonomous in choosing the topics and designing or adapting materials and language activities to suit the needs of students (Savić, 2010: 355). Lectures and practice lessons of the ESP course syllabus focus on language structures and vocabulary typical of English for academic/specific purposes: text coherence and cohesion, vocabulary building, features of different genres, appropriate style, language tasks for subskills development. Communicative tasks and interaction with peers and the teacher aim at developing students' communicative competence. The limited duration of the course does not allow for wider development of skills and competences, but by the end of the course students should be ready and pretty confident to continue using the language quite independently in their studies and profession.

The choice of teaching materials takes into consideration students' perceptions of the importance of specific text types. This is also supported by the view of Richards and Rodgers (2006: 207), who see the content as the organising principle in content-based courses by exploiting the motivational power lying in the fact that „people learn a second language more successfully when they use the language as a means of acquiring information, rather than as an end in itself“ (ibid 207). Authentic material as pre-determined language learning material was selected from professional literature and via the Internet to involve academic journal articles, book chapters, research-related papers, and other reference material, in order to prepare students for reading professional texts dealing with education. The course material deals with different areas of education and the topics include: Teaching Methods, Learner Characteristics, Discovery Learning, Computer-Assisted Learning, Gifted Students, Students with Learning Difficulties, Learning to Learn, Classroom Management, Teacher Characteristics, Post-Modern Teachers, Research on Teacher Effectiveness, Pedagogical Skills of Effective Teachers, Lesson Planning, Learner Autonomy, Cooperative Learning, etc. This is relevant material that students can choose from on the basis of their interests.

The ESP material for student teachers is a comprehensive collection of texts from a variety of sources and is available on the Faculty website http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/ESP_COURSE_%202009–2010.doc; it is complemented with PowerPoint presentations prepared for contact lessons, available on the address http://www.pefja.kg.ac.rs/materijaliza_nastavu.html. The texts are differentiated to challenge students with different reading abilities and to cater for their different individual needs. Students are not only required to read and understand the texts, but also to analyse, interpret, synthesize, and evaluate the ideas expressed by authors. Activities for practising different reading skills are conducted as individual, pair or group work, and are followed by a range of speaking and writing tasks. This helps develop both their linguistic and academic skills. The choice of material has the potential to fulfil course objectives and to meet individual needs of students of different proficiency

levels. Audio and video material downloaded from the Internet is used for developing listening skills (like the film <http://www.2minutes.com/films/finland-phenomenon.asp> or the cartoon titled Changing Education Paradigm, presenting ideas of Sir Ken Robinson <http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U&feature=autofb>). Integration of skills is crucial to student fluency development.

4. CONCLUSIONS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

The ESP course has been designed as a dynamic and interactive syllabus open to changes and adaptations in relation to inevitable changes of students' needs and interests. A course that responds to students' needs and interests has a very strong motivational power and can result in increased student participation and more successful completion of tasks. Students acquire English while working with interesting and professionally relevant material, which makes learning more meaningful and purposeful. They are in charge of developing their English language skills to reflect their mother tongue knowledge and skills.

Student self-assessment of reading skills has the power to motivate students to invest an effort in own skills development, to monitor their own progress and become more confident in using the language. The improvement of knowledge and skills of student teachers can have a considerable effect on student teachers' classroom practice and result in improved teaching, and thus, in improved learning of primary-school students. Student teachers' positive attitudes to foreign language learning, especially to developing learner autonomy, learning-to-learn skills, self-assessment and reflection tools, is very important in their role as educators of future generations of children.

Our learner-centred curriculum tends to respect and meet individual students' needs. For this reason, ongoing needs analyses and course evaluation is a necessity. It will further influence the development of the course, its objectives, content, teaching material, methodology and assessment. Moreover, such a course will fulfill its general purpose of preparing student teachers for further study and research in educational sciences. The current ESP course can serve as a framework for designing a more efficient course in the future. What is more, present findings can serve as a reference for designing appropriate reading syllabus.

There is still a lot to be done in future: a research of students' needs and performance in writing, speaking, and listening skills and vocabulary development, a study of strategy development and use, of student overall achievement, fluency improvement, and general effectiveness of the course. Such surveys will help further development of the ESP syllabus and foster student linguistic and strategic development.

REFERENCES

Геитхаус (2001): Kristen Gatehouse, Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development. *The Internet TESL Journal*, Vol. VII, No. 10, October 2001, retrieved in February 2011 from http://iteslj.org/Articles/Gatehouse_ESP.html

Гредол (2006): David Graddol, *English Next*. Plymouth: British Council.

Ричардс, Роџерс (2006): Jack Richards & Theodore Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Савет Европе (2002): Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Савић (2010): Vera Savić, Developing Student and Teacher Autonomy in Content-Based Instruction of English for Specific Purposes. In *Autonomija učenika i nastavnika u nastavi jezika i književnosti* (conference proceedings). Nikšić: Faculty of Philosophy, 354–366.

Стревенс (1988): Peter Strevens, ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art*, 1–13. Singapore: SEAMEO Regional Centre. Quoted in Gatehouse, Kristen (2001): Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development. *The Internet TESL Journal*, Vol. VII, No. 10, October 2001, retrieved in February 2011 from http://iteslj.org/Articles/Gatehouse_ESP.html

Хемп-Лајнз (2006): Liz Hamp-Lyons, English for academic purposes. In *Teaching English to Speakers of Other Countries*, Catrer, Ronald and David Nunan (eds). Cambridge: Cambridge University Press.

Хачинсон, Вотерс (2004): Tom Hutchinson & Alan Waters, *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Џилет (2004): Andy Gillett, The ABC of ELT ... „EAP“. *IATEFL Issues*, 178, 11.

Џилет, Реи (2006): Andy Gillett & Liz Wray, EAP and Success. In *Assessing the Effectiveness of EAP Programmes*. BALEAP. Retrieved ion 10 January 2011 from <http://www.uefap.com/articles/aeeapp.pdf>

Вера М. Савић

Универзитет у Крагујевцу

Педагошки факултет у Јагодини

Катедра за филолошке науке

КРЕИРАЊЕ СИЛАБУСА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ ПРЕМА НЕПОСРЕДНИМ ПОТРЕБАМА СТУДЕНАТА

Резиме: Академски предмет Енглески језик струке намењен је студентима – будућим учитељима и креиран тако да задовољи њихове академске потребе. Основни циљ овог академског предмета јесте да омогући унапређивање знања и вештина неопходних за течну употребу енглеског језика (лингвистичке компетенције) и развој академских вештина (стратешке компетенције). Први корак у креирању силабуса према потребама студената јесте анализа потреба. Ову анализу смо на Педагошком факултету у Јагодини спровели у јесен 2010. године анкетаирањем студената. Циљ анкете, спроведене упитником, био је да се утврде ставови студената према вештини академског читања, као најважније језичке вештине у корпусу академских вештина на универзитетском нивоу, и резултати упореде са непосредним владањем вештином читања утврђеним на основу спроведеног самооцењивања од стране студената.

У раду се теоријски и методолошки испитује могућност анализе непосредних потреба студената и импликације резултата анализе за креирање силабуса. Рад има за циљ да утврди педагошки и дијагностички потенцијал самооцењивања студената: значај самооцењивања за развој њихове самосталности у учењу, активно укључивање у процес учења/наставе, повећање мотивације за учење страног језика струке, развој стратегија учења, а тиме и стратегија целоживотног учења. Закључује се да силабус академског предмета Енглески језик струке треба даље развијати уз обавезну анализу непосредних потреба студената сваке нове генерације.

Кључне речи: Енглески језик струке, анализа потреба, академско читање, студентско самооцењивање, ставови студената

Маја Думитрашковић,
Универзитет у Београду
Факултет организационих наука у Београду

УДК: 371:004 ; 371.64/.69
ИД БРОЈ: 184497932

Стручни рад
Примљен: 1. 3. 2011.
Прихваћен: 15. 4. 2011.

Светлана С. Ђурчић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

ПАМЕТНЕ УЧИОНИЦЕ

Апстракт: У раду су представљене такозване „паметне учионице“, учионице опремљене најновијим училима које од основног до универзитетског образовања омогућавају ђацима и студентима да дођу до знања на много интерактивнији, ефикаснији и практичнији начин.

Кључне речи: информационе технологије, паметне табле, паметни столови, документ камере

1. УВОД

Глобално информатичко друштво развија се невероватном брзином. Све је већа улога и важност информационих и комуникационих технологија у људском друштву и то је несумњиво једна од најбитнијих карактеристика данашњег света. Значај информација у данашњем друштву је навео многе учене људе да тврде да данас живимо у новом „информационом друштву“ у коме знање постаје најважнији ресурс.

Модерни свет пролази кроз темељни преображај и може се рећи да информационо друштво 21 века, све више замењује индустријско друштво 20. века. Технологија се све више користи не само у кућама и на послу, него и у учионицама. Њеној раширеној упортеби доприносе технолошки потковани ученици који захтевају да им се у учионицама омогући приступ технологији, посебно рачунарима.

Постоји разлика између рачунарског образовања као процесу стицања знања из области рачунарских технологија и образовања помоћу рачунара, иако то нису међусобно искључиве области. У образовању помоћу рачунара, информационе технологије се користе као средство стицања знања. Оне процес учења, извођења наставе и провере знања чине ефикаснијим, боље структурираним и пријемчивијим за кориснике.

Све већа доступност различитих медија и медијских извора променила је процес подучавања и учења.

Тема овог рада су такозване „паметне учионице“. Учионице опремљене најновијим „играчкама“ које од основног до универзитетског образовања омогућавају ђацима и студентима да до знања дођу на много интерактивнији, ефикаснији и практичнији начин.

У првом делу, представљени су „паметни уређаји“ као што су паметне табле, столови, плоче, камере за документе и уређаји за озвучење. То је само пример шта би једна паметна учионица све могла да има.

У другом делу, представљени су „паметни програми“ – софтверски алати који управљају овим паметним учионицама и намењени су едукацији.

2. ИНТЕРАКТИВНА ЕДУКАЦИЈА

Сви знамо да деца дају најбоље резултате када су им активности на часу занимљиве и када интерактивно учествују и њима. Предавачи морају да нађу начин да своја предавања учине лако памтљивим и изграде вештине креативног мишљења код својих ученика. Едукација данас мора да буде интерактивна и флексибилна! Шта је боље решење од интерактивних табли и рачунарског софтвера? Кад се спомену паметне учионице, прва асоцијација је свакако интерактивна табла. Слична традиционалној зеленој, или боље речено, данашњој белој табли, која је заправо један велики екран прикључен на рачунар (слика 1).

Слика 1. Традиционална и паметна табла



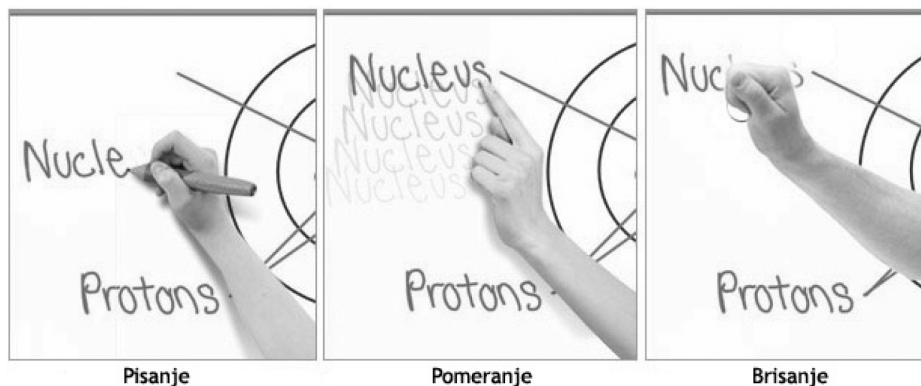
3. ПАМЕТНИ УРЕЂАЈИ

3.1. ПАМЕТНЕ ТАБЛЕ

Комбиновањем једноставности обичних белих табли и моћи компјутера, интерактивне табле омогућавају контролисање апликативног софтвера додиром и лаке су за коришћење. По њима се може писати посебном оловком или прстом. С тим што нови уређај за препознавање додира омогућава табли да разликује прст и оловку и чак вам омогућава брисање дигиталног мастила дланом. Овај уређај аутоматски мења мод, тако да се можете писати оловком, брисати и користити прст уместо миша за померање објеката без потребе да селектујете други алат, притискају дугмићи или тражи опције у менију (слика 2).

Уређај за препознавање додира чини коришћење ове табле потпуно природним, а то је директна корист за учење као и подучавање. Начин писања и брисања је сличан традиционалном писању кредом на табли и брисању сунђером па предавачи и ученици брзо могу да га усвоје. Такође, препознавање додира омогућава да наставници не морају да траже пречице или опције по менију док предају па могу да се сконцентришу на оно што је стварно битно – предавање. [1]

Слика 2. Препознавање додира



Паметне табле серије 600 (слика 3а) поседују овај систем. Оне аутоматски детектују алат који користите и боју оловке. Имају могућност активације тастатуре на екрану и приступ помоћним функцијама. Такође, рад може да се сачува у SMART Notebook софтверу као слика са екрана која може да се едитује. Белешке такође могу директно да се сачувају у типу датотеке који је компатибилан са разним другим апликацијама укључујући Auto Cad, Microsoft, Power Point, Excel и Word.

Слика 3. Два модела паметних табли



Табле серије 600и (слика 3б) поред свега тога имају и пројектор и проширену контролну таблу омогућава лакши приступ и контролу технологије у учионици, укључујући и пројектор и остале периферне уређаје. [4] Пројектор се налази тачно изнад табле што отклања потребу за компликованим подешавањем и развлачењем разних каблова. Због овакве позиције пројектора смањено је појављивање сенки на табли, а ни светлост из пројектора неће сметати ничијим очима приликом рада. [5] На слици 4 је из нешто другачијег угла још једном приказана једна оваква табла са пројектором.

Слика 4. Модел паметне табле са пројектором 600 и



Најновији модел паметне табле фирме СМАРТ је 685х. Она комбинује пројектор са ултра-кратким-дометом и паметну таблу са широким екраном. Овај пројектор виртуелно елиминише сенке, одсјај и ометајуће светло из њега. Инсталиран је тачно изнад табле, пројектујући јасне, светле слике са само 12 инча удаљености. На слици 5, приказан је овај модел. [2]

Слика 5. Модел паметне табле са пројектором 685х



3.2. ПАМЕТНА ПЛОЧА

Паметна плоча даје и учитељима и ученицима слободу интеракције дигиталним садржајем било где да се налазе у просторији. Замислите да свако седи на свом месту, за својим столом и да оно што напише на својој паметној плочи сви могу да виде на великој паметној табли. Писањем на табли рука може да се уморити од неприродног положаја, тако да би ово било идеално решење.

Паметна плоча омогућава бежично управљање апликацијама. Такође, писањем посебном оловком по површини плоче руком писани текст се може приказивати на рачунару, паметној табли или платну за пројекцију тако да сви у учионици могу да га виде. Ово је и идеално решење за особе са ограниченом покретљивошћу. Проблем долажења до табле да би се написало нешто што сви треба да виде би овиме био решен. Нема потребе ни да сви имају своју паметну плочу. Учитељ је може лако донети до сваког ученика, јер је бежична.

Слика 6. Паметна плоча



Још једна занимљива ствар је да један ученик може да пише на паметној табли, а други на паметној плочи истовремено и да се рад оба студента приказује на табли. Паметна плоча омогућава снимање бележака директно, у апликацијама као што су Microsoft, Power Point, Excel и Word.

Површина плоче је покривена танком пластиком испод које може да се стави штампани материјал, што ће идеално послужити ако је потребно нешто прецртати. А електромагнетни екран испод пластике препознаје само оловку као инпут, тако да се руке слободно могу одмарати на површини плоче, а да се ништа не деси на екрану. Активна површина се подешава да буде пропорционална било којој величини екрана са којом контактира, као што је екран рачунара или паметна табла. [3]

3.3. ПАМЕТНИ СТОЛОВИ

Ствар од које млађи ученици не би могли да се одвоје, је свакако паметни сто! Децу привлачи његова површина. То је место где игра и учење иду руку под руку. Паметни сто је први вишекориснички, интерактивни центар за учење који омогућава групи ученика нижих разреда да истовремено раде на његовој површини. Корисничко окружење (интерфејс) овог стола је толико интуитиван да омогућава чак и најмлађим ђацима да почну да га користе без икаквих упутстава. Такође, учитељи не морају да брину о издржљивости стола, јер он може да поднесе и најентузијастичније ударце. Површина стола је водоотпорна и отпорна на огреботине. (Слика 7)

Слика 7. Паметни сто



Као што је већ речено, ови интерактивни столови промовишу сарадњу због тога што више ученика може истовремено да ради на једном столу и заједно решавају проблеме кроз дискусију. Када ђаци успешно сарађују, бивају награђени звучним и визуелним повратним информацијама .

Захваљујући одличном контрасту и инфрацрвеном имунитету, ови столови могу да раде у различитим условима осветљења. Поседују текстуална и звучна упутства за коришћење, што умногоме олакшава учење у раду са њима. Препознају покрете па је лако померати, повећавати, смањивати или ротирати објекте на њима. Раде и на „Mac“ и „Windows“ оперативним системима и имају USB прикључке којима се подаци лако пребацују са њих на друге рачунаре и обрнуто.

Поред свеprisутног слогана о лакој коришћењу, произвођачи се воде мотом да „флексибилност значи дугорочну вредност“.

Уз паметан сто иду и „паметни алати“, који омогућавају приступ скоро неограниченим залихама лекција и активности. Тиме овај сто обезбеђује високу флексибилност и што се тиче стилова предавања и што се тиче садржаја. Помоћу ових софтверских алата, учитељи могу да прилагоде већ готове активности њиховим потребама или да направе нове, а како ђаци уче и расту, активности могу да се редизајнирају како би им се поставили нови и већи изазови и тежи захтеви што ће одржати њихову жељу да учествују. [4]

Ово, као и скидање софтверских алата и лекција са интернета и приступање посебној библиотеци активности се обавља помоћу корисничког интерфејса за учитеље, који такође служи за контролисање јачине звука и мењање броја ученика који учествују у активности (слика 8).

Слика 8. Учитељски кориснички интерфејс за управљање паметним столом



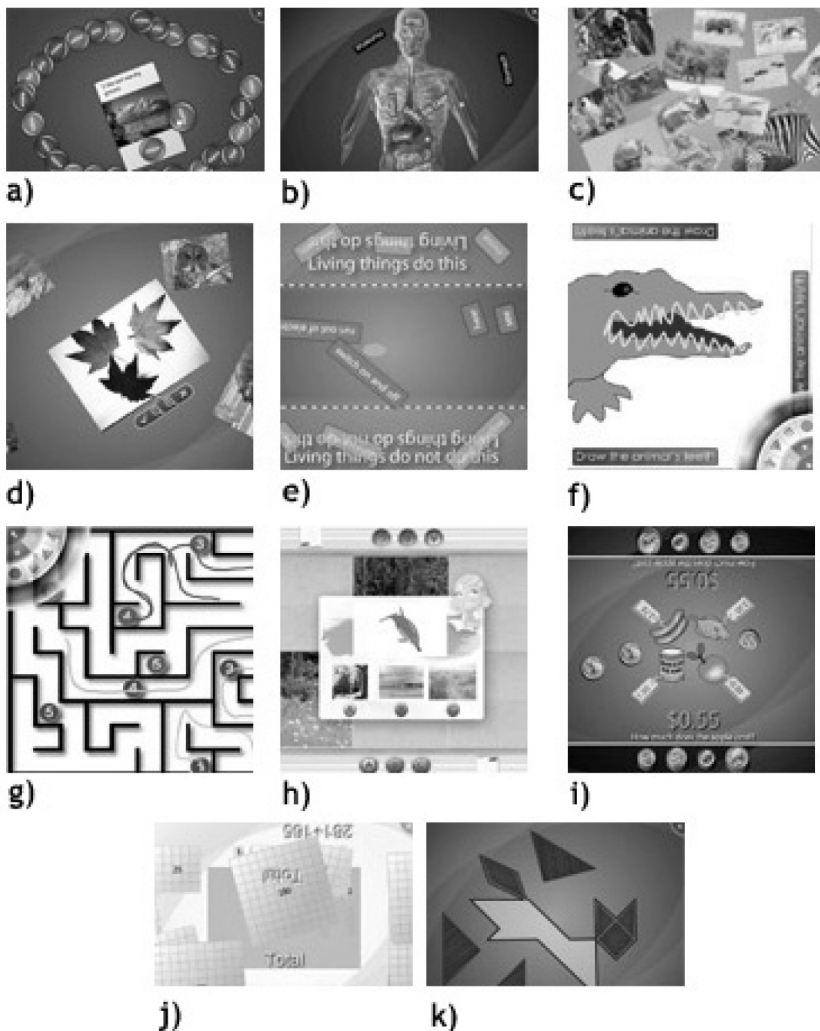
Skidanje softverskih alata s interneta, prilagođavanje aplikacija i aktivnosti i kontrolisanje pametnog stola preko korisničkog interfejsa za učitelje.

Многобројне апликације и активности које долазе уз паметан сто обухватају [5]:

- Вишеструки избор – ученици одговарају на питања превлачењем свог одговора до слике која се налази на средини (слика 9а)
- Вруће тачке – ученици идентификују делове дијаграма превлачећи њихове називе до одговарајуће тачке (слика 9б)
- Мултимедијалне садржаје – ученици раде са сликама и видео садржајима, могу да их померају, повећавају и смањују на самом столу (слика 9ц и 9д)
- Врућа места – ученици сортирају елементе са заједничким особинама превлачећи их до одговарајућих група (слика 9е)
- Бојење – ученици бирају боје и ефекте и онда боје својим прстима. Такође, на овај начин ученици могу да решавају и лавиринте, прстима и бојом (слика 9ф и 9г)
- Откривање слике – ученици откривају слику која се налази у позадини тако што тачно одговарају на питања која се налазе у блоковима и прекривају слику (слика 8х)
- Допуњавање – ученици заједно решавају математичке проблеме (слика 9и и 9ј)
- Слагалице – ученици заједно слажу слагалице или танграм (слика 9к)

Паметни сто је комплементаран са паметном таблом и осталим паметним уређајима, што омогућава наставницима да се лако пребаце са већих група на мање групе ученика и обрнуто и то у истој учионици.

Слика 9. Апликације и активности које подржава паметни сто



Програм за синхронизацију и управљање учионицом може да ради и преко бежичне мреже и омогућава повезивање овог стола са другим уређајима. Он олакшава повезивање рачунара и стола и пребацивање садржаја који је скинут са интернета или направљен на том рачунару за паметни сто. Има могућност усликавања и штампања комплетне активности са екрана стола из апликација као што су *Paint* и *Media*. Помоћу овог програма учитељи могу да виде умањену сличицу стола на екрану њиховог рачунара или да прикажу екран са стола на паметној табли. О овом и другим програмима биће више речи касније.

3.4. ПАМЕТНИ УРЕЂАЈИ ЗА ОЗВУЧЕЊЕ

Како да ученици сигурно не пропусти ни једну реч предавања? Постоје и паметни уређаји за озвучење. Ови системи за појачавање звука у учионици, уједначено преносе звук кроз целу просторију, па студенти могу да чују јасно, без обзира где седе.

Овај систем укључује звучнике, бежичне микрофоне за учитеље и ученике, пријемник и сензоре. Слика 10.

Слика 10. Паметни уређај за озвучење



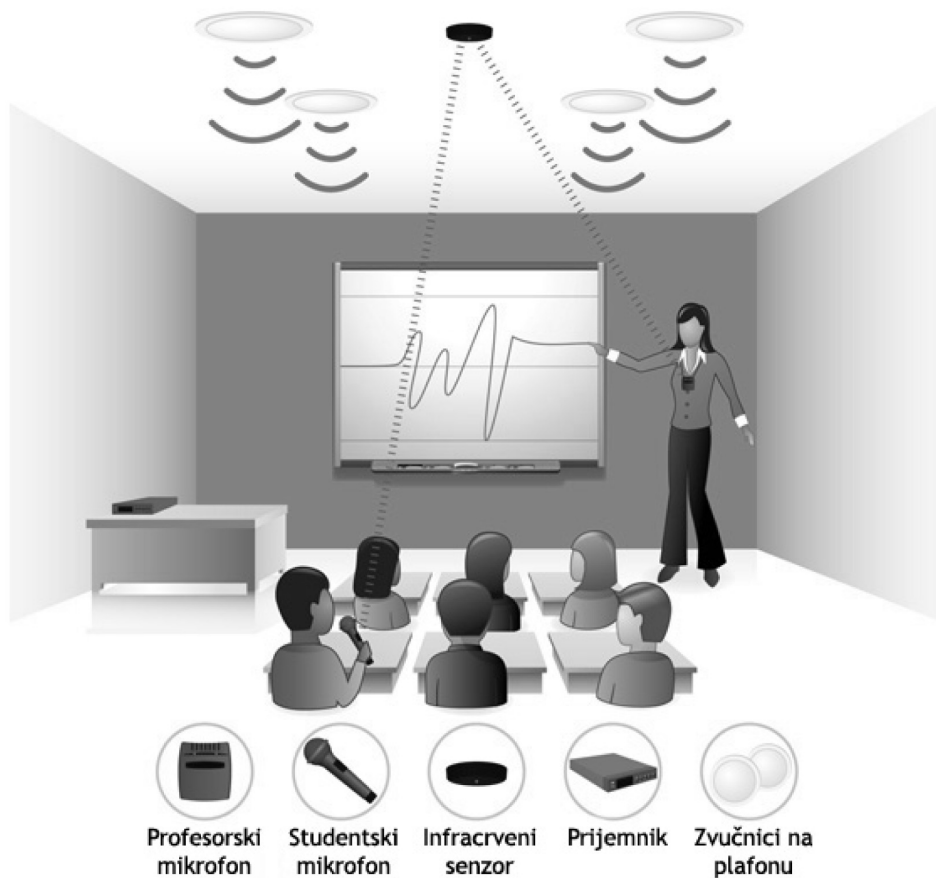
Овај аудио систем користи инфрацрвену бежичну технологију што омогућава професорима и студентима да се слободно крећу по учионици док предају, одговарају или презентују радове. Инфрацрвена технологија нуди висок квалитет звука и високу поузданост – мобилни телефони и остали бежични уређаји неће ометати систем. Такође, овај систем има двојни канал па и професорски и студентски микрофон могу да се користе истовремено.

Професорски микрофон је лаган и бежичан и може се носити на узици око врата тако да професорима руке буду слободне. Студентски микрофон (такође бежичан) је налик класичном јер је замисао да њега студенти додају једни другима.

Замислите четири звучника са слике 10 прикачене на плафон. Они ће онда једнако преносити звук по учионици помоћу инфрацрвеног сензора који би се налазио у средини. Као што је речено, тако ће студенти који седе на крају учионице јасно чути глас професора као да седе у првим редовима. Такође, студенти ће се међусобно много боље чути! Пријемник, наравно, служи да обрађује и појачава аудио сигнале и преноси их до звучника као и за подешавање јачине тона. [6]

Овај систем треба да је компатибилан са разним мултимедијалним уређајима као што су рачунари, MP3 плејери, CD и DVD плејери и сл. Како изгледа овај систем инсталиран у учионици показује Слика 11. [7]

Слика 11. Функционисање аудио-уређаја



3.5. ПАМЕТНА КАМЕРА ЗА ДОКУМЕНТЕ

Оваква камера може служити за приказивање било каквог штампаног материјала на великој паметној табли. Приказ на екрану се помоћу посебног софтвера може усликати и сачувати и преко њега се може писати дигиталним мастилом. То ствара спонтану и динамичну атмосферу у учионици. Штампани материјал (као што су неке обимне књиге) не мора се претварати у дигитални облик, него се лако и једноставно може приказати на табли (слика 12.)

Слика 12. Документ камера

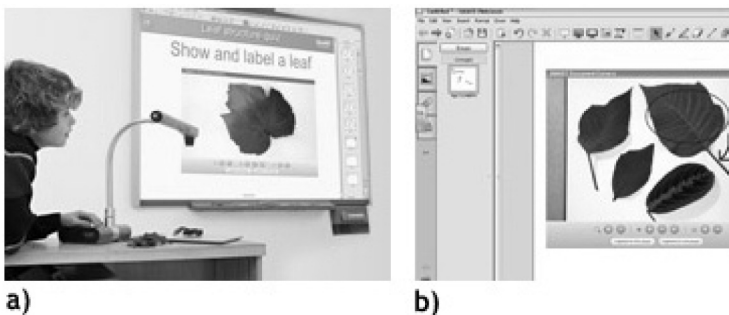


За разлику од традиционалног пројектора, ова камера за документе користи видео камеру високе резолуције да прикаже слике и не захтева провидне фолије и маркере којима се лако замрља документ. Сочива камере се могу подесити да сниме микроскопски ситне детаље, а не захтевају никакав оптички адаптер.

Камера се може ротирати на свом постољу и тако ухватити неку слику било где у просторији. Она може снимати и објекте, а захваљујући ротирајућој глави, ти објекти се могу лако приказати из различитих углова. Научни експеримент се може уживо изводити, снимати овом камером и приказивати на великој табли тако да га сви у учионици могу видети у реалном времену.

На слици 13а је приказан ученик који је испод камере ставио лист који се приказује на табли. На слици 13б, види се како се у специјалном програму који иде уз ову камеру могу усликати и едитовати слике које камера види. [8]

Слика 13. Рад са документ камером



4. ЗАКЉУЧАК

Сви ови идеални паметни уређаји који „настањују“ паметне учионице полако почињу да се примењују у пракси. Најзаступљеније су паметне табле, јер представљају најбоље решење како да се и професори и ученици реше

писања маркером по белој табли или, кредом по зеленој. Оне су и најприменљивије за све врсте школа, почевши од предшколског до факултетског образовања. Корисне су за класичне предмете као и за оне који се баве информационам технологијама. Сигурно је да ће ове табле боље држати пажњу ученицима од традиционалних табли и подстакнути их да учествују у настави. Оне се најчешће уводе у кабинетима где се држе стручни предмети. Код нас овакве две табле постоје на Педагошком факултету у Јагодини и једној основној школи – ОШ „Скадарлија“. Надајмо се да ће их у будућности бити више.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] <http://smarttech.com/touchrecognition/> 2010
- [2] <http://www2.smarttech.com/st/en-US/Products/SMART+Boards/Front+projection/> 2010
- [3] <http://www2.smarttech.com/st/en-US/Products/SMART+ Slate/default.htm> 2010
- [4] <http://www2.smarttech.com/st/en-US/Products/SMART+Table/ default.htm> 2010
- [5] <http://www2.smarttech.com/st/en-US/Products/SMART+Table/TableImageGallery.htm> 2010
- [6] <http://www2.smarttech.com/st/en-US/Products/SMART+classroom+audio+system/default.htm> 2010
- [7] <http://www2.smarttech.com/st/en-US/Products/SMART+classroom+audio+system/Features.htm> 2010
- [8] <http://www2.smarttech.com/st/en-US/Products/SMART+Document+Camera/default.htm> 2010

Мaja Dumitraskovic,
University of Belgrade
Faculty of Organizational Sciences in Belgrade

Svetlana Curcic
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

SMART CLASSROOMS

Summary: The paper presents the so-called “smart classrooms”, equipped with the latest teaching aids, which enable students at all levels of education, from primary to university, to acquire knowledge in a much more interactive, efficient and practical way.

Key words: IT, smart boards, smart desks, document cameras

Ружица Ж. Петровић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 111.84 ; 17.023 ; 2-423
ИД БРОЈ: 184498188

Стручни рад
Примљен: 11. 3. 2011.
Прихваћен: 15. 4. 2011.

ОНТОЛОГИЈА ДОБРА И ЗЛА

Ајсџиракџи: У раду се, из угла филозофске етике, сагледава природа два аксиолошка принципа: добра и зла. Проблематизују се питања која се односе на њихову метафизичку и антрополошку заснованост, на порекло зла у свету, на облике његове манифестације, као и начине ослобађања од њега. Разматрају се учења о злу као првобитном греху који се не посматра као „пад“, већ као моменат ослобађања свести кроз испољавање слободе као онтолошке диспозиције човековог духа. Разматра се онтолошка и социјална димензија моралне свести као способности разликовања добра и зла, као и разлози чињења добра у условима деловања друштвених норми. Може ли човек који је „с ове стране добра и зла“, чија је природа подељена, коме је зло природно, да исправно бира и поступа, или је то могуће само „изван добра и зла“? Нужност зла у свету подразумева и различите начине његовог прихватања или одбијања кроз: борбеност, презир, заборав, одмазду, трпљење или праштање.

Кључне речи: добро, зло, етика, слободна воља, морал

УВОДНО РАЗМАТРАЊЕ

Промишљање категорија добра и зла са аспекта филозофске етике отвара бројна питања. Најпре, да ли добро и зло постоје као два онтолошки самостална аксиолошка принципа или је зло само недостатак добра, тј. манифестација недовршеног добра? Да ли зло има метафизичко порекло или је само овосветски феномен? Да ли целокупном структуром васељене владају логосни и морални принцип или овај последњи важи само за људски свет? Ако дуализам постоји да ли се на метафизичком плану превладава транспонованьем у добро, посредством моралног закона космичке правде? Да ли се деловању тог закона подвргава сваки људски преступ?

У оквиру оријенталних веровања зло се објашњава законом карме¹ (Линг 1996: 24; Вељачић 1996: 113) који је уграђен у нашу природу, који уоб-

¹ Карма (санскрит: kárma, kármān; пали: кamma-дело) означава активност која покреће узрочно-последичну везу вечног тока збивања који је извор патње и из којег се тражи ослобађање. То је органски закон природе чијем се дејству не може избећи и који моралном снагом одређује карактер индивидуалног живота и космичког збивања. Карма на ум може да утиче путем склоности ка одређеној врсти понашања чиме се остварује услов да се стекне навика рефлексне реакције ума.

личава наше навике и утиче на наше поступање. Учење о карми полази од веровања да је човеково егзистирање одређено скупом поступака из претходних живота (Радакришнан 1964: 318). Такво веровање помаже ономе који трпи да се смири, уколико трпљење доживљава као измирење неког старог дуга и да издржавање земаљских патњи прихвати благотворно као пут који душа мора да прође да би се зауставио „точак живота“. Оваква одређеност отвара питање да ли кармичко наслеђе оставља могућност слободног деловања. Ако је карма узрочни закон личног збивања, онда је човек својим унутрашњим снагама одређен у поступању, јер су оне његове границе и могућности. У том смислу деловање карме има судбинску димензију јер је детерминисано карактером чију наслеђеност одређују претходна морална искуства подређена вишем закону. Стога моћ једних људи да разборито делују и слабост других да подлежу афектима није производ њиховог хтења већ моћи, односно слабости њиховог карактера. О односу слободног и детерминистичког људског деловања код К. Атанасијевић налазимо овај став: „Све је предодређено човековим склоностима. Ишчупати какву укореењену тежњу из себе значи постићи незапамћен успех... Догађа се каткад да учинимо нешто што нећемо, и што је противно нашем убеђењу. На то нас не гони ништа спољашње и ништа уочљиво, него се нека снага издвоји из наше душе и повуче нас за собом, иако се ми боримо против тога. У тим тренуцима осећамо да нашим животом управљају друге неке силе, а не ми сами“ (Атанасијевић 1929: 80).

ЕТИКА ДУАЛИЗМА ДОБРА И ЗЛА

Бројна су древна учења која упућују у порекло зла у човеку. Корене учења о првобитном греху налазимо и код орфичара који су веровали да је душа божанског порекла, али да је због почињеног греха кажњена везом са титанским елементом који је извор зла. Језгро орфичке религије чини дубоко осећање супротности између титанског и божанског наследства у човеку од којих је једно последица греха због кога се има испаштати, а друго последица стваралачке чистоте и блажености. Отуда се циљ орфичког верника састојао у савладавању нагона, тј. ослобађању од окова тела у којима душа борави, да би успостављањем првобитне чистоте остварила сједињење с Богом (Платон 1982: 493А, 61Ц, 62Б).

Хришћанско предање о греховном паду заснива се на веровању да је стању пре моралне подељености претходило стање бића изван добра и зла. Оно што увек изазива упитност јесте како се догодио пад, како је човек изгубио космичност и неподељеност. Тумачење симбола езотеријског карактера библијске приче, открива да је „првобитни рај“ било царство несвесног у коме слобода још није била у искушењу. „Меоничка слобода, која је постојала у човеку од ништа, од небића, била је неко време затворена у првобитном акту

стварања света, али није могла да буде уништена. Та слобода је остајала у позадини рајског живота и морала је да се испољи. Човек је одбацио тренутак рајске хармоније и целовитости, пожелео је страдање и трагедију светског живота да би искушао своју судбину до краја. То и јесте настанак свести са њеном болном раздвојеношћу“ (Берђајев 2000: 43).

У том смислу „пад“ можемо схватити као моменат испољавања слободе и ослобађања свести, моменат њеног суочавања са изласком из целовитости у раздвојеност, зачетак рефлексije о разлици између добра и зла, почетак трагичног доживљаја људске судбине. Али, остају питања – да ли је ново стање настало као резултат спољног наметања и увођења у нешто што је човеку било потпуно туђе, или је, напротив, прихватање „наговора“ на искуство слободе било део онтолошке могућности човековог несвесног бића да направи избор, да се одвоји од органске сраслости са целином и да осети раздвојеност? Да ли је са свешћу о злу, зло ушло у човека, или је њома само осветљено? Да ли је због тога одбацивање одговорности за одвајање од утопљености у биће у супротности са слободом која је са чином кушања понела и одговорност за даљу генезу човековог духа?

Искушење зла у разним облицима, кроз лаж, неправду, смртност, допринело је продубљеном осећању раздвојености од језгра бића, трагичном доживљају себе у свету, осећању бесмисла живота, тежњи ка самозабраву, али и сазнању да је све то један нужан пролаз кроз који „несрећна свест“ мора да прође да би се путем спознаје зла, искупљења и стваралаштва транспоновала у надсвест (Gaita 1991: 65). Акт изласка из несвесног означио је почетак ограђивања свести од стихијног, које је престало да буде рајско, али се тиме свест није ослободила искуства страдања.

Наравно, треба направити разлику између првобитног човека старих цивилизација и савременог човека. Иако и један и други носе наслеђен „првобитни грех“, тј. способност моралне свести да разликује добро и зло, ипак, древног човека је карактерисала мистична блискост са светом, непосредна повезаност са космичким силама и доживљај свејединства. Живот и говор космоса религиозном човеку древних цивилизација били су потврда његове повезаности са створеним светом. Стога је сакралност коју је придавао космосу проналазио и у самом себи. Управо зато што религиозан, архајски човек није остављао властите снаге изван космичких, он се није осећао изгубљеним, „баченим у свет“ већ сједињеним са бивством света. Он није гушио тежњу за мистичним сједињењем са божанством, већ је покретао све духовне снаге на доживљају и саучествовању у свејединству света. Са разумском рефлексijом потискује се и, све више, губи способност мистичне партиципације (Петровић 2006: 21). Човек, задобија моћ да посредством свести дели, раздваја, изолује, оцењује и ствара дистанцу између Ја и света. Лишеност савременог човека доживљаја јединства са светом показује да су оновремене цивилизације доживеле пад, осиромашење, регрес и да је искушење зла још веће, а морални напредак неизвеснији.

Међутим, управо то стање свести у коме је она изгубила доживљај првобитне сигурности отуђењем од света и у коме је себе издвојила као Друго, јесте претпоставка даљег напредовања духа, јер тек кроз сазнање властите природе, кроз свест о „наслеђеном греху“, кроз разликовање добра и зла и кроз морално очишћење могуће је превладавање тог стања. Етика искупљења почива на сазнању да зло које нас сналази у оквиру искуствености долази као резултат „нужности одмазде за некад и негде почињене грехове“, јер космичком закону правде коме се сваки преступ подвргава не може измаћи ни искупљење људског греха.

Несумњиво је да зло постоји у свету, да се његово присуство свакодневно посведочује и да је човек способен да га чини, да га подноси и да се бори против њега (Farley 1990: 54). Са антрополошког становишта појам зла обухвата различита стања свести, доживљаје и поступања као што су незнање, болест, смрт, страх, лаж, похлепа и све оно што једним именом сматрамо људским недостацима, али исто тако и разне несреће које угрожавају људске животе, а које долазе као резултат „природних догађања“, земљотреси, поплаве и сл. Човек је склон да примењује различите критеријуме за морално вредновање у зависности од тога да ли оцењује властито деловање, туђе понашање или догађања у природи, те лако упада у субјективизам, пристрасност и антропоцентричност (Kekes 1993: 120). Свака морална оцена претпоставља дуализам, подељеност између добра и зла, а тиме и немогућност да се свеукупна стварност посматра са метафизичког плана као неподељено биће, изван добра и зла.

Реалитет вредносних разлика проблематизовао је и Спиноза у свом етичком учењу не остављајући места за њихово метафизичко важење. Наиме, у бескрајној повезаности целине, зло не изражава реалност, већ одсуство одређених својстава које ми очекујемо са становишта наших циљева. Али природа није сиромашнија због тога, јер све што у њој постоји употпуњује њено деловање и испољава се као снага њене бескрајне моћи. Наше људско, антропоцентричко гледиште даје нам право да судимо о стварима, по томе како на нас делују, јер и то субјективно вредновање ствари припада општој структури света и саставни је део његове законитости.

У том смислу са становишта појединачног бића добро и зло су категорије које припадају људском свету, тј. другом степену реалности, јер је *Природа* у својој пуноћи и самодовољности оличење највише реалности. Човекова потреба да се одржи у својој посебности, најбоља је потврда његове припадности целини у којој влада бесконачна узрочна веза ствари. Са тог аспекта појединачног, „добро“ је све оно што увећава снагу коначних бића, а „зло“ оно што је слаби. Са универзалног аспекта тај дуализам је потпуно ирелевантан, јер је пуноћа целине одређена унутрашњим законима бића, а не његовим деловима. Из таквог онтолошког дискурса Спиноза сматра да је из најдубљег човековог нагона за самоодржањем произашла врлина као морална ваљаност. Наравно, треба имати у виду чињеницу да Спиноза под „одржањем“

не мисли на просто одржање врсте већ на очување њене људске природе која за основу има умну слободу. У том контексту нагон за самоодржањем је тежња ума да сазна природу света и да делује у складу са њом.

Насупрот Спинози, Лајбниц види Бога као апсолутно биће чисте мудрости и доброте, помоћу којег објашњава и оправдава зло у свету. Он полази од тога да је Бог као савршени творац створио „најбољи од свих могућих светова“, те да зло² које се у њему јавља јесте услов добра (Лајбниц 1974: 105; Шајковић 2004: 79). Недостатак човекове тежње да домисли последње узроке стварања света лежи у његовој немоћи да сагледа универзум у целини, отуда, иако му замишљање света без зла може изгледати боље, ипак због недостатка способности свеобухватног поимања света он не може знати да ли је могуће створити такав свет и зашто постоји управо овакав какав јесте. Слабост и непоузданост човековог вредновања произлази и из његовог антропоцентричног гледишта, којим ставља себе у средиште и властиту срећу узима за критеријум „доброте света“.

Морални карактер Лајбницевог метафизике садржан је у његовом учењу о природи и хијерархији супстанце која се заснива на разлици „перцептивне и апетиционе“ моћи монада. Та различитост условљава њихово месту у пирамидалној структури која полази од „голих монада“ и у ступњевитом развоју уздиже се преко телесних и духовних монада, до највише, која је оваплоћење чистог акта. Према таквој структури, Лајбниц сматра да могућност зла односно добра лежи у степену духовног развоја монада. Отуда најниже монаде сем „довољног разлога постојања“ немају свесност те су оличење зла, док је највиша монада, с обзиром на потпуну очишћеност од материје апсолутно самосвесна, што јој даје савршенство мудрости и доброте. Између њих су монаде које, као јединство духовног и телесног елемента имају предиспонираност и за добро и за зло.

Слично поимање везе духа и тела и добра и зла, имао је и Плотин, који је пошао од тога да из Једног, као узрока свега, „еманацијом“ проиходи све остало. Он је разликовао три степена битка: ум, душу и материју који су у различитом односу према Једном, а тиме имају и различиту пријемчивост за добро или зло. Једно, ум и виши степени душе нису материјални, те у њима зло не пребива. Будући да је материја најудаљенија од истинског бивства, она је и најближа злу. Али Плотин зло није схватао као онтолошки самосталан принцип, већ као облик небића и недостатак добра са могућношћу духовног и моралног развоја (Плотин 1981: 91).

Према Канту, карактер моралног зла може се процењивати с обзиром на „злу радњу“ и „злу максиму“. За разлику од радњи које можемо емпиријски

² Лајбниц разликује три врсте зла: физичко зло (*malum physicum*) које се јавља у свим стварима и појавама физичког света; метафизичко зло (*malum metaphysicum*) које је израз несавршености свега што је изван Бога, и морално зло (*malum morale*) које важи у људском свету, а настаје као последица деловања слободе несавршеног бића.

опажати и на основу тога изводити одређен искуствен суд, о максимама не можемо са поузданошћу тврдити, јер иза лоше радње не мора да стоји лош човек. Оно што одређује морални карактер човека јесте његова настројеност ка добру или злу утемељена у слободи. Према Канту постоје три врсте склоности: нагонско-чулна, социјално-вољна и умна, које могу бити у служби одржања или порицања људске природе.

Склоност „механичког самољубља“ може бити окренута одржавању себе, одржавању врсте и одржању заједнице, али се може у деформисаној форми претворити у пороке „сирове природе“ као што су халапљивост, разврат, неумереност. Склоност „упоредног самољубља“ подразумева упоређивање себе са другима, стварање код другог доброг мишљења о себи, заузимање места и става доминације и надмоћи над другима. Тај однос подразумева такмичење и уколико оно није племенито, произлазе завист, незахвалност, злурадост. „Склоност ка личности“ одликује пријемчивост за поштовање моралног закона, али само уколико га слободно хтење прихвата за своју максиму. За тако нешто мора да постоји склоност на коју се зло не прима, тј. која има корен у самом законодавном уму. Све ове склоности јесу природне човековом бићу, али само последња не може бити употребљена супротно сврси. „Способност или неспособност хтења, која произлази из природног нагнућа да прихвати или не прихвати морални закон за своју максиму назива се добро или зло срце“ (Кант 1990: 28).

Кант разликује три побуде, као „слабости људског срца“ које могу спречити човека да се слободним хтењем понаша у складу са моралним законима. Једна је, „трошност људске природе“ (*fragilitas*) која се препознаје у формалном прихватању слова закона, али не његовог практичног испуњења. Друга се огледа у нагнућу³ за мешање нечистих (*impuritas*), неморалних побуда са моралним, када се чини оно што дужност налаже, али се морални закон не прихвата као довољан унутрашњи разлог. Трећа слабост јесте злоба (*vitiositas*), исквареност (*corruption*), наopakост (*perversitas*) људског срца. Она се огледа у побуди да се свесно одступа од моралног закона.

Феномен зла Кант дубље проблематизује кроз питања којима упућује на његову метафизичку заснованост – Да ли је зло у свом настанку изражавало „нагнуће за зло“, свесну намеру, слободан избор који је за основу имао свест о томе шта се бира, или је зло настало недужно, као резултат наговора на преступ моралне (божанске) заповести? Може ли човек да буде слободан када изнад њега стоји заповест за чије непоштовање следи казна, огреховљење? Да ли такав однос допушта слободу? Да ли је првобитни грех почињен онда када употреба ума није била развијена те је склоност ка погрешкама, духовна недораслост била већа? Да ли, стога, зло које је настало у искушењу,

³ Нагнуће је субјективни разлог могућности једне наклоности. Оно је предиспонираност за жуђење неког ужитка, које, ако је субјект о том створио искуство, производи за то наклоност (на пр. нагнуће за опојне ствари).

још увек не значи покварено срце, ако има вољу да се врати добру од којег је одступило?

Полазећи од става да човек има морални закон у себи, Кант сматра да у њему пребива склоност ка добру, чак и онда када је не остварује, због чулних порива или побуда самољубља, једнако као и нагнуће ка злу којим се потврђује његова несавршеност. Непоштовање моралног закона не значи да је неко непоправљиво злобан, као што, поштовање закона добра не значи да је безусловно добар. Тек када за свој принцип човек прихвати слободно хтеће које садржи склоност ка добру остварује истинско добро. Стога искушење зла не значи препуштање злу, мирење са њим, и равнодушност према њему, јер оно не лишава човека хтећа да постане бољи.

ОДНОС ПРЕМА ЗЛУ

Бити моралан не значи само чинити добро у складу са нормом или врлином, већ и борити се против зла како у себи тако и у другом. У зависности од тога колико је човек себе успоставио као духовно и морално биће и какве су му индивидуалне карактерне склоности, може заузети различит однос према злу који иде од става борбености преко одмазде, трпљења, заорава до праштања.

Човек је позван да се супротстави сваком чину који угрожава његову слободу и понижава његово достојанство. Онај који заузме борбени став мора бити спреман на одбијање удараца и на супротстављање отпорима који се јаве. Прекаљен борац најчешће не пристаје ни на какав изнуђени компромис, нагодбу или уцену и представља добар пример тога колико би било недостојно уступати пред људима чијег смо зла свесни. У основи борбености стоји воља као извор свих унутрашњих кретања. „Индивидуа јаке воље ни за тренутак не распреда мисли о исправности и смислу своје борбености, и не подлеже, ни пред свим ометањима и личном корачању напред, ни пред плуском искушења и ломљења, јер фанатички и несаломљиво има у виду само свој циљ“ (Атанасијевић 29: 82). Међутим, иако важна, она може до те мере стремити обрачуну да се не осврће на разлоге разума у погледу начина супротстављања и исхода.

У свету има много искушења која се крећу од баналних и тривијалних ствари које нас могу свакодневно иритирати и изазивати љутњу, супротстављање, гађење, до ствари које носе много дубљи карактер. Чему од тога допустити да уђе у душу, да је узбурка, а према чему показати незаинтересованост и презир. Свакодневне слике беде, болести, ратова, убистава, као да све више воде презасићености која за последицу има огугланост, равнодушност, неосетљивост за све што сналази другог. У том контексту потврђују своју истинитост речи да „највеће зло није у постојању зла, већ у човековој равнодушности према њему“ (Кнежевић 1936: 38). То је уједно и показатељ нивоа човекове непречишћености, недостатка моралне свести, одговорности и савести.

У филозофији су стоичари развили начин теоретског учења и животне праксе који је подразумевао потпуни презир свега недоличног што долази из спољашњег света. Све што носи тривијалан и пролазан карактер не треба да ремети човеково душевно стање. Овакав став је подразумевао уздигнутост изнад свих баналних потреба и жеља за стицањем овосветских добара у којима лежи могућност лагодног живота, раскоши, богатства, престижа и уживања. Међутим, овакву уздигнутост могли су постићи само они умни људи који су свешћу и непосредним искуством потврдили независност од земаљских ствари и лишеност тежње за њиховим задобијањем. Ослобођени нездраве жеље за богатством, моћи, важењем, они стоје достојанствено и незаинтересовано у односу све пропадљиве ствари, те се искључују из беспопштедне борбе са другима око њиховог стицања.

Човек који своје етичко знање успева да приведе у дело делује мудро, јер стоји изнад свих догађања и недозвољава себи иритирање којим би нарушио свој душевни мир. Он уме да препозна пакости и завист слабих људи и не дозвољава упадање у њихову мрежу. Таква особа своју независност види у властитом стању душе коју држи удаљеном и слободном од свих небитности, која је неосетљива на похвале и покуде, а тиме и сачувана од уздизања и падања, еуфорије и патње. Али колико се тиме ослобађа зла? Да ли презиром и одбијањем од себе, зло отклањамо и ослабљујемо или му само као таквом не признајемо важност? До које мере можемо бити независни ако слободу сместимо унутар граница своје унутрашњости? Да ли смо у стању да игнорисањем зла заштитимо своје достојанство и дух од спољашњих унижења?

Свакако да је наш дух одговоран за садржаје које прима и начине на које их обрађује и доживљава. Од његове усавршености зависи да ли ће реаговати на сваку чак и баналну и профану ситницу, или ће се активирати само за ствари које истински погађају људско у човеку. Личност која је свој дух учврстила на правим основама неће ни под каквим околностима присиле прихватити оно што може оптеретити њену савест или што не одговара потребама њеног духа. Ипак, презир као врста става према злу у суштини значи искључивање борбености, пасивно држање према спољним дешавањима у коме се налази компензација за недостатак шире слободе у социјалним односима. Он је најбољи начин оградe од свих спољних „налета грубих сила“ са оправдањем да није вредно реаговати на све оно што је „глупо и ситно“.

Супротно таквом односу који карактерише став дистанце према негативностима, човек је склон и трпљењу као начину држања којим дозвољава да се зло као такво прими и да оствари своје деловање. Да ли ће тиме човек себе претворити у јадно и бедно биће које пасивно прима ударце судбине, без храбрости да се супротстави или ће непосредним искуством зла, кроз патњу и подношење, прекалити себе, зависи од тога о каквом је трпљењу реч. Човек који пристаје на трпљење под присилом, морањем или из страха и при томе није способан да сагледа суштину зла, нити да себи да праву меру

вредности, биће онај који трпљењем зло умножава. Само онај човек који зло схвата као нужност кроз коју и мисаоно и доживљајно мора да прође да би се ње ослободио, може са великим стрпљењем да подноси зло и да са тим искуством постаје јачи. За своје прегалаштво и издржавање удараца ослонац може наћи у тежњи за постизањем непомућеног мира и у тражењу путева унутрашње слободе, али колико у томе може издржати, ако спољни притисци иду дотле да угрожавају људскост у њему? Чак и стоичари који су став да је „зло боље трпети него чинити“, у пракси примењивали кроз екстремну максиму *sustine et abstine* (подноси и прегарај), нису сасвим успевали да истрају у трпљењу, онда када им је било доведено у питање људско достојанство.

Човек трпи зло не само од другог већ и од самог себе. Сваки неизграђени индивидуум захваљујући свом незнању, глупости или моралној неочишћености, подлеже властитом злу, као што из истих разлога може осетити туђу пакост и злобу. Излаз из тог круга може назрети само у сазнању да и трпљење може бити начин ослобађања од зла уколико се прими као начин „искупљења“. Такво становиште добија нову димензију и трансцендентни смисао када се повеже са једном вишом духовном стварношћу.

У условима свеprisутности зла у људским односима намеће се питање: Које садржаје треба примити, а које одбити од себе, које памтити и обнављати у свести, а које заборављати? У делу *Поврашак оцима*, Јеротић разликује четири начина реаговања на зло. Најраспрострањенији је одговор старозаветног порекла који се састоји у томе да на зло треба одговорити злом. Други облик реакције садржи „неуротизацију и соматизацију зла“, тј. његово потискивање у несвесну сферу. Трећи је хришћански, када се увреда задржава у свести, али се прашта и четврти, Христов, када се потпуно прашта и заборавља (Јеротић 2000: 347–350).

На човека могу благотворно деловати не само позитивне мисли, осећања и дела, већ и невоље и тешкоће уколико им се да сублимирани израз. Али, уколико човек у томе не успева, онда им не треба дозволити приступ духу. Начин да то постигне лежи у његовој способности да сазна велике истине, јер га оне могу учинити „непријемчивим за ругобе“. Тада губи осетљивост за реаговање на све оно што у крајњем има карактер пролазности и пропадљивости. Заборав као немар према сећању на зло, чини унутрашњост недоступном и неприступачном за зло. Зато је губитак злопамћења добра заштита од негативности, а тиме и од жудње за кажњавањем, јер сећање на зло истискује благодет, уноси узнемирења и рађа потребу за осветом. За прочишћену душу заборав је „природна заштита од недостојних талог“. Ослобађајућу моћ заборава зла препознајемо и у следећем ставу: „Непосредније него најуспелији противнапад, теже него хладно смишљена освета, дејствује на непријатеље неоспорно увиђање да су постали неспособни да у нама узнемирености производе. Зато смо победници онда, кад успемо да гробно, без васкрснућа, једном заувек избришемо из својих граница неподношљиве људе, и када они убедљиво осете да је наш заборав поломио оружје којим су нас гађали“ (Атанасијевић 1929: 185).

Позваност човека да зло не умножава, најбоље се остварује кроз праштање. Међутим, оно увек отвара сумњу према могућности племенитог поступања да отклони рђавост у човеку. Благотворно дејство праштања требало би да се покаже не само у заштити себе од зла, његовим нетрпљењем и нечињењем, већ и у подстицању добра у другом. Чињење зла и његово праштање претпоставља обострану свест о погубности зла и онога који га чини и онога који га подноси. У супротном праштање као чин моралне дужности или самилости према ближњем неће имати прави ефекат.

ЗАКЉУЧАК

Закључном разматрању о добру и злу треба додати панхеленску идеју о добру као сврси сваке активности. Она је основа учења о закону логоса који влада на универзалном плану и својим деловањем омогућава целисходност, целовитост и сврховитост свега постојећег. Међутим, за разлику од природе у којој ова законитост делује на механички и непосредан начин код човека делује посредно као његова битна, али развојна диспозиција која тек интелектуалним и моралним усавршавањем сваког појединца може остварити своју делотворност. Добро као највиша сврха у природи се читује кроз принцип мере који не дозвољава нарушавање равнотеже, а у људском свету кроз делатности својственим човеку као разумном бићу и то како у смислу мишљења тако и поступања. Сократ је сматрао да добру као правој врлини претходи морална свест као способност разликовања добра и зла. Пошто је у природи сваког човека да тежи добру, онда се и његово чињење зла своди на „грешку“ која долази од погрешне процене добра, а не од намере да га чини. Сократ је то подвео под формални принцип: *Нико не њреши намерно*, тј. не чини зло из урођене рђаве склоности, него из неразумевања правих услова среће, из непознавања пута који води правом добру. „Чињење зла јесте последица варљивог мњења, заблуде и незнања“ (Ксенофан 1990: 95; Платон 1985: 352). Из енергије засноване на интелектуалним и вољним склоностима, човек је у стању да трудом и напором, путем подучавања или навикавања, стиче унутрашње одлике које су извор најдубљег задовољства. Међутим, поред личног добра, вредност моралног поступања мери се и степеном човекове посвећености *ојишием добру и срећи људској рода* (Лајбниц 1974: 95), тј. степеном његове спремности да, према личним могућностима, доприноси умножавању заједничког добра.

ЛИТЕРАТУРА

Атанасијевић (1929): Ксенија Атанасијевић, *Филозофски фрајменџи I*, Београд: Издавачка књижница Геца Кон.

Берђајев (2000): Николај Берђајев, *О човековом позовању*, Београд: ЗЕРТЕР.

Вељачић (1996): Čedomil Veljačić, *Kamma and its Fruit*, Kandy, Sri Lanka: Buddhist Publication Society.

Gaita (1991): Raimond Gaita, *Good and evil.*, London: Macmillan.

Јеротић (2000): Владета Јеротић, *Повраћајак оцима*, Београд: Ars Libri.

Кант (1990): Имануел Кант, *Религија унутар граница чистиої ума*, Београд: БИГЗ.

Kekes (1993): John Kekes, *Facing Evil*, Princeton: Princeton Univ.

Кнежевић (1936): Божидар Кнежевић, *Мисли*, Београд.

Ксенофан (1990): *Успомене о Сократију*, Београд: БИГЗ.

Лајбниц (1974): Вилхелм Лајбниц, *Расправа о метафизици*, Београд: Нолит.

Лествичник (1997): Јован Лествичник, *Лествица*: Манастир Хиландар.

Петровић (2006): Ружица Петровић, *Антрополошко-етички огледи*, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодина.

Линг (1996): Тревор О. Линг, *Речник будизма*, Београд: Геополитика.

Платон (1985): *Пропајора*, Београд: БИГЗ.

Платон (1982): *Горија, Фегон*, Београд: БИГЗ.

Плотин (1981) *Енеаге*, Нолит: Београд.

Радакришнан (1964) Сарвепали Радакришнан, *Индијска филозофија*, Београд: Нолит.

Farley (1990): Edward Farley, *Good and Evil*, Minneapolis: Fortres Press.

Шајковић (2004): Радмила Шајковић, *Огледи из нововековне филозофије*: Београд.

Ruzica Petrovic

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

ONTOLOGY OF GOOD AND EVIL

Summary: The paper studies the nature of two axiological principles: good and evil from the standpoint of philosophical ethics. It raises the questions that refer to the metaphysical and the anthropological, the bases of these principles, to the source of evil in the world, to its manifestations, and to the ways of liberating from it. The paper presents the studies of evil as the original sin, which is not

regarded as a 'fall', but rather as a moment of freeing one's mind in achieving freedom as an ontological disposition of human spirit. Ontological and social dimensions of moral consciousness are examined as the ability to distinguish between good and evil, as well as reasons for good deeds in conditions defined by social norms. Can a man who is „on this side of goodness and evil“, whose nature is divided, to whom evil is inherent, choose and do rightly, or is that only possible „beyond good and evil“? The inevitability of evil in the world involves different ways of its acceptance or rejection through fighting spirit, contempt, oblivion, revenge and suffering or forgiveness.

Key words: good, evil, ethics, free will, morality

Наташа М. Вукићевић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 371.3.:78 ; 37.036-057.874
ИД БРОЈ: 184498444

Стручни рад
Примљен: 17. 1. 2011.
Коригован: 7. 3. 2011.
Прихваћен: 11. 4. 2001.

МУЗИЧКА ПИТАЊА И ОДГОВОРИ КАО НАЧИН ИЗРАЖАВАЊА УЧЕНИКА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Апстракт: Разноликост облика и видова изражавања ученика у области дечјег стваралаштва, осим развијања стваралачких потенцијала ученика и подстицања њихове креативности, омогућава прилагођавање наставе индивидуалним музичким способностима ученика, а развијање музичких способности ученика до оптималних граница које су одређене наследним фактором, представља један од примарних циљева савремене наставе музичке културе.

Циљ рада је разматрање могућности интерактивног приступа у реализацији дечјег музичког стваралаштва у млађим разредима основне школе. Интерактивним приступом у свим етапама стваралаштва: припремној фази рада, процесу стварања и анализи радова, остварује се успешнија комуникација наставника и ученика музичким садржајима. С обзиром на подударност основних карактеристика говорних и музичких фраза, одабрали смо *музичка питања и одговоре* као један од видова дечјег музичког стваралаштва. У раду је коришћена дескриптивна метода, а дечји радови у поменутој области, настали применом интерактивних облика рада, илустроваће начин изражавања ученика појединим елементима музичког израза, без интерполације ванмузичких елемената.

Кључне речи: дечје музичко стваралаштво, музичка питања и одговори, изражавање ученика, настава музичке културе, интеракција, комуникација

УВОД

Музика егзистира у свим културама и проналази своју улогу у различитим образовним системима: као средство изражавања емотивног и естетског доживљаја, као облик комуникације и зато што се, у разним својствима и видовима, као мотивација или инспирација, може применити у другим активностима.

Својим изражајним средствима делује на формирање моралног лика ученика, повољно утиче на естетско васпитање личности, а проблеми који се

јављају у наставном процесу настају услед неусаглашене природне функције музике и формалног музичког образовања. Неуважавање и неприхватање улоге и значаја музике у процесу формирања интелектуалних способности ученика, њиховог креативног мишљења и способности естетског вредновања уметничког дела уопште, довело је до занемарљивог броја часова Музичке културе у основној школи, немогућности прилагођавања садржаја потребама свих ученика и до несагледивих последица у ширим социјалним и друштвеним оквирима.

Музичко образовање, као интердисциплинарна област повезана са психологијом, педагогијом, филозофијом, социологијом, етнологијом и осталим научним дисциплинама, условљена је, дакле, друштвеним приликама, а са друге стране *музика* једног друштва и сам друштвени поредак јесте *ипродукцијом музичког образовања*.

Осим тога, музичко васпитање и образовање је обавеза свих учесника у васпитно-образовном процесу и није условљено степеном развијености музичких способности ученика и њиховим стваралачким потенцијалима. Креативно и слободно изражавање ученика на часовима музичке културе требало би подстицати код свих ученика јер се испољава независно од њихових музичких предиспозиција.

У раду смо, за објашњење и дефинисање комуникацијске улоге музике у настави, издвојили дечје музичко стваралаштво из више разлога:

1. Кроз стваралачке активности је могуће најнепосредније изразити музички доживљај и креативност;
2. У наставној пракси наилазимо на музикалне ученике који, без обзира на своју способност вокалног или инструменталног репродуковања, имају проблеме у испољавању свог стваралачког потенцијала;
3. Желели смо да укажемо на могућност интерактивног приступа у реализацији једног од видова дечјег музичког стваралаштва – музичких питања и одговора;
4. С обзиром на то да сам назив облика дечјег стваралаштва – *музичка питања и одговори* упућује на аналогију између говорне (језичке) и музичке реченице, поменути вид изражавања ученика заокруженим музичким целинама најсликовитије илуструје могућност комуникације између наставника и ученика елементима музичког израза, без интерполације језика и других ванмузичких елемената и појава.

1. ОДЛИКЕ И УЛОГА ПИТАЊА И ОДГОВОРА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Као што се у свакодневној, неформалној комуникацији користе различити облици питања, од којих зависе одговори саговорника, тако се и у васпитно-образовном раду са ученицима млађих разреда примењују различити

типови питања у зависности од наставног предмета, наставне области, узраста ученика, етапе часа и много других фактора (Андевски 2008: 90). „Питања су вишестрано помоћно средство за управљање разговорима“ (2008: 97). У наставном процесу, неопходно је овладати техникама постављања питања; од уметности и вештине постављања питања зависи ток разговора и самог часа (Мандић 2003: 44).

Настава музичке културе са специфичностима које се односе на разноликост и богатство садржаја, планирање и организацију часа, примену одговарајућих метода – дидактичких, логичких и музичких метода (функционална метода у области музичке писмености, синтетичко-аналитичко-синтетичка метода у области слушања музике), хетерогеност групе са обзиром на разлике у музичким способностима ученика, има сопствене захтеве при избору врсте питања која треба применити на часовима.

Једна од најзаступљенијих општих (дидактичких) метода у настави музичке културе, *метода разговора*, заснива се на питањима и одговорима, односно на разговору наставника са ученицима, али подразумева и разговор између самих ученика и остале врсте дијалога. Погрешно је, међутим, ако питања постављају искључиво наставници, а ученици имају задатак да одговарају на питања наставника. У савременој настави, разговор не мора увек започети наставник својим питањима, нити се разговор мора завршити ученичким одговорима на постављена питања. Ученике треба активирати, а када су мотивисани, сами ће постављати питања и проналазити одговоре. Разговор, као метода, јесте усмерен мисаони процес са унапред одређеним циљем. Задатак наставника је да усмерава ток разговора на часу како би васпитно-образовни циљеви били остварени.

Уколико се метода разговора користи на часу *обраде* новог градива, питања треба тако поставити да омогуће повезивање раније наученог са новим садржајем, односно, да ученици имају довољно чулних представа и искустава о новим садржајима који се обрађују на часу.

У *области музичке писмености*, увођење и обраду сваког новог тона треба повезати са песмама – моделима које почињу одговарајућим солмизационим слогом, а које су ученици певали по слуху. Дакле, они имају претходно чулно искуство о том тону, али не знају његово име и место у линијском систему. Обрада новог тона се повезује са раније ученим тоновима о којима наставник треба да разговара са ученицима у уводном делу часа, а неопходно је нови тон упоредити са осталим тоновима који су раније обрађени и по својој звучности – висини и у односу на место у линијском систему. Све појмове из области музичке писмености у III и IV разреду, предвиђене програмским садржајем, ученици усвајају на основу претходних звучних представа које су ученицима створене певањем, свирањем и слушањем музике.

У области *слушања музике*, када се са ученицима води разговор о слушаној композицији у четвртном разреду, наставник често поставља сугестивна питања која садрже одговор или алтернативна питања. Таква питања,

уместо да подстакну ученике на размишљање, доводе до случајног избора једног од понуђених одговора. Нпр. *Да ли је композиција брза или спора?* Поједностављена и шаблонска питања као што су: *Да ли вам се композиција свиђа?* и сл. такође треба избегавати. Пре глобалног слушања композиције, ученицима се понекад поставе сложена и вишеструка питања: *Слушајте њажљиво композицију. Ко изводи композицију, у ком је темпу и да ли постоје динамичка нијансирања?* Ученици не могу своју пажњу да усредсреде на све изражајне карактеристике музичког дела истовремено приликом првог слушања, па самим тим не могу да одговоре на постављена питања.

За дијалошку методу веома је важна припрема наставника за час, а планиране захтеве треба испоштовати и када је реч о питањима наставника и када се ради о одговорима ученика. Припрема за разговор подразумева правилно вођење разговора, уз коришћење адекватних средстава. Основно средство је правилно постављено питање; од питања зависе одговори ученика, ефикасност наставе, процес усвајања градива, трајност знања, па питања која се користе у настави имају одређене карактеристике. О постављању питања посебно треба водити рачуна, јер она, пре свега, треба да буду прилагођена узрасту ученика млађих разреда како би их ученици разумели, али и да усмеравају даљи ток мисаоне активности ученика, њихове одговоре и коначни исход у учењу и стицању нових знања. Навели смо примере погрешних питања која се често јављају у пракси, али је важније истаћи *како* треба правилно поставити питања.

Осим што питања треба прилагодити узрасту ученика, она морају бити:

- прилагођена индивидуалним интелектуалним и музичким способностима ученика,
- јасна, прецизно формулисана, разумљива, без непознатих речи,
- усмерена на повезивање претходног знања са новим,
- постављена свим ученицима да би сви били активни,
- подстицајна (проблемског карактера), да ученици изведу сопствене закључке,
- после постављеног питања ученицима треба оставити време за размишљање,
- не смеју бити сугестивна (јер у себи садрже одговор и не подстичу мисаону активност ученика), ни алтернативна (ученици не размишљају, већ нагађају шта је тачан одговор),
- језичко-стилски коректна и правилно формулисана.

Након постављеног питања, одговоре ученика треба пажљиво саслушати и проверити да ли су:

- јасни, тачни (нетачне одговоре наставник или други ученик одмах исправља, јер ученици треба да добију повратну информацију) и
- језички коректни (и на овај начин утичемо на правилан говор ученика, лепо изражавање и обогаћивање речника).

Осим тога, одговори ученика треба да су:

- индивидуални, не хорски (осим кад је у питању демонстрирање неке појаве, нпр. приликом извођења вежби дисања) и
- изговорени пуном реченицом.

Сваки ученички одговор наставник треба да прати, стрпљиво саслуша и помогне ученику уколико је ученик дао непотпун одговор или не може да одговори на постављено питање. Добар наставник мора да подстиче самосталност ученика у доношењу закључака, да их охрабрује да сами постављају питања (на само кад им нешто није јасно, већ и када желе да прошире своја знања), на која обавезно треба одговорити.

2. ДЕЧЈЕ МУЗИЧКО СТВАРАЛАШТВО – НАЧИН ИСПОЉАВАЊА УМЕТНИЧКОГ ДОЖИВЉАЈА

Дечје стваралаштво, тј. испољавање музичког доживљаја код ученика треба подстицати кроз све активности на часовима Музичке културе: активности певања песама, извођења бројалица и музичких игара, свирања на дечјим инструментима и слушања музике. Учесталост примене ове области рада омогућава да се ученички стваралачки потенцијали у потпуности изразе. Са друге стране, укључивањем дечјег стваралаштва у остале активности избегава се понављање истих садржаја, а ученици ће самим тим бити мотивисанији за стваралачко измишљање или импровизацију.

Континуираном применом свих облика дечјег музичког стваралаштва у настави музичке културе ученике оспособљавамо за самостално проналажење начина изражавања свог музичког, емотивног доживљаја и стваралачке инвенције. У случајевима када ученик не може речима да изрази своје запажање, утиске о музици или емоције и расположење које је музичко дело изазвало у њему, већ нам о његовим осећањима и размишљањима говоре музички продукти које је створио, дечје музичко стваралаштво представља начин комуникације између наставника и ученика.

Дечји радови у области музичког стваралаштва су синтеза њихових стваралачких потенцијала, претходног музичког искуства и звучних представа, па се музичко дело може сматрати средством мотивације ученика и у реализацији ове области рада. Продукти часова дечјег музичког стваралаштва садржаће ритмичке или мелодијске мотиве који су карактеристични за дечје песме које су певали и свирали, композиције које су слушали или народне игре које су изводили на часовима Музичке културе. Из тог разлога, потребно је обратити пажњу на избор композиција: оне су углавном веселе, разигра-не, играчког карактера, док су композиције лирског карактера, које такође „доприносе суштинском развоју музичких сензибилитета и естетском поимању стварности“ (Вукомановић, Матић 1989: 5), често запостављене.

Слушање дела различитог облика и карактера, певање песама различитог тонског рода или темпа и извођење једноставних али различитих ритмичких фигура на дечјим музичким инструментима, представљају припрему за дечје стваралаштво јер ће ученици бити оспособљени за диференцирање елемената музичког израза приликом доживљаја музике. Њихови радови ће бити импровизације познатих мелодија и прераде доживљених музичких представа, тако да ће подсећати на певане песме, са сличним или истим мотивима. Оригинални радови ће настати у следећој фази рада на развијању стваралачких и музичких способности ученика, када ученици буду овладали техникама стварања оригиналних ритмичких и мелодијских мотива и импровизацијом познатих бројалица и песама из нотног текста.

„Дечије музичко стваралаштво представља виши степен активирања музичких способности које се стичу у свим музичким активностима, а као резултат креативног односа према музици. Оно има велику васпитну и образовну вредност: подстиче музичку фантазију, обликује стваралачко мишљење, продубљује интересовање за музичке активности, доприноси трајнијем усвајању и памћењу музичких репродуктивних и стваралачких искустава и знања.“ (Просветни гласник бр.5, 1995:15).

Активност ученика у области дечјег музичког стваралаштва не подразумева репродукцију наученог, већ продуктивни рад којим ученици утврђују, примењују стечена знања и самостално уочавају везе између разних видова музичко-васпитног рада.

Избор појединих видова дечјег стваралаштва зависи од креативних потенцијала ученика, али и креативности и иновативности наставника који реализује ову област рада. Без разлике да ли се примењује мелодијско-ритмичка импровизација на задати текст или неки други начин обликовања целовитих музичких мисли, да ли су ученици овладали израдом једноставнијих дечјих инструмената или стварањем оригиналних мелодија на њима, да ли доживљену музику показују покретом, мимиком, глумом или музички доживљај изражавају ликовним и литерарним средствима, веома је важно записати и сачувати дечје творевине. Иако је за наставника приоритетни задатак развој музичких способности ученика и педагошки значај дечјих радова, радове треба анализирати – слушати, певати или посматрати, како би могли критички да се осврну на дела која су створили и како би их могли дорађивати и усавршавати.

Остваривањем васпитно-образовних задатака и испуњавањем програмских захтева, као што су:

- неговање лепог и изражајног певања дечјих, уметничких и народних песама,
- активно слушање уметнички вредних композиција,
- складно извођење музичких игара,
- свирање на дечјим инструментима,
- самостално истраживање звучних појава које нас окружују и
- усвајање основа музичке писмености,

постављамо чврсте темеље за слободно изражавање, импровизацију и стварање ученика у настави музичке културе.

Рад на дечјем стваралаштву, избор садржаја, тј. видова стваралаштва и облике рада на њима, треба прилагодити индивидуалним способностима ученика и никако их не препустити само музикалним ученицима, ученицима који похађају музичку школу и сл. Један од значајних задатака за наставника музичке културе је да реализацијом свих облика дечјег стваралаштва идентификује, активира и развија музичке потенцијале свих ученика у разреду.

2.1. НОВА УЛОГА НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА У РЕАЛИЗАЦИЈИ ДЕЧЈЕГ МУЗИЧКОГ СТВАРАЛАШТВА

Многи видови дечјег музичког стваралаштва, о којима ће бити речи у наредном поглављу, па и читава област дечјег музичког стваралаштва, често су у наставној пракси потпуно изостављени. Музичко стваралаштво деце захтева пуну ангажованост учитеља/наставника, креативан приступ артикулацији часа (због неусклађености наставних садржаја и броја часова на једном часу Музичке културе треба уклопити различите садржаје), стручну способност учитеља/наставника за записивање музичких целина (музичких питања и одговора, мотива у допуњалци и компоноване дечје песме) и анализу ученичких радова из других уметничких подручја (ликовних и литерарних радова).

Приликом извођења ове области рада могу се починити многобројне грешке и пропустити оптималан период развоја креативног и критичког мишљења код ученика. Осим развијања критичког става ученика према сопственом стваралачком раду, како би сами учили недостатке и континуирано радили на њиховом отклањању, потребно је симултано развијати и *свест* о властитим могућностима и потенцијалима.

Поставља се питање како препознати и како стимулисати креативност ученика у настави музичке културе? Креативност се развија паралелно са развијањем способности рефлексивног мишљења. Подразумева непрекидно мењање, активност, опажање, анализу, жељу за упознавањем новог, примену нових идеја и иницијативу. Креативан ученик је радознао, знатижељан и пажљив посматрач појава и процеса који га окружују. У млађим разредима основне школе ученицима је потребно, осим радне створити и ведру и опуштenu атмосферу на часу музичке културе, у којој ће се активности одвијати кроз игру. У игри ће деца научити да спонтано и слободно исказују свој музички доживљај и тада ће настати први покушаји стваралачких активности ученика. Неуспешних покушаја нема, јер је сваки покушај део процеса учења и развијања креативног мишљења. Реализацијом дечјег музичког стваралаштва истовремено код ученика обликујемо заједничко мишљење приликом анализе дечјих радова и развијамо индивидуалност у процесу стварања дела. Област дечјег стваралаштва више од осталих области рада у

настави музичке културе захтева непрекидно мењање и прилагођавање, подстицање на активност и мотивисање ученика интерактивним приступом у реализацији садржаја.

Имајући у виду наведене специфичности у планирању и реализацији дечјег музичког стваралаштва и хетерогени састав одељења када су музичке способности ученика у питању, неопходно је и облике и методе рада, без разлике да ли су оне традиционалне или савремене, прилагодити и модификовати према потребама и могућностима ученика.

Иновативним приступом у избору садржаја и метода рада и новом улогом коју добија у настави музичке културе, учитељ/наставник треба да дечју креативност препозна, усмери и даље развија у наставном процесу.

2.2. 2.2 ВИДОВИ ДЕЧЈЕГ МУЗИЧКОГ СТВАРАЛАШТВА

У музичко-методичкој литератури наилазимо на различиту поделу садржаја и активности дечјег музичког стваралаштва, али се сви садржаји наведени у Дидактичко-методичким упутствима Програма музичке културе и приручницима истакнутих методичара, могу применити у настави музичке културе у млађим разредима основне школе:

- изражавање музичког доживљаја средствима других уметности – говором, покретом, мимиком, сликом или цртежом;
- импровизација краће мелодије на речи познатих разбрајалица;
- импровизовање ритмичке пратње познате бројалице, песме или игре на дечјим инструментима;
- израда дечјих инструмената;
- компоновање мелодије на изабране стихове;
- импровизовање мелодија без текста гласом или на неком мелодијском инструменту;
- смишљање аранжмана за композиције које се певају или свирају;
- импровизовање у унапред одређеном жанру, стилу и тоналитету.

Сваки облик стваралаштва, а нарочито *дечје музичко стваралаштво*, налази се на сложеном и осетљивом педагошком и психолошком тлу (Плавша 1961: 159). Задатак учитеља/наставника је да применом одговарајућих метода и облика рада у области дечјег стваралаштва код ученика:

- подстиче слободно изражавање, али без форсирања које може имати нежељене ефекте и изазвати пад мотивације код мање креативних ученика;
- усмерава њихову стваралачку активност и избегава шаблонизирање;
- развија креативно мишљење;
- анализира и вреднује радове на основу остварених задатака и активности ученика, без оцењивања уметничког квалитета.

Према средствима изражавања музичког доживљаја, облике дечјег музичког стваралаштва можемо разврстати у две групе:

1. Изражавање музичког доживљаја музичким целинама:
 - a. ритмичке и мелодијске допуњалке;
 - b. одређивање ритма на задати текст;
 - c. импровизовање ритмичких и мелодијских мотива;
 - d. музичка питања и одговори (ритмичка и мелодијска);
 - e. импровизовање ритмичке пратње познате бројалице, песме или игре на дечјим инструментима;
 - f. варирање кратког ритмичког и мелодијског мотива или дате формалне целине;
 - g. израда мелодијске линије на задати ритам;
 - h. одређивање мелодије на задати текст;
 - i. компоновање дечје песме;
2. Изражавање музичког доживљаја средствима других уметности, тј. у корелацији са осталим наставним предметима:
 - a. ликовно изражавање под утиском слушане музике;
 - b. изражавање покретом;
 - c. литерарно изражавање под утиском слушане музике.

Како је стваралачки израз и унутрашњи доживљај могуће испољити кроз бројне и разнолике видове дечјег музичког стваралаштва, у раду нећемо детаљно описивати све наведене начине изражавања музичког доживљаја. Размотрићемо, како смо и најавили у уводу, могућности примене интерактивних облика рада у реализацији *музичких питања и одговора*.

3. МУЗИЧКА ПИТАЊА И ОДГОВОРИ КАО ОБЛИК КОМУНИКАЦИЈЕ У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Поред развијања музичке маште, осећаја за ритам и мелодијско кретање и хармонског осећања, реализацијом овог облика дечјег музичког стваралаштва развија се и осећање за форму и формални завршетак музичке мисли. Уколико се музичко питање свира на дечјим мелодијским инструментима, код ученика се развија и колористичко осећање. Иако музичка питања, а самим тим и одговори, могу бити и ритмичка, деци су занимљивије мелодијске импровизације, јер пружају веће могућности за испољавање креативности и музичке маште.

Питање (наставник):



Одговор (ученик):



Сам назив овог облика децјег музичког изражавања и стварања „питања и одговори“ указује на аналогију између музичке и говорне фразе, односно начина обликовања две музичке/језичке фразе које чине целину (реченицу). Музичка фраза (мотив или двотакт) која представља питање завршава се полукаденцом или варљивом каденцом (зарез у говорном језику), а одговор је фраза са потпуним завршетком музичке мисли – аутентичном каденцом.

У млађим разредима основне школе, музичка питања и одговори се могу веома успешно реализовати кроз игру. Наставник би требало да унапред осмисли музичку фразу која ће интонативно, ритмички и хармонски одговарати питању, а ученик да отпева логичан одговор, као наставак и завршетак музичке мисли. Осмишљена мелодија би представљала целину која одговара музичкој реченици.



Деца могу на непосредан начин, кроз игру да осете логику повезивања тонова који чине мелодију, да науче да стварају мелодијску линију и схвате улогу завршних тонова на крају музичке мисли. У почетом раду, музичке целине које наставник задаје могу имати текст као помоћно средство и ванмузички ослонац.

У зависности од музичких способности ученика, њихове креативности, али и инвентивности наставника, у следећој фази рада, извођење питања и одговора може бити у форми која одговара величини две музичке реченице са различитим каденцама (полузавршетак и потпуни завршетак) које могу чинити и период. Наравно, деци не треба саопштавати појмове *велика реченица*, *период* и остале елементе музичких облика.

Помоћ учитеља/наставника је неопходна у почетној фази рада на стварању заокружених музичких мисли (реченица), али ученицима треба што раније омогућити већу или потпуну слободу музичког изражавања.

Иако се овај облик рада сматра помоћним обликом који припрема ученике за самосталну стваралачку активност и веће домете у испољавању њихове инвентивности, не може се од свих ученика у одељењу добити очекивани резултати и за кратко време развити осећање формалне заокружености и хармонско осећање.

Музичка мисао која се ученицима млађих разреда поставља као питање има одређене карактеристике:

- једноставан ритам
- да садржи тонове који су обрађени (ако се пева из нотног текста)
- да мелодија има карактеристичне мотиве у почетној фази рада (мотиве који су деци познати: сол-ла-сол-ми; сол-сол-ми-до; ми-ре-ми-фа и сл.)
- да нема већих интервалских скокова

- прилагођена њиховом музичком искуству
- да одговара њиховом обиму гласа
- мотиви би требало да буду слични, али не и идентични са мотивима у певаним и слушаним песмама.

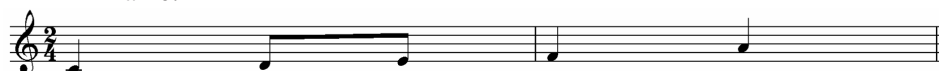
Након задавања музичких питања, не би требало правити паузе и давати објашњења ученицима. Све задатке и напомене треба саопштити пре постављања питања, јер би накнадна упутства усмеравала или ометала стваралачки процес. За време наставниковог извођења мелодијске фразе потребно је да ученици тактирају или куцају, како би њихов одговор, тј. наставак мелодије био у истом темпу (Радичева 1997: 196).

Осим тога, важна етапа у методском поступку је анализа ученичких музичких одговора, односно препознавање полузавршетка и завршетка музичке фразе. Наставник може отпевати музичка питања и музичке одговоре појединачно (они у том случају не би стајали у хармонски реципрочном односу и не би чинили целину), а ученицима задати да препознају који од задатих мотива може бити музичко питање, а који мотив би представљао одговор.

Питање:



Питање:



Одговор:



Одговор:



Комуникацију и интеракцију у реализацији музичких питања и одговора, могуће је остварити у неколико релација: ученик – учитељ, питање – одговор и наставни садржај – музички одговор. Дечји музички одговори могу бити и рефлексивна обрађених садржаја у главном делу часа. У том случају, када је питање различито од мотивске грађе песме која је обрађена у главном делу, одговор неће кореспондирати са задатим мотивом као у осталим случајевима када ученици нису непосредно изложени утицају другог мотивског материјала на истом часу, иако ће, наравно, са њим чинити заокружену целину (видети у поглављу 2. *Дечје музичко стваралаштво-начин испољавања уметничког доживљаја*).

Питање (наставник): Одговор (ученик):



Један од интерактивних облика рада представља и замена улога учитеља/наставника и ученика у реализацији овог облика дечјег стваралаштва: ученик задаје питање, а учитељ одговара музичком фразом која формира завршетак задатог мелодијског фрагмента.

Ученик (питање): Наставник (одговор):



У тренутку када су ученици оспособљени за самостално стварање и репродуковање мелодијских фрагмената и њихово разликовање на основу формално-хармонског завршетка, може се применити рад у пару: један ученик задаје мелодију, други је завршава, а након тога мењају улоге.

Ученик 1: Ученик 2:



Ученик 2: Ученик 1:



Примена наведених облика рада у реализацији мелодијских питања и одговора зависиће од индивидуалних музичких способности и стваралачких потенцијала ученика.

Као што језичка реченица „може бити граматички нетачна, међутим, може имати врло снажну комуникацијску функцију“ (Мандић 2003:18), тако и музичка реченица настала као продукт дечјег стварања на часу Музичке културе, и поред неких неправилности у грађи, структури, мелодијско-ритмичким карактеристикама, може имати васпитни значај и утицати на подстицање и развој креативности ученика.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

С обзиром на велики број различитих музичких традиција у свету, из којих произилазе различити системи музичког образовања, не чуди нас колико различитих начина учења и поучавања музике постоји у савременом друштву. Приступ који смо у раду описали је само један аспект широког спектра

могућности реализације децјег музичког стваралштва у млађим разредима основне школе, где је у средишту васпитно-образовног процеса *ученик*. Уколико су његове урођене музичке предиспозиције ограничене, њих треба покренути и развити до могућих димензија. Просечног ученика треба охрабривати да буде активан и да напредује у појединим областима за које показује посебно интересовање. Талентоване ученике је могуће додатно мотивисати креативним приступом у организацији и реализацији садржаја наставе музичке културе и применом интерактивних облика и метода рада. Активности и поступци наставника и активности ученика су међусобно зависне и условљене, и наставни процес у великој мери зависи од квалитета интеракције и комуникације кроз коју се то међусобно деловање остварује.

Децје музичко стваралаштво је погодно подручје за остваривање успешне педагошке комуникације наставника и ученика, при чему ученик изражава своје емоције, музички доживљај и стваралачке потенцијале.

Правилно постављена питања и логични одговори у настави музичке културе представљају израз мисаоне активности наставника и ученика. *Музичка питања и одговори* су израз стваралачке активности и инвенције наставника и ученика.

ЛИТЕРАТУРА

Андевски (2008): Милица Андевски, *Уметности комуницирања*, Нови Сад: СЕКОМ-books.

Братић, Филиповић (2001): Томислав Братић, Љубица Филиповић, *Музичка култура у разредној настави*, Јагодина–Приштина: Учитељски факултет у Јагодини и Факултет уметности у Приштини.

Видулин-Орбанић (2007): Sabina Vidulin-Orbanić, *Izvannastavne (glazbene) aktivnosti: mesto suživota, kreativnosti i stvaralaštva*, Rovinj: OŠ Vladimira Nazora.

Вукићевић, Станојевић (2009): Nataša Vukićević, Katarina Stanojević, Music teaching modification in order to meet the needs of the talented students, *First international Conference talented and gifted creators of Progress (theory and practice)*, zbornik radova, drugi deo, Bitola: Faculty of Education, 405–409.

Вукомановић, Матић (1989): Надежда Вукомановић, Е. Матић, *Песма у вршићу, ђесма у школи*, Горњи Милановац: Децје новине.

Ђорђевић, Ничковић (1991). Милутин Ђорђевић, Радисав Ничковић, *Педагогија*, Ниш: Просвета.

Јовановић (2004): Бранко Јовановић, *Школа и васпитање*, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини.

Jorgensen (1997): Estelle Ruth Jorgensen, *In search of music education*. USA: Illinois: University of Illinois press.

Јукић (2005): Стипан Јукић, *Дидактичко-методички фрагменти*, Издани радови Стипана Јукића (приредила Оливера Гајић), Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Лазаревић, Банђур (2001): Живорад Лазаревић, Вељко Банђур, *Методика наставе природе и друштва*, Јагодина–Београд: Учитељски факултет у Јагодини и Учитељски факултет у Београду.

Мандић (2003): Тијана Мандић, *Комуникација: психологија комуникације*, Београд: Клио.

Недељковић (2004): Милан Недељковић, Способност слушања, магија питања и логика одговора, *Комуникација и медији у савременој настави* – зборник радова, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини и Институт за педагошка истраживања у Београду, стр. 176–190.

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

Плавша, Поповић, Ерић (1961): Душан Плавша, Боривоје Поповић, Драгољуб Ерић, *Музика у школи*, први део. Београд: Завод за издавање уџбеника.

Пожгај (1988): Јоже Пожгај, *Методика наставе глзбене културе и основној школи*, Zagreb: Školska knjiga.

Радичева (1997): Дорина Радичева, *Увод у методологију наставе солфеђа*, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Академија уметности у Новом Саду.

Стојановић (1996): Гордана Стојановић, *Настава музичке културе од првој до четвртој разреда основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Swanwick (1999): Keith Swanwick, *Teaching music musically*, London: Routledge.

Natasa M. Vukićević
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

MUSIC QUESTIONS AND ANSWERS AS A WAY OF STUDENT EXPRESSION IN TEACHING MUSIC

Summary: Diversity of forms of student expression in the field of children's creativity enables adjustment of teaching to individual musical capabilities of students, alongside developing the creative potentials of students and inciting their creativity. One of the main goals of contemporary music teaching is to develop musical capabilities of students to the optimal limits determined by genetic factors. The aim of this paper is to consider all the possibilities of the interactive approach

to developing children's musical creativity in junior primary school. By using this approach in all stages of creativity, from preparatory phase to the process of creating and analyzing, we achieve better communication of teachers and students with the use of music. Given that the basic characteristics of spoken and musical phrases are compatible, music Q&A has been chosen as one of the forms of developing children's musical creativity. The works of children in the abovementioned field illustrate the possibility for students to express themselves using certain elements of music, without interpolation of the elements which are not related to music.

Key words: children's musical creativity, music Q&A, student expression, music teaching, interaction, communication



Маја Р. Ћалић
Данијела М. Судзиловски
Универзитет у Крагујевцу
Учитељски факултет у Ужицу

УДК: 371.671.046.12(497.11)
ИД БРОЈ: 184498956

Стручни рад
Примљен: 2. 2. 2011.
Коригован: 3. 3. 2011.
Прихваћен: 15. 4. 2011.

АНАЛИЗА УЏБЕНИКА ЗА ПРВИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ИЗ ПРЕДМЕТА МУЗИЧКА КУЛТУРА

Апстракт: У овом раду се анализирају уџбеници Музичке културе за први разред основне школе двају издавача. Предмет анализе су уџбеници, приручници и компакт дискови од Завода за уџбенике и наставна средства и Едуке, оба из Београда.

Интересовала нас је усклађеност наставних материјала са Наставним планом и програмом, заступљеност музичких активности, избор композиција за реализацију кроз музичке области, прегледност и разумљивост наставних садржаја, као и корелација са другим наставним предметима.

Анализа показује добре и лоше стране ових уџбеника и може усмерити учитеље у избору уџбеника.

Кључне речи: музичка култура, први разред, уџбеник, компакт диск, приручник, анализа

Велики изазов је био на ауторима који су се определили за писање уџбеника за предмет Музичка култура за први разред основне школе. До пре пет година настава Музичке културе у првом и другом разреду реализовала се без употребе уџбеника. Њихов недостатак је правдан психофизичким особеностима узраста ученика, односно методичким поступцима који се примењују у раду са децом овог узрадног периода у коме се музички појмови несвесно усвајају. Увођењем уџбеника добијен је радни материјал за ученике који се реализује на часу. Преко њих и приручника олакшава се учитељима доступност и избор наставних садржаја, што је у ранијој пракси представљало проблем.

За предмет Музичка култура за први разред основне школе понуђено је шест уџбеника следећих издавача: *Завод за уџбенике и наставна средства, Едука, Креативни центар, Клеј и Нова школа*, сви из Београда, и *Хол неј* из Панчева.

Сви наведени уџбеници су одобрени од Министарства просвете и спорта Републике Србије за издавање и употребу у основној школи на основу Закона о уџбеницима и другим наставним средствима (Службени гласник број

29/93 и 62/06), Правилника о програму огледа за издавање уџбеника, других наставних средстава или уџбеничких комплета за I, II, III, IV, V разред основног образовања и васпитања (Службени гласник број 3/08) и Закона о уџбеницима и другим наставним средствима (Службени гласник број 72/09).

У овом раду ће бити анализирани уџбеници:

1) **Музичка култура** за први разред основне школе – друго издање, аутора Гордане Стојановић, Зориславе М. Васиљевић и Татјане Дробни, Завода за уџбенике и наставна средства из Београда и

2) **Музичка сликовница**, Музичка култура за први разред основне школе – прво издање, аутора Мирјане Смрекар-Станковић и Соње Цветковић чији је издавач Едука из Београда.

Опредељење за поређење ова два уџбеника базирано је на њиховој концепцији. Оба анализирана уџбеника, кроз комплекс, групишу разне врсте наставних средстава: визуелна, текстуална, аудитивна и аудио-визуелна.

1. МУЗИЧКА КУЛТУРА ЗА ПРВИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ, ЗАВОД ЗА УЏБЕНИКЕ И НАСТАВНА СРЕДСТВА, БЕОГРАД

Уџбеник *Музичка култура* за први разред основне школе, аутора Гордане Стојановић, Зориславе М. Васиљевић и Татјане Дробни предвиђа реализацију садржаја кроз следеће области рада: основе музичке писмености, извођење музике певањем и свирањем, музичке игре, музичко стваралаштво и слушање музике.

1.1. Уџбенички комплети чине уџбеник, звучни материјал на компакт диску и приручник за наставнике. Уџбеник је конципиран на педесет шест страница, а уз њега је дат музички диск са тридесет четири нумере. Уместо предговора, на првој страни уџбеника се налази ликовна порука којом аутори уводе ученике у музичке активности у оквиру предмета. Свака наставна јединица је назначена насловом у заглављу и у већини су то наслови бројалица и песама које се обрађују. Аутори су садржај свих наставних јединица везали за леву и десну страну уџбеника. Уџбеник и компакт диск садрже четрдесет шест различитих наслова за обраду у оквиру музичких активности и то:

- пет бројалица (10,87%),
- тридесет и једна песма (67,39%),
- пет музичких игара (10,87%),
- једна музичка прича (2,17%) и
- четири инструменталне композиције (8,69%).

Уџбеник је конципиран као сликовница са минимумом текстуалних садржаја које чине углавном литерарни текстови бројалица и песама, питања и задаци. Уоквирена форма као и иста боја упућује на истоветност захтева. Дати су и нотни записи које користе учитељи, а ученици се успут упознају да поред словног, постоји и нотно писмо.

1.2. *Наставним планом* је предвиђено да се реализује тридесет шест наставних јединица годишње кроз један час музичке културе недељно. *Наставни програм* је препоручио композиције за певање и слушање. Од четрдесет шест бројалица, песама (за певање), и композиција за слушање које садржи уџбеник, аутори су се определили за деветнаест наслова препоручених програмом (41,30%). Остале композиције су компатибилне захтевима Наставног плана и програма. Аутори су направили искорак у одабиру композиција, тако што су у уџбеник за први разред Музичке културе уврстили две бројалице (*Гусен, гусеница* и *Елем, белем, белбеши*) које су програмом препоручене за други разред. Преко ових бројалица аутори сматрају да ученици првог разреда могу и треба несвесно да усвајају паузу четвртине.

Сваки наслов у уџбенику, а има их двадесет седам, представља једну наставну јединицу, што значи да садржај овог уџбеника може да се реализује на двадесет шест часова обраде (72,22%). За обнављање, утврђивање, проверу и друге музичке активности остаје десет часова (27,78%), у оквиру којих је и последња наставна јединица *Шта знам о музици* чији је циљ систематизација знања.

1.3. Аутори су искористили *бројалице* као погодну и од најранијег детињства присутну форму за развијање осећаја за ритамско кретање и говорне способности код ученика. Изговор или певање бројалица увек прати одређени покрет који је илустрован на више начина – тапшањем, лупкањем, ходањем, корачањем.

У раду на бројалицама огледа се принцип поступности – прве бројалице изводе се уз покрет тапшањем или ходањем на јединицу бројања, док касније долази до усложњавања ритамских захтева у комбинацији тапшања и ходања заједно (*Елем, белем, белбеши*), да би као следећи корак, покрет био замењен свирањем на дечијим музичким инструментима (*Ко је до мене*).

1.4. Од двадесет и две композиције предвиђене за *певање*, осам припада народним (36,36%) а четрнаест компонованим (63,64%). Од народних седам је домаћег (31,82%), а једна страног порекла (4,54%). Од компонованих песама домаћих је једанаест (50%), а три (13,64%) страних аутора.

У уџбенику преовлађују *тематски садржаји* везани за животиње, годишња доба и природне појаве, занимања, славља и остале теме које су блиске деци овог узрадног периода. Кроз ове музичке садржаје, остварују се васпитно-образовни задаци, тако што се садржајем песама ученици позивају на лепо понашање на улици, у трамвају, на здраву исхрану, игру и дружење.

Све песме су у служби развоја музичких и општих способности јер се реализују не само кроз певање, већ укључују друге активности: изговор, покрет, играње, свирање, глуму и слушање. Аутори нуде могућност да од двадесет две композиције предвиђене за певање корисници уџбеника могу аудитивно да упознају шеснаест преко приложеног компакт диска.

Учитељима су у уџбенику доступни нотни записи песама које су предвиђене за обраду. Од нотних вредности најчешће су у употреби половина ноте, четвртина ноте и паузе, две осмине и осмина ноте и паузе. Ова ритамска трајања су адекватна узрасним могућностима ученика. Изузеци су: пунктирана фигура која се појављује на јединици бројања у једном примеру (*Хајде са мном да иџраш*), пунктирана четвртина у два примера (*Јежева усџаванка* и *Зимска њесма*) и лук који продужава трајање који се појављује у једном примеру (*Аванџуре малоџа Јују*).

У својству музичког описмењавања аутори дају визуелни приказ кретања мелодије у песмама *Ко њре до мене*, *Иде мали меџа*, *На крај села* и *Добро јуџро, добар дан* тако да кроз цртеж ученици усвајају висински однос и временски ток мелодије.

Песме у уџбенику су написане у *џе-џуру*, осим једне која је у *еџ-џуру* (*Јежева усџаванка*). Њихов опсег се креће од *ха* из мале, до тона *бе* из прве октаве што се поклапа са могућностима дечјег гласа на том узрасту.

Парни тактови су заступљени у двадесет три песме и бројалице (85,19%), а само две композиције су у трочетвртинском такту (7,40%). Супротстављање троделне и дводелне деобе такта срећемо у три песме (11,11%).

Обзиром на ритамске вредности, мелодијске интервалске покрете (велика секста је највећи), тоналитете у којима су писане песме, опсег у којима се њихове мелодије крећу и метричку организованост, предложене песме испуњавају методичко-дидактичке услове за рад са децом овог узрасног периода. Аутори су избором ових песама омогућили да се учврсте тонови тоничког пентахорда *џе-џур* лествице јер већина песама почиње од ових тонова. Разуме се да је то изводљиво само у случају да учитељи у свом раду користе инструмент за интонацију и пратњу.

1.5. У првом разреду све *музичке појмове* ученици усвајају путем искуства које стичу кроз музичке активности, без теоретисања и постављања дефиниција. Аутори уводе ученике у свет музике кроз обраду звука и запажање особина звука, слушање, певање, свирање и покрет, и корак по корак упознају музичке појмове.

За обраду појмова гласно и тихо дата су два примера. У песми *Иде мали меџа* се двотактно смењују гласно и тихо певање. Исте појмове усвајају и слушајући песму *Зеџ коџа реју*. Текстурални задатак који прати ову наставну јединицу ученицима препоручује игру сопственим гласом, везану за утврђивање ових појмова, са којима се поново срећу током слушања песама *Ивин воз*, *Јежева усџаванка*, *Усџаванка за Аџима* и *Димничар* из филма Мери Попинс. Да гласан и тих звук можемо чути у природи и окружењу сликовито је приказано у уџбенику (фијук ветра, звук мотора, падање кише, звук звона). Кроз певање и свирање на инструментима аутори дају задатак ученицима да изводе звуке: кратак–дуг, гласан–тих, висок–дубок чиме они несвесно усвајају основе музичке писмености. Појмове темпа – *брзо* и *сџоро*, аутори уводе песмом за слушање *Ивин воз* и утврђују кроз још два примера (стр. 28 и 33). Садржај песме *Звук-џон* указује на разлику тих појмова.

Идеја аутора је да кроз примере ученици усвоје музичке појмове који се односе на боју звукова: у природи, окружењу; да разликују дечје, мушке, женске гласове као и да разликују разне инструменте – од дечјих (звечке, штапићи, плескала, маракас, бубањ, триангл, чинели), до разних мелодијских (фрула, клавир, флаута, виолина, виолончело, гитара, труба). Препознавање боје звука реализује се слушањем и препознавањем друга по гласу; опонашањем звукова из природе и препознавањем инструмената у композицијама за слушање. Оваквим вежбама опажања и диференцирања звука ученици активирају пажњу за слушање.

1.6. Поред текстова који подржавају композиције са музичког диска, музички садржај уџбеника прате јасне, прегледне, пажљиво осмишљене *илустрације*, прилагођене узрасту и потребама ученика у првом разреду. Оне се налазе у служби разумевања и реализације садржаја обзиром на њихов универзални језик. У уџбенику је илустровано следеће:

- сликовно шематски приказ ритма кроз тапшање, лупкање, корачање;
- игра;
- извођачи: оркестар, хор, певач, фрула, клавириста, челиста, виолиниста, флаутиста, гитариста, бубњар, трубач;
- сликовно-шематски приказ кретања мелодије;
- аранжмани за дечје музичке инструменте;
- музички инструменти – бубањ, штапићи, звечке, плескала, флаута, фрула, триангл, чинели, клавир, виолина, труба;
- годишња доба;
- садржај композиција;
- лавиринт, ребус, укрштеница.

Илустрацијама су дочарани звуци који нас окружују: од ономотопеје, преко средстава која производе звук до начина извођења (солиста, група извођача, хор или оркестар).

Ученицима овог узраста илустрације су веома важне јер се њима описује, објашњава, анализира и систематизује проблематика која се реализује кроз методске јединице, тј. њима се делимично замењује текст. Илустрација има велику употребну вредност зато што је по природи веома блиска и разумљива ученицима.

1.7. Аутори препоручују десет песама које треба изводити уз свирање на дечијим музичким инструментима и једну композицију *Рибар* за слушање у циљу препознавања дечјих музичких инструмената.

Дечје музичке инструменте срећемо: на крају музичке фразе (*Пушовање*), у својству опонашања појава, односно садржаја песме (*Јесен, Ловац Јоца, Ситиже нам њролеће*), кроз аранжмане (*Ко њре до мене, Иде мали меца, На крај села, Ушо мега у дућан, Јежева усјаванка*), препознавање дечјих

инструмената кроз слушање песме *Рибар* и смишљање аранжмана за песму *Добро јуџро, добар дан*.

Сви аранжмани који прате извођење бројалица или песама, базирани су на њиховом ритму или јединици бројања. Постепено се уводе, следећим редом: покрет ногом или руком је припрема за увођење инструмената, следи свирање ритма бројалице и на крају, комбинација јединица бројања и ритма који се изводи на инструментима. Аранжмани за свирање на дечјим музичким инструментима се постепено усложњавају да би се од ученика очекивало да могу сами осмислити пратњу за песму *Добро јуџро, добар дан*.

1.8. Овај уџбеник подстиче *гечје музичко сиваралашииво* кроз следеће активности:

- да гласом производе и опонашају разне звуке (стр. 13, 28);
- да праве инструменте (стр. 18, 25);
- да осмисле аранжмане уз певање (стр. 31, 43);
- да литерарно изразе свој доживљај слушане или певане композиције (стр. 38, 41, 43);
- да глуме (стр. 47);
- да заврше музичку причу пре одслушаног краја (стр. 51).

За ове видове активности уџбеник даје основне смернице, а на учитељу је да те активности реализује и подстиче.

1.9. На *комџакџи диску* се налазе тридесет четири нумере од којих је у уџбенику двадесет нумера (58,83%). Осталих четрнаест нумера (41,18%) аудитивно подржавају садржај уџбеника при обради: певаних бројалица (ред. бр. 1), музичких игара (ред. бр. 5, 12, 27, 33) и певању песама (ред. бр. 4, 7, 10, 16, 17, 19, 21, 29, 31). По питању извођења, овај компакт диск садржи једну вокалну (2,94%), четири инструменталне (11,76%) и двадесет девет вокално-инструменталних композиција (85,29%). У односу на врсту и порекло аутори су се определили за: две певане бројалице (5,88%), шест народних нумера (17,64%), двадесет шест (76,47%) компонованих. Од народних једна је страног порекла, а од компонованих двадесет је домаћих и шест страних аутора.

Корисници компакт диска и уџбеника, првенствено учитељи, информације о композиторима и текстописцима не налазе на омоту диска већ их добијају делимично кроз уџбеник. Ове информације се могу наћи у *Приручнику за настаџавнике*.

Постоје грешке на диску, које у извесној мери ометају реализацију садржаја из уџбеника – у композицији *Ко шџиџа уме*, долази до неслагања звучног снимка са нотним записом у уџбенику. Цртеж и нотни запис не прате у потпуности репродукцију, тачније, крај песме у уџбенику гласи *Нема више сџоџи, сџоџи, сџоџи*, док се током слушања извођења са приложеног музичког диска на крају песме чује *нема више сџоџи*, једном, а не три пута. Нотни запис

који би био еквивалентан звучном снимку су три осмине и осмина паузе уместо осмина са осминском паузом која се понавља три пута (стр. 9).

Аутори препоручују слушање песме *Вейџар* и поређење са *Зимском њесмом*, тако да пажња буде усмерена на упоређивање темпа ове две композиције. Композиција *Вейџар* не постоји на компакт диску, тако да је уочавање темпа ове песме немогуће.

Неслагања су присутна и у подацима који се налазе на омоту диска и звучне најаве композиције, тако да је песма под редним бројем 31 насловљена са *Сџиже нам њролеће*, а у најави је *Кукавица*. Певање и нотни запис се не подударају у трећем такту.

Срећемо штампарске и граматичке грешке: *Ко хоће мора јесџи воће* уместо *Ко њог хоће мора јесџи воће*; *Хајде самном да њтраш*.

У последњем поглављу уџбеника *Шџа знам о музици*, задатак је дат са одговором:

Уместо: *Музика се њише знацима који се називају ноџе*.

Треба: *Музика се њише знацима који се називају _____*.

На крају уџбеника предвиђена је обрада песме *Један ми је билбил* у комбинацији рецитовања и певања. Ова песма доноси извесно одступање у смислу прилагођености тежине узрасту ученика која превазилази могућности ученика првог разреда усложњавањем литерарних захтева песме. Овај пример је могуће реализовати кроз дужи период и погодан је за приредбу.

1.10. Постоји *корелација* између песме и композиције које се обрађују у оквиру исте наставне јединице:

- композиције о животињама а истовремено примери за гласно и тихо певање – *Зеџ коџа реџу* (за слушање) и *Иде мали меџа* (за певање);
- композиције на тему – годишња доба су 1) *Јесен*, А. Кораћ (за слушање) и *Јесен*, З. М. Васиљевић, (за певање); 2) *Кукавица* (за певање) и *Пџице* (за слушање);
- композиције везане за занимања, *Димничар* (за слушање) и *Пекарчић* (за певање);
- успаванке – *Јежева успаванка* (за певање и свирање) и *Успаванка за Аћима* (за слушање).

Корелација наставе Српског језика и Музичке културе испољава се у активностима које укључују: ритмизирани говор уз музичку активност (*Ко њиџа уме*, *Пуџовање*, *Новоџодишња њесма*, *Ловаџ Јоџа*, *Уш`о меџа у дућан*), објашњење непознатих речи, опис музичког доживљаја, вежбе дикције при обради песама, анализу музичке приче (*Медвеџова жениџба*) и глуму (*Аванџуре малоџа Јују*).

Остварена је веза са предметом Свет око нас кроз наставне садржаје који се односе на животиње (16), годишња доба, природу и околину (8), правила понашања у саобраћају (1).

Корелација са предметом Физичка култура реализује се кроз игру (5) и покрет (5). Кроз пример *Јеган ми је билбил* остварује се корелација са Математиком.

Кроз неговање дечјих фолклорних игара (*Иде маца око шебе, Склуј-чао се мали јеж, Хајде са мном да играш, Хајд`налево, Ја ћосејак лан*) предмет Музичка култура је вези са изборним предметом Народна традиција.

1.11. Прво издање Приручника за наставнике, аутора Гордане Стојановић, на осамдесет страница, је у оптицају од септембра 2010. године. Ово помоћно наставно средство објашњава и даје смернице за реализацију садржаја из уџбеника за све предвиђене методске јединице кроз музичке активности. У њему је дат извод из Наставног програма, полазне основе у планирању наставе музичке културе и пример писане припреме за час. Садржи корисне информације у решавању музичке проблематике и даје савете по питању избора и функционалности музичких садржаја. Све наставне јединице су разрађене кроз: задатке, подстицаје, ток, корелацију са другим областима васпитно-образовног рада и сврху предвиђених активности. Приручник садржи и нове песме које учитељима могу послужити као „допуна или алтернатива“ за: народне песме (5), уметничке песме (4), песме моделе за поставку основних тонова (3), наменске песме у функцији поставке тонских висина, ритмичких врста и ритмичких фигура (3). На крају је кратак осврт на избор композиција за слушање музике и списак литературе која се може користити уз постојећи компакт диск који иде уз уџбеник.

2. МУЗИЧКА СЛИКОВНИЦА, МУЗИЧКА КУЛТУРА ЗА 1. РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ, ЕДУКА, БЕОГРАД

Уџбеник *Музичка сликовница*, аутора Мирјане Смрекар-Станковић и Соње Цветковић је предвидео реализацију садржаја кроз области рада: основе музичке писмености, извођење музике певањем и свирањем, музичке игре, музичко стваралаштво и слушање. Комплет за реализацију наставе Музичке културе чине уџбеник, компакт диск и приручник.

2.1. Аутори на почетку уџбеника, уместо предговора, илустрацијом уводе ученике у предмет кроз ликове Лазара и Марије који су водитељи. Они ученике воде кроз садржај који је конципиран у форми стрипа и обилује дијалозима између њих двоје који имају улоге: задатака, питања, објашњења или констатације. Заглавља углавном чине наслови бројалица, песмица, и садржаја поглавља (слушање музике). Сваки наслов представља једну наставну јединицу за обраду или обнављање и сви се налазе на парној и непарној страни уџбеника. На крају се налазе индекси у виду садржаја и списка композиција за слушање.

Садржај уџбеника је дат на седамдесет две странице, а звучно га допуњује и прати компакт диск са педесет пет нумера за слушање, певање и играње. Садржај уџбеника и диска имају 55 различитих наслова у које спадају:

- осам бројалица (14,55%),
- тридесет и једна песма (56,36%),
- пет музичких игара (9,09%),
- једна музичка прича (1,82%),
- девет инструменталних композиција (16,36%),
- једна хорска композиција (1,82%).

2.2. Од двадесет пет композиција за слушање (45,45%) и тридесет за певање (54,55%), које се налазе на диску и у уџбенику, аутори су ускладили са препорученим композицијама из Наставног плана и програма педесет четири наслова (98,18%), док је само једна песма (1,82%) слободан избор аутора (*Звук-џон*). Садржај уџбеника показује да су аутори предвидели обраду нових наставних јединица на 29 часова (80,55%), по два часа планирана су за дечје музичко стваралаштво и обраду музичких игара у комбинацији са обнављањем градива (11,12%). За обнављање и систематизацију планирана су три часа (8,33%). Међутим, у приручнику где се налази објашњење тока наставних јединица, аутори препоручују обнављање претходно научених садржаја на сваком часу.

2.3. За певање је планирано да се подједнако, по једанаест песама, обраде народне (50%) и компоноване песме (50%). Код ових других, шест песама су написали домаћи композитори (27,27%), три страни (13,64%), и две композиције су непознатог аутора (9,09%).

Тематски садржај бројалица и песама, којих заједно има тридесет, највећим делом је везан за теме о животињама (десет 33,33%), годишњим добима и временским приликама (шест 20%). Преостале (46,67%) третирају теме везане за славља и празнике, музичке појмове, обичаје и остало.

Тоналитет *Це-дура* преовладава у песмама (само два примера нису написана у њему). Песма *Пага киша* написана је у *ге-молу*, а у песми *Зеџ коџа реју* имамо мутацију *Це-гур - це-мол*. Песме се крећу углавном у опсегу од *це* до тона *а* из прве октаве. Најнижи тон који деца треба да отпевају је *џе* из мале октаве (*Драји бајо*), а највиши је тон *ге* из друге октаве (*Киша њага*). Обзиром на просечне дечје способности у овом узрасном периоду може се очекивати да ове две песме не буду са успехом реализоване и да ће деци бити проблем интонирати дубље или више тонове који излазе из оквира њихових могућности. Сви тонови тоничног пентахорда *Це-дура* су почетни тонови којима почињу песме, и на тај начин почиње њихово постављање, фиксирање.

Ритамски токови се усвајају преко парних тактова, само два примера су у трочетвртинском, а у песми *Рибар* имамо први део у тро- а други у двочетвртинском такту. Ритмичке вредности са којима се ученици срећу преко обраде бројалица и песама су четвртине ноте и паузе, две осмине нота и осмина ноте и паузе, половине и половине са тачком.

Нотни запис за бројалицу *Мачка* (стр. 6) био би логичнији да уместо шест тактова има четири, што се односи на прикладнију поделу текста песме:

УМЕСТО:

*Воли да се мази, воли и да њреге, а највише воли
мишеве да јеје! И на крају њачка: њо је деџо мачка!*

ОВАКО:

*Воли да се мази, воли и да њреге,
а највише воли, мишеве да јеје!
И на крају њачка: њо је деџо мачка!*

Нотни записи свих бројалица и песама које се обрађују присутни су у уџбенику, само су изостављени за две песме (*Ој, Багњаче* и *Звук-ѡон*).

За бројалицу *Ен, ѡен, ѡини* (стр. 7) је написан необичан нотни запис, тако да је у осмом и последњем такту изостављена четвртинска пауза. Да опредељење аутора за ову верзију бројалице није случајно потврђује звучни снимак који дословно прати нотни запис из уџбеника.

Принципу поступности у излагању уџбеничког садржаја није посвећена довољна пажња о чему говори увођење троделне тактове поделе у песми *Сиѡна је киша ѡагала* (стр. 19), да би се бројалица *Лейѡиѡр и цвеѡи* у $\frac{3}{4}$ такту која је много једноставнија по својим ритамским захтевима појавила на 64. страни, при крају уџбеника. Бројалица *Ласѡавиѡца* је такође требало да се обради раније јер се пре ње обрађују бројалице са тежим ритамским елементима – *Кокококода*, *Бумбари*.

2.4. Током обраде бројалица и песама ученици се упознају са следећим *музичким ѡерминима*: свира, пева, игра, песма, штапићи, бројалица, звук, тон, спора, брза, бубањ, химна, триангл, звечка, инструмент, ритмичка пратња и даире.

Појмови везани за динамику, гласно-тихо, не спомињу се у уџбенику, док се у приручнику код објашњења методске јединице предвиђене за први час тражи да се поштују и уочавају динамичке ознаке које у нотном примеру (*Иде маџа ѡоред ѡебе*) не постоје.

Песма *Звук-ѡон* је планирана како би се обрадили одређени музички појмови. Ученици би требало да кроз ову наставну јединицу науче разлику између појмова звук и тон. Даје се погрешна препорука учитељима да са ученицима дефинишу појам тона и његове особине („тон има своју висину, трајање и боју“). Поред чињенице да децу овог узраста не треба замарати дефиниџама већ их је боље упознавати са појмовима преко звучних примера, запажено је да је дефиниџа непотпуна јер је изостављена јачина тона. Уз ову наставну јединицу, кроз илустраџије на стр. 9, аутори дају три задатка ученицима:

- 1) Означи ко пева на слиџи
- 2) Подвуџи ко свира на слиџи
- 3) Заокружи коџи звук препознајеш

Прва два задатка су очигледна јер се на илустраџији лако препознају особа која пева (отворена уста) и која свира (држи одређени инструмент). Трећи задатак је немогуће преџизно и са сигурношћу решити, јер ниједна илустраџија на страни девет се не односи на конкретан звук. Звук се може

само наслутити али не и прецизно одредити – да ли се ауто чује као брм, брм... или се чује сирена из аута, шкрипа и сл. Да би овај задатак био адекватно постављен, илустрацију треба да оживи звучни снимак.

2.5. Уџбеник је конципиран у форми стрипа, тако да су *илустрације* присутне у функцији реализације и тумачења садржаја. Кроз њих се ученици упознају са:

- правилима музичких игара;
- инструментима и извођачима;
- ритмом бројалица и песама преко сликовно шематских приказа;
- садржајем бројалица, песама и композиција за слушање;
- годишњим добима;
- ономатопејом звукова;
- ребусом и допуњалком.

Извођење ритма бројалица и песама је требало да буде олакшано илустровањем ритма. Прецизно извођење, ослањајући се на илустрацију, је немогуће јер од двадесет две ритмичке илустрације, само код четири (18,18%) симболи који представљају трајање прате исправно текст. Код осамнаест песама и бројалица долази до разних одступања (81,82%). Све илустрације ритма на први поглед изгледају непрегледно, а грешке се јављају у виду:

- необележавања трајања четвртинских пауза (стр. 4 *Иде маца око њебе*; стр. 21 *Кокококода* – у другој строфи; стр. 27 *Бумбари*; стр. 29 *Јеж*; стр. 32 *Аванџуре малоја Ју-ју*, стр. 49 *Жуџа кућа*; стр. 49 *Ми идемо преко њоља*; стр. 56 *Киша њага*);
- исте величине симбола одређује трајање половине и четвртине ноте, половине и половине са тачком, осмине и четвртине (стр. 10 *Коњ има четири ноје*; стр. 18 *Сиџна је киша њагала*; стр. 27 *Бумбари*; стр. 29 *Јеж*; стр. 30 *Пага снежак*; стр. 49 *Ми идемо*; стр. 35 *Дошла ми бака на њазар*, стр. 42 *Брајше Иво*; стр. 52 *Саобраћајац*; стр. 62 *Сол ми гај*);
- дешава се да изнад дела текста изостају ритамске илустрације (стр. 17 *Берем, берем њрожђе*; стр. 56 *Киша њага*);
- срећемо вишак илустрованих предмета који представљају нотна трајања (стр. 44 *На крај села*).

На илустрацијама инструмената у уџбенику примећује се следеће:

- хармоника на насловној страни има по три дугмета на обе стране;
- гитара нема жице (стр. 1, 6, 57, 49, 55);
- црне дирке на клавиру нису добро распоређене (стр. 4, 66, 43, 49, 55);
- фрула је непрепознатљива (стр. 49, 55);
- жице на виолини су нејасне (стр. 49, 55);
- хор је представљен као карикатура (стр. 65).

2.6. На 46 и 47. страни уџбеника (23. час), илустрована је занимљива игра за развијање музичке креативности и маште. Ученик поставља питање певајући, а други му одговара песмом, или питање поставља инструментом (бубањ, штапићи, маракас, даире, триангл). Игра у облику Музичког разговора се обнавља на 33. часу. Поред ова два часа, дечје музичко стваралаштво је присутно кроз: изражајно певање (дикцију), усмено излагање на основу импресије о слушаном делу, драматизацију (глуму), затим кроз опонашање садржаја песме покретом, пантомимом и мимиком. Ученици имају задатак да осмисле: кореографију на слушану мелодију, аранжман за песму на дечјим инструментима, мелодију на текст бројалице. Аутори наводе у приручнику (27. час, 2. активност) да је једна од могућности за испољавање креативног израза кроз израду дечјих инструмената. Ликовни израз, односно илустрације музичких композиција, који је потенциран у уџбенику, потискује музичке активности и наведене примере музичког стваралаштва.

За 21 песму и бројалицу је илустрован ритам, од којих је за 4 ритам приказан одређеним дечјим инструментима: *Мачка* и *Ен, њен, њини* (штапићи), *Уш'о мега у гућан* (бубањ), *Киша њага* (даире), па их можемо посматрати као аранжмане.

На компакт диску 12 композиција је изведено уз пратњу дечјих музичких инструмената. Поред ових срећемо и уметничке инструменте у примерима за слушање – глас, виолина, клавир, тамбура, фрула, међу којима је електронска музика за нумеру *Океан*.

Погрешна представа и приступ у обради дечјих инструмената је постигнут грешкама у илустрацији ритма, нејасним цртежима инструмената, чак и погрешним препорукама аутора да *уколико у школи нема бубњића ученицима могу да њој служе две оловке, њластичне флаше* и сл. Јасно је да оловке могу заменити – штапиће, пластичне флаше са унутрашњим садржајем за звецкање – звецке, а никако бубњиће. За 20. наставну јединицу аутори кажу следеће: *Ученике ујознајти са музичким инструментом триангл, како се свира на њему и ујојребији ња за ритмичку ѡрајтњу онако како је дајо у уџбенику ѡј. на сваку ѡрву*. Два часа пре, прва активност укључује триангл као ритмичку пратњу *Дошла ми бака*, тако да су ученици већ упознати са овим инструментом, а ритамска пратња „на сваку ѡрву“ није дата у уџбенику.

2.7. Садржај компакт диска дели се на композиције за слушање (двадесет пет 45,45%) и композиције за извођење (тридесет 54,55%). Од примера за слушање најзаступљеније су вокално-инструменталне композиције (тринаест 52%), затим су инструменталне (девет 36%) и вокалне (три 12%). Од двадесет пет композиција за слушање у народном духу је три (12%); компонованих од стране домаћих аутора је четрнаест (56%), а страних аутора осам (32%).

Од тридесет песама (22) и бројалица (8) за обраду, пет је дидактичких игара (16,67%), осам песама (3) и бројалица (5) се изводи уз свирање

(26,67%), а за две је планирано извођење у облику мале музичке драматизације (6,67%). Остале песме (петнаест 50%) се обрађују по слуху, аудитивно су подржане, тако да се налазе на компакт диску у вокално-инструменталном извођењу.

Слушањем композиција ученици се упознају са музичким појмовима: карактер (нежно, страшно, весело); хор и соло деоница, глас и инструмент; звук клавира, виолине, тамбурице, фруле, хора; композитор (у уџбенику је дато осам имена). Појмови за темпо, брзо-споро, уводе се поређењем примере за слушање (Шуман – *Сањарење* и Шопен – *Валцер Дес-дур*).

Списак композиција које се налазе на компакт диску је 72-ој страни уџбеника и у њему уочавамо неколико нелогичности. Недоследност у писању назива композиција се огледа у томе да, је уз 25 нумера написано најпре име композитора, да би од 26-е композиције па до краја, нумере биле исписане обрнутим редом (назив композиције, име композитора). Од прве до двадесет пете композиције извођачи су изостављени.

Још једна врста недоследности у писању композиција је примећена на следећим примерима нпр. *Берем, берем прожђе* је Народна из Срема; *Сићина је киша њадала* је Народна из Шумадије; *Дошла ми бака* је Народна песма; *На крај села жуџа кућа* је Народна песма; *Ој, багњаче* је Народна; *Киша њада* је Народна... Неко, ко се први пут среће са уџбеником и понуђеним композицијама добија информацију да прве две композиције (*Берем, берем прожђе* и *Сићина је киша њадала*) имају јасну одредницу свог порекла; за друге две (*Дошла ми бака на њазар* и *На крај села жуџа кућа*) да су народне песме; док *Ој, багњаче* и *Киша њада* су само народне тј. може само да се наслути да је реч о песмама. За сваку изостављену информацију која се тиче композиције на приложеном диску, пожељно је дати образложење и избећи питање *Зашто је нека нумера народна песма, док друга народна из Шумадије, а трећа само народна... (?)* а при том знамо да је свим нумерама заједничко да су песме.

Штампарске грешке које се односе на називе појединих композиција у садржају компакт диска су, нпр.: *Туџан ми џуџа – Таџан ми џуџа*; *Кокода – Кококода*; *Лейџир и свеџ – Лейџир и цвеџ*; *Најлеџа мама на свеџа – Најлеџа мама на свеџу*.

Државна химна *Боже њравде* наведена је као предлог за слушање у Прилогу за учитеље, али је изостављена са компакт диска.

2.8. Садржај уџбеника је у *корелацији* са предметима Ликовна култура, Српски језик, Физичко васпитање, Свет око нас, Народном традицијом и Верском наставом.

Аутори форсирају корелацију са предметом Ликовна култура. Интересантан је податак да аутори препоручују да се илуструје чак 20 композиција. Дешава да се на једном часу препоручује илустрација обрађене песме за певање (*Јеж*) и песме за слушање (*Док месец сја*) што се може наћи у приручнику

у оквиру оперативног плана. На 31. страни уџбеника имамо задатак да се представи сликом месец у коме је ученик рођен, док је у приручнику дат задатак да се илуструје слушани пример (*Дванаест месеци* од М. Илића Белог). Аутори су неумерено препоручивали ову врсту активности, па су и већ од детаљно илустрованих композиција тражили од ученика да то понове (стр. 32, *Авантюре малога Јују*). Која ја сврха примене илустровања композиција, било слушаних или певаних на 20 часова? Корелација међу предметима је веома корисна, али форсирање оваквог начина може да отежа реализацију наставних јединица предмета Музичка култура. Мали је број часова на којима треба остварити циљеве и задатке програма Музичке културе за први разред а на којима треба да се инсистира на: развијању музичких способности, стицању навике слушања музике, подстицању стваралаштва (извођење, истраживање и стварање звука). Ако послушамо ауторе, часови ће бити у служби предмета ликовне културе.

2.9. Приручник садржи извод из Наставног плана и програма, начин остваривања програма, музичка мапа (кратак садржај) за тридесет шест предвиђених часова и оперативни план за сваку наставну јединицу. У оквиру мапе су приказани садржаји свих часова и они су објашњени у оперативним разрадама. Аутори препоручују да се на сваком часу обнављају садржаји који су рађени у циљу утврђивања. Дата су кратка методска упуства за све активности и дешава се да се она без потребе понављају (поступак обраде песме по слуху је поновљен осам пута).

Аутори препоручују наслове стручне литературе, у циљу информисаности, могуће алтернативе различитих креативних решења и што квалитетнијег презентовања музичких садржаја.

ЗАКЉУЧАК

Особен садржај музичке уметности, односно предмета музичка култура, захтева посебан приступ писању уџбеника, у коме егзистирају две врсте писма: музички и језички писани текст (Терзић, Гајић 1998: 276). Да би уџбеник био оптималан сценарио за будући процес учења или оптимално одређена делатност наставника, он мора бити добро дидактичко-методички обликован, а то значи заснован на законитостима наставног процеса, законитостима процеса учења и општим законима развоја учења (Лакета 1993: 15). Анализирани уџбеници придржавају се ових законитости, али се разликују у приступу реализацији и прецизном (визуелном) излагању садржаја.

У уџбенику, *Музичка култура* за први разред основне школе, издавача Завода за уџбенике и наставна средства, у излагању садржаја и плана реализације, препознаје се дугогодишња традиција писања уџбеника.

Економичност и практична страна уџбеника огледа се у равномерној заступљености свих музичких активности и поступном излагању садржаја.

Звучни примери са музичког диска верно и хронолошки прате уџбеник. Сви нотни записи, који су учитељу потребни налазе се у уџбенику.

Систематичност излагања садржаја огледа се у постепеном увођењу музичких појмова, повећавању захтева по питању песама и извођења ритамских активности, до извођења мале музичке драматизације, што представља најсложенији вид музичких активности.

За стицање навика слушања музике, подстицања доживљаја и оспособљавања за разумевање музичких порука доступан је компакт диск који ће да пружи прво, основно звучно искуство у школи. Пракса новијег времена је да компакт диск остаје трајна својина ученика, док је раније био доступан само учитељима. Као прва музичка збирка брижно одабраних композиција за развој дечијих интересовања овај диск остаје у трајном власништву ученика. Зато је било потребно да се сви подаци везани за садржај диска: назив композиције, композитор и извођач, налазе на омоту, а не само у приручнику.

У уџбенику *Музичка сликовница* аутори су учитељима олакшали реализацију бројалица и песама на тај начин што су им дали могућност да у раду при обради користе звучне записе са компакт диска. Ово је делимично оправдање за учитеље који нису у стању да правилно репродукују песму, али није оправдање за потпуно занемаривање свирања.

Код обраде песама наилазимо на проблем тачне интонације, ако учитељи послушају упутство из приручника. Нигде се не помиње иако у великом броју обрада следи упутство „са или без инструменталне пратње“. Само се на једном месту даје налог „отпевати песму уз инструменталну пратњу“.

Уџбеник обилује илустрацијама и писаним објашњенима садржаја. Мали број часова и времена предвиђеног за наставу предмета Музичка култура, где се мора радити на развијању музичких способности, по препоруци аутора се претварају у часове ликовне културе, зато што се визуелно представљање слушног доживљаја провлачи кроз скоро све наставне јединице.

Добра замисао аутора да за већину песама и бројалица буде илустрован ритам, чије цртеже можемо заменити симболима дечијих музичких инструменталних (аранжманима), није остварена на прави начин. Поред великог броја грешака у илустрацији ритма, није испоштован принцип поступности јер је ритамски захтев увек исти. Једино усложњавање се дешава у песми *Престјај, престјај кишице* где се од ученика очекује смишљање ритамске пратње, и у песми *Рибар* у којој треба испратити садржај са одговарајућим инструментом.

ЛИТЕРАТУРА

Братић, Т., Филиповић, Љ. (2001): *Музичка култура у разредној настави*. Јагодина: Учитељски факултет, Приштина: Факултет уметности.

Лакета, Н. (1993): *Вредности савременог уџбеника*, Београд: Научна књига, Центар за усавршавање руководиоца у образовању, Учитељски факултет.

Смрекар-Станковић, М., Цветковић, С. (2008): *Музичка сликовница (и CD)*, Београд: Едука д.о.о.

Смрекар-Станковић, М., Цветковић, С. (2008): *Приручник 1 за учитеље уз уџбеник музичке културе*, Београд: Едука д.о.о.

Стојановић, Г., Васиљевић, З. М., Дробни, Т. (2006): *Музичка култура (и CD)*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Стојановић, Г., Васиљевић (2010): *Музичка култура, Приручник за наставнике за први разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Терзић, Е. (1998): *Анализа и вредновање уџбеника музичке културе у основној школи у Мађарској и Србији*, Београд: Центар за усавршавање руководилаца у образовању.

Терзић, Е., Гајић, С. (1999): у Зборнику радова са Научног скупа *Вредности савременог уџбеника III*, Универзитет у Крагујевцу, Ужице: Учительски факултет (275–292).

Maја R. Calic
Danijela M. Sudzilovski
University of Kragujevac
Faculty of Education in Uzice

ANALYSIS OF TEXTBOOKS FOR FIRST GRADE MUSIC TEACHING

Summary: This paper analyzes music textbooks for the first grade of primary school issued by two publishers. We study the textbooks, teacher's books and CDs by Zavod za udzbenike – Belgrade and Eduka – Belgrade. What we are interested in is the coordination with the school curricula, the inclusion of music activities, the choice of songs for realization through music fields, the clarity and intelligibility of the teaching contents as well as correlation with other school subjects. The analysis shows the advantages and drawbacks of these textbooks than can facilitate teachers' choices of music textbook.

Key words: music, the first grade of primary school, textbook, CD, teacher's book, analysis

ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ



Јелена М. Стевановић
Институт за педагошка истраживања
Београд

УДК: 811.163.41'38(049.32) ; 070.41
(049.32) ; 82.0(049.32)
ИД БРОЈ: 184499212

Приказ
Примљен: 2. 3. 2011.
Прихваћен: 15. 4. 2011.

ЈЕДИНСТВЕНИ ПРИСТУП НОВИНАРСКОЈ СТИЛИСТИЦИ

(Јелена Јовановић, *Линџисџика и сџиллисџика новинској умећа: језичке и сџилске особине новинарсџива*, Јасен, Београд 2010, 402 стр.)

Уколико је тачно да нам је језик запуштен – а јесте – да је општедруштвена брига о језику веома слаба, и да је најакутнија ситуација у медијима, који данас представљају, уз школу, главно место где се српски језик учи, онда није могао постојати бољи тренутак да се јавности преда дело које на обухватан начин сагледава лингвистичке и стилске одлике медија, односно указује на слабости и елементе новинарског језика.

Књига Јелене Јовановић, *Линџисџика и сџиллисџика новинској умећа: језичке и сџилске особине новинарсџива* – коју представљамо читаоцима – на сасвим нов начин посматра новинарску стилистику упућујући читаоца у природу новинарства, одређујући његово место у духовној делатности човечанства и истичући улогу комуникативне активности у друштву. Подстичући дијалог о квалитету новинарства, посматрано са лингвистичког аспекта, књига открива да су „новинарство и новинарско занимање у савременом друштву (...) постали најважнија област интелектуалног општења међу људима“.

Ауторка, која студентима србистике на Филолошком факултету у Београду предаје предмет Новинарска стилистика, књигу намењује студентима филолошких факултета, наставницима основних и средњих школа и новинарима. Према нашем мишљењу, дело *Линџисџика и сџиллисџика новинској умећа* умногоме превазилази оквире приручника, јер тема која је у фокусу књиге и сам приступ тематици имају вишеструки општи значај. Ауторка је тему обрадила систематично и детаљно, што се може уочити и из кратког прегледа садржаја. Композиционо посматрано, књига има предговор и девет, тематски међусобно повезаних, поглавља: *Новинарсџиво као инџелекџуална и комуникаџивна делатностџ*, *Развој новинарсџива*, *Новинска информација и средсџива масовној комуницирања*, *О месџу новинске сџиллисџике у сисџему наука*, *Језичке и сџилске карактерисџике новинских џексџива*, *Процес новинарској џисања*, *О неким симболичким, језичким и нејезичким елементџима у*

новинским *тхекст*овима, *Уст*аљени (клиширани) изрази у новинским *тхекст*овима, *Функционално-с*ишлска *й*оливален*т*нос*т* новинских *тхекст*ова. Цитати из текста поткрепљени су опсежном литературом на крају књиге.

У уводном поглављу, под насловом *Новинарст*во као *ин*телек*т*уална и комуника*т*ивна делатност, најпре су разјашњени битни појмови двеју научних дисциплина, комуникологије и информатике: *информација, комуникација, јавно мњење*; истакнут је њихов значај у савременом друштву и њихова повезаност са новинарским занимањем. Потом је дат преглед различитих дефиниција термина *новинарст*во, *й*ублицист*т*ика и *журналист*ика, уз истицање ауторкиних ставова о значењу сваког термина, те читамо: „...најбоље би било журналистиком назвати делатност у вези са часописном литературом..., а публицистиком назвати новинарство и журналистику заједно“. Објашњен је предмет проучавања новинарске стилистике, њено место у систему функционалних стилова и укратко су изнети ставови социолингвистике о масовном комуницирању. Крај овог поглавља посвећен је „новинарској професији“ из угла ауторкиног критичког осврта на књигу „Новинарство“, која „повезује новинарска искуства и преплиће их са сазнањима публицистике и науке о комуникацијама“.

Као што и сам назив другог поглавља *Развој новинарст*ва указује, дат је историјски преглед публицистике, са посебним освртом на историју штампе, радија и телевизије на нашим просторима. Приказ данашњег стања новинарства у Србији, осим статистичким подацима, представљен је уз помоћ више општих теза и кроз закључак да „медији преузимају улогу организоване производње и ширења фаме и предрасуда, стварајући повољну климу за манипулацију и пропагандну контаминацију културног простора најразноврснијим неистинама и политичким подвалама“.

О средствима масовног комуницирања, о етици и естетици комуникације, Јелена Јовановић говори у поглављу насловљеном *Новинска информација и средст*ва масовно*т* комуницирања. У вези са разликом између информације и поруке ауторка сматра да је порука шири појам од информације, да обухвата све што се телекомуникационим системима преноси и да порука може садржати само једну, а и више информација. Ови појмови актуелизовани су кроз контекст масовног комуницирања, односно новинарства, те се у књизи казује о изворима порука и садржини информација „које, заправо чине новинску информацију“, о аудиторијуму, тј. корисницима информација, о спектру дејства средстава масовног комуницирања, о сензационализму и шунду који се „попут заразне болести шире невероватном брзином, пре свега у вечерњој и забавној штампи“ и о инструментима за стварање „усмеравајућих информација“.

У овом поглављу ауторка је посветила пажњу и етичким питањима новинарства. Ову тему сагледава кроз призму различитих теоријских ставовишта, али и у практичном домену, преносећи интервју одштампан у Политици, који, према ауторкиним речима, на драстичан начин илуструје сукоб

заговорника комерцијалности по сваку цену и теоријских погледа ближих уобичајеном схватању грађанског и општег морала.

Будући да се о стилистици било ког жанра не може говорити без упућивања на његове естетске вредности, један део овог поглавља расветљава читаоцу дилеме везана за естетику комуникације, односно за њену опажајну димензију. С тим у вези, ауторка указује на значај прагматичке стране речи и ефицијентности новинске информације и на крају ове дискусије закључује да је „естетски моменат битна чињеница новинске и медијске стилистике“.

Надозвезујући се на завршни део претходног поглавља, одељак *О месију новинске стилистике у систему наука* започиње ауторкиним објашњењима о оскудној литератури која се бави језиком и стилем публицистике. Ауторка с правом запажа да је ова тематика „најмања брига оних који се баве новинарством и образовањем новинара“, а требало би, према нашем мишљењу, да заузима централно место у овој делатности. У вези са тим, не можемо а да не истакнемо и на овом месту у тексту значај, вредност и улогу коју ова књига има у образовном и публицистичком домену.

Сучељавајући различита мишљења о стилским одликама новинарства и посматрајући ово питање из угла функционалних стилова, Јелена Јовановић заступа став да „дивергенција појава у оквиру језика, нпр. између појединих функционалних стилова, као и унутар појединог функционалног стила између његових варијаната – није толика да онемогућава проучавање њихово у међуодносно“. Такође, осим што сматра да новинарски језик има својих специфичности, ауторка заступа мишљење да је „утврђивање битних заједничких и различитих чињеница једини начин да се на језичку и стилску материју гледа као на јединствен скуп факата, у себи разноврстан, често противречан, али ипак скуп који омогућава посматрање националног (и општег) језика, те националне (и опште) културе као јединства *sui generis*“.

Задирући дубље испод површине проблема и постепено откривајући језичке и стилске особине публицистике, у петом поглављу *Језичке и стилске карактеристике новинских текстова*, ауторка нам представља типове исказних форми у новинском тексту и појашњава у каквој се вези налази структура исказних форми постављена наспрам врста новинских текстова. С тим у вези износи следеће закључке.

Општи закључак о организацији исказних форми се односи на то да је „исказна форма у директној вези са типом текста“ и да су новине „конгломерат разноврстних текстовних облика разноврсних како по садржају и намени, тако исто и по стилској обради“.

Према ауторкиним речима, структура новинског текста се по одређеним специфичностима разликује од поетског и других врста текстова. Као најбитнији састојак композиције новинског текста издваја наслов, терминолошки одређује и описује посебан композициони елемент – капител (глава текста) за поднаслов који је толико опширан да „превазилази оквире наслова и добија обресе сажетка текста“, и уводи нови назив *корпус* за „главнину текста“, коју новинари уобичајено називају „телом“ текста.

Истакли бисмо да су изнесени закључци проистекли након анализе бројних новинских текстова преузетих из водећих листова у нашој земљи.

Са становишта стилистике ауторка посматра језик новинара у поглављу чији је наслов *Процес новинарског писања*. Подсећајући на поставку да се новинска информација разликује од свих других друштвених информација, пре свега по својој свеобухватности, и износи да је завршна фаза процеса новинарског писања само писање, ауторка нам открива „прелиминарне моменте“ о новинарском стилу. Први је фактографичност, потом рутинира-ност, конзистентност и јасноћа.

Такође, доводи у везу „астилистичност новинарског језика и поетски стил“ – премда се на први поглед не чини сасвим једноставним постављање ово двоје у истраживачку раван – и предлаже да „сва она књижевно-теоријска искуства која се примењују у истраживању поетског стила ваља врло прецизно и доследно применити на новинарски текст“, али и истиче да се „стилска истраживања у новинарству не могу зауставити на границама које су обележене применом метода поетске стилистике“.

Након прецизне обраде одабране грађе, ауторка разматра начине стилског активирања новинског текста. Основни, а у неким листовима, како ауторка наглашава, једини „механизам стилског оживљавања текста“ јесте експресивизација, којом је најчешће „погођен“ наслов чланка. Експресивизација се у овим текстовима постиже на неколико начина. Ауторка проналази да је најједноставнији начин употреба експресивних лексичких и фразеолошких средстава, затим употреба контраста и других фигура „овог реда“ које оживљавају опис, али се извесна сентиментална обојеност израза постиже и фамилијаризацијом, овлашном колоквијализацијом и сличним средствима.

Да стилистика *стилских фигура* представља посебну науку, потврђује и опредељеност ауторке ове књиге да посебно место у анализи стилских особина новинарства посвети тропичности и фигуративности новинског језика. Како обимна грађа показује, издвојени су многобројни примери стилских фигура. Заступљеност стилских фигура у новинским текстовима је бројна и „по врстама доста различита“, а према ауторкиним речима најфреквентније стилске фигуре у проученој грађи су метафора, метонимија, антонимија и перифраза, а за њима следе кумулација, градација и литота. С обзиром на то да су основне одлике публицистичког стила: тачност, јасност и прецизност, ауторка закључује да је „овај стил отворен само за оне стилске фигуре које те његове основне карактеристике не ремете“, те се фигуре „које су везане за усложњавање језичког израза, као што су тмеза, односно дијакопа или хендијадис“ ретко појављују. Новинарство се, како то види ауторка, често „ослања о стилска средства својствена колоквијалном стилу“, што поткрепљује претходно изнето мишљење о прожимању карактеристика различитих стилова у новинарству.

Будући да данашња комуникација не може функционисати без разноврсних симболичких система који се појављују паралелно са језичким системом,

седмо поглавље носи наслов *О неким симболичким, језичким и нејезичким елементима у новинским текстовима*. Анализирајући употребу „нејезичких функционалних појачивача у новинским текстовима домаће дневне штампе“ ауторка долази до закључка да их различити медији садрже у различитој мери. Најзаступљенији су у тзв. „жутој штампи“, док је у вестима озбиљне садржине, истиче ауторка, употреба боја, подвлачења и сличних визуелних средстава оправдана „када има за циљ усмеравање пажње реципијента на одређени део информације“. Ауторка указује и на то да је фотографија главно средство визуелног кода и да је њена повезаност са насловом показана на великом броју примера, да је употреба цифарских ознака такође бројна и да су остали симболички елементи, без обзира да ли се јављају као просте или сложене јединице, „по правилу комбинација бројки и слова“.

Ако пођемо од чињенице да је језичка култура у нашој заједници на изразито ниском нивоу и да су за такво стање умногоне одговорни и медији, чини нам се више него оправданим што се Јелена Јовановић, у претпоследњем поглављу своје књиге *Устаљени (клиширани) изрази у новинским текстовима*, бави овом врстом израза. Посматрано са вредносног становишта, ауторка каже да су устаљени изрази одлика самог новинарског стила, премда са аспекта језичке културе, неговања језика и стилске вредности његове употребе – они нису увек прихватљиви. Тежња ка клишираности у новинским текстовима подједнака је у свим жанровима, али се, примећује ауторка, одређеном врстом ових израза користе аутори текстова политичке садржине, док се у тзв. „жутој штампи“ може наћи прегршт устаљених израза. Општи закључак овог поглавља садржан је у поруци да „уколико се контролише фреквентност стереотипних израза, они могу бити, чак и функционални“.

Да су језичка средства из различитих функционалних стилова умрежена у новинском тексту, показује и девето поглавље под називом *Функционално-стилска поливалентност новинских текстова*. Под стилском поливалентношћу ауторка подразумева „особеност новинског текста да не тежи једном функционално-стилском комплексу, нити унификацији израза са тога гледишта посматраног – него посеже за фондовима различитих стилова“. У вези са овим, ауторка се подробно и критички односи према многим појавама које је уочила анализирајући грађу.

Према њеном мишљењу, колоквијални и нестандартни језички елементи преправили су новинске текстове, а све је већа злоупотреба бирократизације и интернационализације језика, те као један од основних проблема у новинским текстовима ауторка истиче „замућивање јасности и прецизности језика“. Јелена Јовановић је показала да се у новинским текстовима лако проналазе „идеолошка обележја језика“ и наглашава да са „нелагодом треба разговарати на идеологизацију и претерану урбанизацију језика“.

Посебну пажњу у овом поглављу ауторка је посветила повезаности научног и административног стила са публицистичким стилем и откривању елемената ових двају стилова у новинским текстовима. Наносе ових стилова у

публицистички стил, и оне упадљиве и мање уочљиве, поткрепила је разноврсним примерима из штампе.

Вођени ауторкиним речима да се „новине данас уређују без много пажње према тексту“, можемо констатовати да је књига *Линџвистика и стилска новинској умећа : језичке и стилске особине новинарства* на јасан, прецизан и сасвим нов начин размотрила централна питања новинарске стилистике. Препоручујемо је студентима, као веома користан приручник, новинарима који ће у овој књизи пронаћи много елемената за унапређивање свог језичког израза, као и за повећање квалитета и ефикасности посла који обављају, али и сваком читаоцу коме је стало до неговања језичке културе.

Милка В. Николић
Универзитет у Крагујевцу
Учитељски факултет у Ужицу

УДК: 371.3::821.163.41(049.32) ; 821.
163.41.09-32 Кочић П.(049.32)
ИД БРОЈ: 184499468

Приказ
Примљен: 21. 2. 2011.
Прихваћен: 14. 3. 2011.

МЕТОДИЧКА ОСТВАРЕЊА КОЈА ЋЕ УНАПРЕДИТИ НАСТАВУ КЊИЖЕВНОСТИ И МЕТОДИКУ НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ

Бранка Брчкало, *Приповједачко дјело Пејтра Кочића у настави*, Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево, 2009, 264 стр.

Бранка Брчкало, *Интерпретације приповједачког дјела Пејтра Кочића у настави*, Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево, 2009, 134 стр.

Филозофски факултет у Источном Сарајеву, који је последњих година постао препознатљив по томе што, као својеврсни регионални центар, окупла истраживаче посвећене различитим хуманистичким наукама – овога пута појављује се у улози издавача двеју публикација из области методике наставе српског језика и књижевности. Реч је о књигама *Приповједачко дјело Пејтра Кочића у настави* и *Интерпретације приповједачког дјела Пејтра Кочића у настави*, чији је аутор Бранка Брчкало.

Како у *Уводу* у једне и друге књиге објашњава аутор, ове књиге намењене су „наставницима српског језика и књижевности јер се на непосредан начин дотичу наставе књижевности и проучавања приповједачког дјела Петра Кочића“. Аутор указује на потребу да се у проучавању приповједног стваралаштва Петра Кочића афирмише истраживачки и проблемски приступ у стваралачкој настави књижевности. То је уједно и циљ обеју књига Бранке Брчкало.

1. ПРИПОВЈЕДАЧКО ДЈЕЛО ПЕТРА КОЧИЋА У НАСТАВИ

Ова књига обухвата следеће делове: *Увод* (стр. 3–4); *Приповједачко дјело Пејтра Кочића* (стр. 5–10); *Значај наставног проучавања дјела Пејтра Кочића* (стр. 11–18); *Заступљеност приповједачког дјела Пејтра Кочића у*

наставним програмама за основну и средњу школу (стр. 19–23); *Методолошке основе проучавања приповједачког дјела Пејтра Кочића* (стр. 24–81); *Методичке основе тумачења приповједачког дјела Пејтра Кочића* (стр. 82–122); *Наставно проучавање приповједачког дјела Пејтра Кочића* (стр. 123–248); *Закључак* (стр. 249–251); *Литература* (стр. 252–261).

Аутор прво разматра карактеристике уметничког света оствареног у Кочићевим приповеткама, као и особености њиховог наставног проучавања, а затим, ослањајући се на одговарајуће књижевнонаучне приступе, долази до методичких поступака које треба применити у наставној интерпретацији Кочићевих приповедака. Након овог опсежног разматрања, аутор описује методичку структуру часа на коме се обрађује Кочићево дело. Задржаћемо се на три централна поглавља у књизи.

Методолошке основе проучавања приповједачког дјела Пејтра Кочића. – Како се објашњава у овом поглављу, потребно је изабрати адекватан методолошки приступ Кочићевим приповеткама, који ће обухватити: (а) модернистичка и реалистичка својства Кочићевог дела; (б) различите елементе сложене и слојевите структуре – тематско-мотивску грађу, ликове, композицију, идеје, језик и стил.

Свако уметничко дело представља јединствену и непоновљиву творевину, услед чега не постоји универзални књижевнонаучни приступ који би се могао применити на сва дела. Како се даље у овом поглављу објашњава, књижевнонаучно проучавање Кочићевих приповедака може се остварити различитим приступима, као што су: (а) лингвостилистички, (б) семиотички, (в) феноменолошки приступ.

Методичке основе тумачења приповједачког дјела Пејтра Кочића. – У овом поглављу посебна пажња поклања се разматрању поступака којима се ученици мотивишу да читају, доживљавају и разматрају Кочићеве приповетке. У складу с теоријом рецепције, читалац се посматра као активан члан књижевне комуникације, који преко свог доживљаја открива естетске вредности дела. Зато у настави треба инсистирати на учениковом детаљном објашњавању утиска о прочитаном делу.

Аутор указује на асоцијативну моћ наслова и на могућност да се у наставном проучавању приповедака пође од наслова. На часу интерпретације Кочићевих дела потребно је применити методичку радњу локализовања текста, тј. упознати ученике са потребним вантекстовним чињеницама. Давање истраживачких задатака помаже ученицима да свестрано и систематично сазнају дело, чему аутор посвећује посебну пажњу у овом поглављу.

Наставно проучавање приповједачког дјела Пејтра Кочића. – Ово поглавље бави се методичким поступцима који се примењују у проучавању слојевите структуре Кочићевих приповедака. Доминантне уметничке вредности књижевног дела могу представљати полазиште у интерпретацији, будући да се преко њих сагледава целокупна структура са мноштвом елемената и њихових функционалних веза. При том, може се поћи од: (а) проучавања слоја

звучања и слоја значења; (б) састављања плана текста; (в) разматрања тематско-мотивске грађе; (г) анализе ликова; (д) проучавања композиције; (ђ) разматрања идејног слоја; (е) анализе језика и стила.

Методичка структура часа обраде приповедака које се читају на часу – обухвата следеће елементе: (а) мотивисање ученика; (б) интерпретативно читање; (в) разматрање основних доживљаја; (г) тумачење елемената приповедне структуре; (д) синтезу и стваралачку примену. Методичка структура часа обраде приповедака које се читају код куће – захтева дугорочну мотивацију, што се постиже истраживачким задацима за рад код куће, док на часу остаје локализација текста и тумачење непознатих речи. Час почиње провером рецепције, након чега се врши аналитичко-синтетичко изучавање приповетке.

II. ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ ПРИПОВЈЕДАКА ПЕТРА КОЧИЋА У НАСТАВИ

У овој књизи издвојени су следећи делови: *Увод* (стр. 3–4); *Значај наставног проучавања дјела Пејтра Кочића* (стр. 5–12); *Засићуљеност приповједачког дјела Пејтра Кочића у наставним програмима за основну и средњу школу* (стр. 13–17); *Интерпретације приповједака Пејтра Кочића* (стр. 18–120); *Закључак* (стр. 121–122); *Литература* (стр. 123–132).

Дато је укупно осам интерпретација. Шест интерпретација посвећено је појединим приповеткама, једна је посвећена циклусу приповедака, а једна интерпретација бави се збирком приповедака. Укратко ћемо представити основне поставке свих осам интерпретација.

1. Приповетка „Гроб слатке душе“. – За наставну обраду овог Кочићевог дела аутор предлаже примену групног облика рада. Структуру часа сачињавају следећи елементи: (а) утврђивање теме; (б) формирање група; (в) подела задатака; (г) реализација рада по групама; (д) извештај група о резултатима; (ђ) дискусија о резултатима; (е) закључци. Осмишљени су задаци за седам група. Задаци се поступно крећу од коментарисања Кочићеве биобиблиографије и одзива критике на Кочићево дело, преко анализе сижејних елемената до разматрања ликова и уочавања идеја које дело сугерише.

2. Приповетка „Јаблан“. – Методички сценарио часа који је предложен за проучавање ове приповетке садржи неколико фаза. У уводном делу часа потребно је мисаоно и емоционално активирати ученике, подсетити се података о Кочићевом животу и стваралаштву, а посебно, пажњу треба посветити локализовању текста. У главном делу часа, након интерпретативног читања, реализује се анализа садржајно-идејних особина текста, која обухвата: (а) разговор о садржају и упознавање структуре текста; (б) разматрање значења статичких мотива; (в) разматрање значења динамичких мотива. Током закључног разговора упућује се на сатиричне и алегоричне елементе приповетке.

3. Приповетка „Вуков гај“. – Ово Кочићево дело обрађује се групним обликом рада. Циљ часа јесте да се обезбеди максимално ангажовање ученика, да се ученици усмере на самостално запажање различитих структурних елемената приповетке, на самостално вођење бележака о језичко-стилским карактеристикама и на самостално извештавање о ономе што је уочено. За групе су предвиђени задаци који се односе на: (а) место, време и друштвено-историјски оквир догађаја; (б) композицију, која је остварена као прича у причи; (в) загонетно рођење главног јунака; (г) симболику предсказања (женска прилика са барјаком); (д) зло које, иако доноси трагедију, ипак не побеђује. Након дискусије о резултатима група, реализује се проблемски приступ приповеци.

4. Приповетка „Кроз маглу“. – Будући да у овој приповеци доминира дескрипција и лирски тон, док је фабуларно језгро сужено, за обраду приповетке може се изабрати мотивски приступ. Интерпретирање лирских мотива омогућава да се проуче различити структурни чиниоци: (а) лик главне јунакиње; (б) облици казивања; (в) пишчеви поступци; (в) лирски елементи приповетке; (г) језичко-стилска својства.

5. Приповетка „Кроз мећаву“. – Ова приповетка може се обрадити помоћу истраживачких задатака, који ће бити усмерени на анализу доминантних облика казивања (ретроспективно приповедање, описивање, дијалог, унутрашњи монолог). Такво методичко опредељење проистиче из чињенице да облици казивања у овој Кочићевој приповеци представљају примарне естетске чиниоце помоћу којих се обликује књижевна грађа, повезују мотиви, конкретизују ликови, развија значење, усклађују стилогени елементи. Дакле, истраживањем доминантних облика казивања долази се до „свих битних вриједносних чинилаца приповијетке, као што су: тематика, доминантни мотиви, ликови, мотивација, фабула, сиже, композиција, поруке и језичко-стилски елементи“. При том, ученички естетски доживљај неће бити запостављен.

6. Приповетка „Мрачајски прото“. – Интерпретација овог дела реализује се проблемским приступом. У уводном делу часа наставник ће применити интелектуалну мотивацију, постављањем провокативних питања на која ће ученици писмено одговарати. Читањем и разматрањем ученичких одговора ствара се проблемска ситуација. Ученици су својим одговорима покренули питања, што треба дићи на ниво проблема који ће даље бити истраживани на часу. Интелектуална будност ученика одржава се истраживачким задацима, који се односе на: (а) упоређивање протиног лика приказаног из перспективе наратора и утиска о проти насталог након читаоачевог непосредног сусрета с њим; (б) функцију ентеријера и екстеријера у карактеризацији протиног лика; (в) протино понашање и вербално испољавање; (г) улогу друштвених, етичких и психичких околности у формирању протиног лика; (д) функцију описа природе у приказивању карактера мрачајског проте.

7. Методички приступ збирци *Пријовијејке*. – Наставно проучавање збирке организује се тако да се у функционалну везу доведе што више

естетских чинилаца (предметност, поруке, стилогена места, стваралачки поступци). Обрада збирке најјефективније се врши помоћу истраживачких задатака који се задају за оба часа предвиђена за обраду збирке, при чему посебну пажњу ваља посветити мотивисању ученика за читање збирке. Током обраде на првом часу разматрају се следећи елементи: (а) водећа предметност збирке – тематика и мотиви; (б) композиција збирке; (в) ликови у збирци. На другом часу анализирају се следећи естетски чиниоци: (а) тематика збирке; (б) дубљи смисао приповедака; (в) облици казивања; (г) идеје, мисли, поруке.

8. Методички приступ циклусу приповедака о Симеуну Ђаку. – Обрада циклуса захтева од наставника да мотивише ученике за читање и да им зада истраживачке задатке за оба часа која су предвиђена за обраду циклуса. Први час обраде има методички сценарио сачињен од следећих етапа: (а) разговор о утисцима; (б) анализа тематике, мотива и композиције приповедака; (в) увод у анализу приповетке „Зулум Симеуна Ђака“. Рад на другом часу обухвата фазе: (а) анализа лика Симеуна Ђака; (б) анализа споредних ликова у циклусу приповедака о Симеуну Ђаку; (в) разматрање порука наговештених у приповеткама; (г) уочавање карактеристика језика и стила.

Да закључимо. – Књиге Бранке Брчкало *Приповједачко дјело Пејтра Кочића у настави* и *Инјерирејације приповједача Пејтра Кочића у настави* научно утемељеним, савременим и оригиналним приступом допринеће унапређивању наставе књижевности, као и методике наставе књижевности. За наставнике српског језика, ове књиге јесу ослонац за наставно тумачење Кочићевих дела у основној и средњој школи, али и путоказ у афирмисању истраживачког и проблемског приступа у стваралачкој настави књижевности. За методичаре, књиге Бранке Брчкало представљају подстицај за даља истраживања примене различитих књижевнонаучних приступа у настави књижевности.

УПУТСТВО АУТОРИМА

Узданица, часопис за српски језик, књижевност, уметност и педагошке науке, објављује научне и стручне чланке. У категорији научних чланака доноси оригиналне научне радове, прегледне радове, кратка или претходна саопштења, научне критике, односно полемике и осврте. У оквиру стручних чланака даје стручне радове, информативне прилоге и приказе.

Оригинални научни радови треба да садрже претходно необјављене, методолошки утемељене резултате сопствених истраживања. Прегледни рад садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема. Кратко или претходно саопштење представља оригинални научни рад пуног формата, мањег обима или полемичког карактера. Научне расправе на одређену тему, засноване на научној аргументацији, дају се у оквиру научне критике, полемике и осврта.

У оквиру стручних прилога дају се стратегије и искуства корисна за унапређење професионалне праксе, уводници, коментари и прикази књига. Изузетно, у Часопису, примерено „Акту о уређивању научних часописа“ Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, могу бити објављивани и монографски радови, као и критички прегледи научне грађе: историјско-архивске, лексикографске и библиографске.

Језик рада може бити српски и енглески, а према научној проблематици и на другим језицима.

За објављивање у часопису прихватају се искључиво радови који нису претходно објављивани. Сви приспели радови се рецензирају од стране два рецензента после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од највише три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом или на CD-у и не враћају се. Адреса уредништва и електронска адреса дате су у импресуму часописа.

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Узданица* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи неће бити разматрани.

Обим и фонти

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком од 1,5 реда. Обим оригиналних научних и стручних радова је до једног ауторског табака (око 30000 знакова), прегледних радова и информативних прилога до 1/3 ауторског табака (око 10000 знакова) и извештаја, приказа, до 1/5 ауторског табака (око 2800–3600 знакова).

Име аутора

Наводи се пуно презиме и име (свих) аутора. Пожељно је да се наведу и средња слова аутора. Презимена и имена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику (са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.

Назив установе аутора (афилијација)

Наводи се пун (званични) назив и седиште установе у којој је аутор запослен, а евентуално и назив установе у којој је аутор обавио истраживање. У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија (на пример, Универзитет у Београду, Филозофски факултет – Одељење за социологију, Београд).

Афилијација се исписује непосредно након имена аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

Контактни подаци

Адреса или е-адреса аутора даје се у намени при дну прве странице чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

Апстракт (сажељак) и резиме

Апстракт је кратак информативан приказ садржаја чланка који читаоцу омогућава да брзо и тачно оцени његову релевантност.

Саставни делови сажељка су циљ истраживања, методи, резултати и закључак.

Сажељак треба да има од 100 до 250 речи и треба да стоји између заглавља (наслов, имена аутора и др.) и кључних речи, након којих следи текст чланка.

Резиме

Ако је језик рада српски, сажетак на страном језику даје се у проширеном облику, као резиме. Посебно је пожељно да резиме буде у структурираном облику. Дужина резимеа може бити до 1/10 дужине чланка. Резиме се даје на крају чланка, након одељка Литература.

Кључне речи

Број кључних речи не може бити већи од 10. У чланку се дају непосредно након сажетака, односно резимеа.

Литература

1. Књига

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): име и презиме, *наслов*, место: издавач.

Кристал (1999): Дејвид Кристал, *Енциклопедијски речник модерне лингвистике*, Београд: НОЛИТ.

Чомски (2008): Noam Čomski, *Hegemonija ili opstanak*, Novi Sad: Rubikon.

Чомски (1968): Noam Chomsky, *Language and Mind*, Harcourt, Brace and World: New York.

2. Чланак

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): име презиме, *наслов чланка*, *наслов часописа/зборника*, број, место: издавач, страна.

Јовановић, Симић (2009): Јелена Јовановић, Радоје Симић, Текст као лингвистичка и комуникацијска структура, *Српски језик*, XIV/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, 325–345.

Када се исти аутор наводи више пута поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр. 1999а, 1999б...

Навођење дела које има више од једног аутора подразумева да се имена аутора наводе према редоследу који је дат на насловној страни.

У тексту: (Франковић, Ракић, Вилотијевић 1973)

У списку литературе: Франковић, Ракић, Вилотијевић (1973): Dragutin Franković, Branko Rakić, Mladen Vilotijević, *Vaspitni rad u domovima*, Beograd: Delta pres.

Ако је више од три аутора, у тексту се наводи презиме првог аутора и додаје се „и др.“, а у оквиру листе референци треба навести имена свих аутора према редоследу на насловној страни књиге/чланка.

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно треба навести што потпуније податке о извору.

Web документи

Презиме аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр: Mercer, S. (2008): Learner Self-beliefs *ELT Journal* 2008 62(2): 182–183. Retrieved in January 2009 from <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/full/62/2/182>

Цртежи, слике и табеле

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле се могу припремити компјутерском или класичном технологијом (тушем или оловком на папиру). Дају се у посебном фајлу или на посебним папирима. У основном тексту се маркира место где долазе и не уводе се у текст. Табеле, слике и илустрације морају бити разумљиве. Нису пагиниране и морају имати редни број, наслове и легенде (објашњења ознака, шифара и скраћеница) класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије. На папиру редни број слике или табеле, као и презиме аутора морају бити уписани на полеђини графитном оловком. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

Стилстички подаци дају се према параметрима научних методологија.

Рукописи се не враћају.

Уредништво

Часопис можете набавити у књижари
Српске књижевне задруге
Краља Милана 19, Београд
и на
Педагошком факултету у Јагодини
Милана Мијалковића 14, Јагодина

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37+82

УЗДАНИЦА : часопис за језик,
књижевност, уметност и педагошке науке /
главни и одговорни уредник Тиодор Росић. –
2003, [бр. 1] (октобар). – Јагодина (Милана
Мијалковића 14) : Учитељски факултет
у Јагодини, 2003 – (Јагодина : Папир комерц).
– 24 cm

Часопис наставља традицију Учитељске
узданице (1939–1940) и Узданице (1960–1970)

ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)
COBISS. SR-ID 110595084

ISSN 1451-673X



9 771451 673006