

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност, уметност
и педагошке науке
НОВА СЕРИЈА, децембар 2012, год. IX, бр. 2

ISSN 1451 – 673 X

UDC 81
82
7.01
37.01

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност, уметност
и педагошке науке
НОВА СЕРИЈА, децембар, 2012, год. IX, бр. 2

Издавач

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу
Милана Мијалковића 14, 35 000 Јагодина

За издавача

Проф. мр Сретко Дивљан, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу

Главни и одговорни уредник

Проф. др Тиодор Росић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу

Уреднички тим

Проф. др Миланка Бабић, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет; проф. мр Сретко Дивљан, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; МА Маја Димитријевић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; мр Бранко Илић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Бранко Јовановић, Универзитет у Приштини, Филозофски факултет Косовска Митровица; проф. др Виолета Јовановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. 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 Београду, Филолошки факултет; др Емина Копас-Вукашиновић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Петар Милосављевић, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет; проф. др Ружица Петровић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; мр Вера Савић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Стана Смиљковић, Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању, проф. др Јелица Стојановић, Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу; др Михаило Шћепановић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Оперативни уредник

Доц. др Илијана Чутура, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу

Адреса уредничког тима

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу
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, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Радоје Симић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. Слободан Штетић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет

Рецензенти

Проф. др Милош Ковачевић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Катедра за српски језик; Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за хуманистичке науке; проф. др Емина М. Копас-Вукашиновић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за хуманистичке науке; проф. др Здравко Милинковић, Универзитет у Београду, Факултет ликовних уметности; проф. др Тиодор Росић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; доц. мр Драгана Сарајлић, Универзитет у Приштини – Факултет уметности са седиштем у Косовској Митровици; доц. др Илијана Р. Чутура, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за филолошке науке

Технички уредник

Радомир Ивановић

Лектура и коректура

МА Марија Ђођевић, мр Бранко Илић, доц. др Илијана Чутура, Нина Марковић

Превод резимеа

МА Ивана Ђирковић Миладиновић

Штампа

Citypress, Јагодина

Тираж

500

Ликовни ирлози

Здравко Милинковић,
Скулптуре из циклуса *Magnum crimen*

САДРЖАЈ

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

- Јелена Р. Јовановић Симић, Интервју као новинарска врста / 7–22
Миомир З. Милинковић, Поетика фолклорне бајке / 23–33
Јелена Љ. Спасић, Вест у настави српског језика / 35–47
Милка В. Николић, Садржаји о фразеологизмима у уџбеницима српског језика за млађе разреде основне школе / 49–64
Бранко А. Илић, Наративни модел *документарне прозе* Драгослава Михаиловића / 65–77
Ружица Ж. Петровић, О гневу и благодати / 79–85
Ненад Р. Вуловић, Бранислав З. Поповић, Оспособљеност учитеља за геометријске садржаје у додатној настави математике / 87–94
Зоран Р. Богдановић, Живорад М. Марковић, Драгољуб Б. Вишњић, Горан В. Шекељић, Висина тела и кифотично лоше држање код деце предшколског узраста / 95–104
Сандра Р. Милановић, Утицај елементарних игара на трансформацију моторичких способности ученика четвртих разреда основне школе / 105–113

СТРУЧНИ РАДОВИ

- Славко О. Карвадић, Марија С. Чукановић Карвадић, Марко Филиповић, Наука и образовање у контексту друштвено-економског развоја Републике Србије / 117–134
Емина М. Копас-Вукашиновић, Универзитетско образовање будућих васпитача као чинилац ефикасности процеса предшколског васпитања и образовања / 135–144

- Александра М. Радовановић, На маргинама модалности: глагол *ought to* у енглеском језику и његови еквиваленти у српском језику / 145–157
- Слађана М. Миленковић, Песничка самосвест у поезији Блажа Конеског / 159–174
- Драгана Радивојевић, Индивидуализација наставе природе и друштва примјеном проблемске наставе / 175–185
- Наташа М. Вукићевић, Значај идентификације и развијања музичких способности за реализацију дечјег музичког стваралаштва / 187–199
- Јелена Р. Гркић, Упоредна анализа студијских програма високих школа за образовање учитеља и наставника за извођење наставе музичке културе / 201–215
- Александра Д. Михајловић, Подстицање и развијање креативности у почетној настави математике / 217–234
- Душка Михајловић, Историјски садржаји у настави природе и друштва у Републици Србији и Републици Српској / 235–244

ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ

- Милош М. Ковачевић, „Превирања“ у структури српскога књижевног језика / 247–250
- Јованка Ј. Радић, Марина јањић, Илијана Чутура, Простор, време, друштво – сусрети у језику (Изабрани огледи из савремене србистике) / 251–253

УПУТСТВО АУТОРИМА / 255–258

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ



Јелена Р. Јовановић Симић

Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Катдра за српски језик
са јужнословенским језицима

УДК: 070.4:808.56

ИД БРОЈ: 195332876

Оригинални научни рад
Примљен: 15. септембар 2012.
Прихваћен: 21. октобра 2012.

ИНТЕРВЈУ КАО НОВИНАРСКА ВРСТА

Апстракт: У склопу проучавања новинарских врста интервју не представља темељну врсту, али може бити врло интересантан како за посматрање и анализу, тако исто и за читање или слушање у склопу новинарске делатности и рецепције те делатности од стране публике. Аутор¹ је на једном примеру покушао показати основне одлике интервјуа.

Кључне речи: новинарство, новинарско умеће, интервју, књижевност.

1. УОПШТЕ О ИНТЕРВЈУУ

1. Теоретичари књижевности (РКТ 1992: 291–292) о интервјуу говоре као о врсти тзв. документарне књижевности, која је „одраз у великој мери нараслог значаја специфичне функције и тенденције савремених медија. Интервју се води са жељом да се у разговору са неком особом посебно осветли неко питање или више питања, ради информације или формирања мишљења читалаца и слушалаца. Значај интервјуа је у његовој актуелности, а ова се изражава и на тај начин што се код штампаног текста чува језичка аутентичност разговора. Функција интервјуа је двострука: да нешто ново саопшти и да то протумачи онако како схвата интервјуисана личност“.

2. У Речнику САНУ (1959. и д.: књ. VII, 784) ‘интервју’ се дефинише као: „(енгл. interview) разговор новинара с друштвеним, политичким, културним или каквим другим јавним радником (најчешће о актуелним и важним питањима) намењен објављивању у штампи, на радију, телевизији или др.; чланак о таквом разговору“. Према томе, примарно значење термина

¹ Овај рад је написан у оквиру пројекта 178006 *Српски језик и његови ресурси*, који финансира Министарство за науку и развој Републике Србије.

тиче се самог разговора, овде у сврху припреме грађе за новински текст². А тек секундарно и на сâм тако сачињен текст. Стога ми интервју сврставамо у категорију ‘мешовитих облика’ новинске речи, а на такву природу интервјуа упућује и сама његова структура. По правилу он се састоји од (унапред припремљених и стављених интервјуисаноме на увид) питања, на која овај такође припреми одговоре, најчешће у писменој форми, која се онда пред микрофоном и/или камерама само репродукују. Постоје додуше и импровизовани интервјуи, који се обављају у посебним условима или из посебних разлога (изненадни догађаји, несреће, итд. када је потребно извештавати са лица места), али такви су интервјуи по правилу неуспели, и слабијег су квалитета извештаји према њима сачињени. Изјава испитиваног није новински текст, него су новинска по природи ствари само новинарева питања. Али проучаваоци новинарства ипак о интервјуу говоре као о облику новинарског изражавања.

2. У теорији новинарства, у складу са реченим, о интервјуу се могу наћи различита схватања. Ј. Шћекић (1960: 82), на пример, тврди да је интервју уско повезан са скоро свим врстама новинарског изражавања, он је њихова грађа. „Када је у питању вест, интервју нам помаже да чујемо шта је неко рекао или шта се сазнаје. У извештају је повод да се да шира или дужа информација о неком догађају или нечему што траје. При писању коментара, интервју помаже да се заузме или поткрепи став [...] Све ово говори да је интервју пут да се дође до извора информације, да би он дао вест, мишљење (став) или објашњење“

Очигледно је да се овде истичу две ствари: (а) разговор са људима као пут и начин да се добије одређена информација и (б) интервју као облик новинарског изражавања. Интервју није и не може наравно бити само питање. Он је и питање, али и одговор, дакле разговор новинара са једном личношћу, разговор који ће бити објављен у листу или преко радија или телевизије. Занимљиво је да и Б. Којић износи сличну мисао као Шћекић. „Са становишта новинарске технике интервју је заправо извештај, и то такав извештај који је настао на основи разговора с неком особом чији подаци, мишљење или идеје имају вриједност вијести“ (1964: 179). Вл. Јисл о томе каже (1971: 29-30): „Једна врста вести је и интервју. Наравно, овде је потребно разликовати двоструко значење овог појма: интервју је метод новинара, али и форма обраде одређеног написа,

² Интервју налази примену и у научним истраживањима, у лингвистици, психологији и др. дисциплинама, при чему се од испитаника бележе подаци релевантни за закључивање о овим или оним тематским и теоријским питањима. Исп. нпр.: „метод добијања података о испитанику путем разговора, у оквиру истраживања јавног мњења или научног истраживања“. – Клајн/Шипка 2008 (s. v.).

материјала за објављивање у новинама [...] Интервју је вест дата у форми дијалога. Он испуњава све функције вести: информише, објашњава, открива, критикује и, још више, он то чини у живој форми разговора“.

3. Д. Славковић не одобрава такво схватања мислећи да она „значе упрошћавање, односно бркање појмова. Овде је реч о интервјуу као облику новинарског изражавања, и он је само то: нешто саопштава у дијалогу и то што саопштава – тумачи“. Интервју³ се, према томе схватању, „по много чему разликује од осталих облика, има своја специфична обележја и основни циљ му је да саопшти неку актуелну чињеницу и да истакне њен друштвени значај. Главна функција интервјуа је, дакле, двострука: да нешто ново саопшти и да то што саопшти – протумачи. Начињен са значајном личношћу о значајној теми, дат у право време, са вештим питањима која треба да провоцирају праве одговоре, интервју је изванредно важан облик новинарског изражавања; он је обогатио средства масовног комуницирања, приближио је познате, ауторитативне личности слушаоцима, гледаоцима и читаоцима, створио је непосредан контакт између политичких и државних функционера, научних радника, филмских и позоришних глумаца, познатих спортиста, с једне стране, и огромне масе људи – којима је приступ тој категорији личности практично затворен – с друге стране. Новинар је у интервјуу, дакле, посредник: између те две удаљене тачке; он води разговор са онима од којих нешто зависи, са чувеним ствараоцима било на ком пољу људске делатности, са занимљивим појединцима; пита у име те масе, тражи одговоре који су релевантни или занимљиви управо за ту масу читалаца, слушалаца или гледалаца. То је правило, мада интервју обухвата и шири круг саговорника, такозване обичне људе“. И Р. Животић говори о интервјуу као о посебном новинском облику (1993: 60): „Интервју је самосталан новинарски жанр, карактеристичан облик саопштавања и објашњавања чињеница“.

4. Три су битне ствари, по Славковићу, о којима треба водити рачуна да би се начинио добар, прави интервју: а) тема, б) личност и в) питања.

а) *Избор теме*. Само она тема која нешто значи за цело друштво или за одређену категорију друштва – може се користити за интервју, односно за предмет разговора. Поготово она која се налази у центру пажње

³ 'Интервју' значи: разговор, испитивање (у нашем случају: разговор новинара са извесном личношћу ради објављивања у штампи, преко радија или телевизије). Готово идентично мишљење има М. С. Черпахов (1962: 46-47) који каже да је интервју друштвено значајан разговор новинара са било којим лицем, предвиђен за објављивање у штампи или за емитовање на радију и телевизији, а обавезно садржи јасне и тачне оцене интервјуисаног лица – не аутора, новинара.

јавности, важна, актуелна тема, а недовољно јасна људима. Да би се направио интервју потребан је повод који је садржан у информацији о некој чињеници, или у самој чињеници (догађају, појави, човеку). „Свака тема која садржи елементе напетости, која се емитује у облику разговара, сама је информација саопштена са два или више гласова – истиче Вл. Јисл (1971: 29-30). – Теоретски, међутим, може се рећи да је одређена напетост садржана у свакој теми, иако ту напетост нисмо увек способни да откријемо“. И поред тога, уобичајено је да се интервјуи праве само о значајним темама, онима које имају веома важну улогу у друштву или у одређеном делу друштва.

б) *Избор личности*. Од избора теме, мисли Славковић (1975: 211), директно зависи избор личности за саговорника. То су, заправо, две стране једне медаље; јер као што је важно пронаћи праву, актуелну тему, неопходно је пронаћи и праву личност која ће говорити о тој теми. Михаил Монков сматра да је „интервју оправдан онда када наш саговорник може да нам пружи ексклузивну информацију, нешто што је искључиво повезано са личношћу, њеном компетенцијом, њеним односом итд. То не сме да буде само израз жеље да се постигне разноликост форме информације. Интервју треба да оправда и заштити своје место у програму – зашто се прави, какав се циљ њиме жели да постигне, зашто баш са овим саговорником, а не са неким другим“ (1973: 71).

Интервју се, по правилу, води са познатим и одговорним личностима, онима који руководе неким сектором друштвеног, политичког, привредног, културног или спортског живота. Али то не мора увек да буде тако, уставом, одступања од овог принципа све су чешћа. У последње време, интервју се прави и са такозваним обичним људима, са онима који су начинили некакав подвиг, баве се неким чудним делатностима, присуствовали су неким значајнијим догађајима као сведоци, уопште са онима од којих се може понешто ново или занимљиво сазнати и објаснити.

Није тешко закључити да је за интервју потребан повод (у некој чињеници живота) и да се, када се он има, интервју може начинити готово са свима и о свему. Карл Ворен истиче (1970: 24): „Никада радозналост не јењава ако је реч о државницима, светским шампионима, друштвеним лидерима, милионерима и њиховим наследницима, вођама дружина, водећим научницима, проналазачима и истраживачима, као и о звездама из света забаве. Не само ови, него и било ко други ко је учинио, рекао или видео нешто што иде изван граница обичног – чак и Смит који је имао купон добитка на клађењу – представљаће интересантан субјект за интервјуисање“.

в) *Избор питања*. Пошто су пронађени тема и личности интервјуа, приступа се другом делу посла: избору, односно формулацији питања. Пре

свега, мисли Славковић (1975: 213), неопходно је знати шта у одређеном тренутку питати саговорника. Управо од питања (без сумње и од одговора интервјуисане личности) зависи квалитет интервјуа: да ли ће погодити суштину ствари, или ће заобићи оно главно што интересује јавност. А то, опет, значи да новинар мора добро да се упозна са материјом, са темом о којој ће водити разговор.

Питања морају бити постављена тако да и саговорник, и читалац, слушалац или гледалац виде и осете да новинар влада материјом, да се у њој лако сналази, да је равноправан партнер у дијалогу. То је нарочито важно код такозваних импровизованих интервјуа на радију и телевизији. Ништа није непријатније него када аудиторјум дође до убеђења да се новинар мучи око питања, да заправо не зна шта ће питати, да муца, тешко проналази речи и формулише питања, а да се саговорник поиграва са њим. Такав интервју је унапред осуђен на пропаст. Међутим, не ваља ни друга крајност. У тежњи да истакне познавање материје о којој се води разговор, новинар каткад већ у питању да или сугерише одговор, тако да интервјуисаној личности остаје само да каже кратко 'да' или 'не'.

Закључак се сâм по себи намеће: треба пронаћи праву меру у постављању питања – да не буду штурa, сувише кратка, 'полицијска' као на ислеђењу, да буду дуга управо колико је неопходно, да не буду презасићена 'мудрошћу' новинара, али ни сиромашна у познавању материје, једном речи, да буду језгровита, концизна, оштроумна, паметна, да провоцирају праве одговоре, да проистичу спонтано из тих одговора и да погађају у срж проблема. При томе се мора водити рачуна да у једном питању буде само једно питање, а не и потпитања која могу саговорника да одвуку са праве стазе, да распину одговор, да се крене 'у шетњу' из које се после тешко вратити на суштину теме о којој се разговара. И најзад, основне мисли које интервјуисана особа жели да пренесе на читаоце, слушаоце или гледаоце не смеју бити гурнуте у други план истицањем било личних особина интервјуисане особе, било евентуалних околности у којима се разговор води.

5. По начину обраде постоје неколике врсте интервјуа које теоретичари деле различито, према свом схватању: Х. Мацановић каже да интервјуа има „вјероватно толико врста, колико новинара и њихових партнера“ (1967: 86) и да је добро што их не 'угуравамо' у неки калуп. Вл. Јисл тврди (1971: 31-32) да се интервјуи могу обрадити на следеће начине: дословно бележење питања и одговора; слободно препричана питања и одговори; интервју дат у облику репортаже; причање, у ствари одговор само на једно питање; разговор у коме учествује више лица; анкета.

С. Лукач (1970: 23-24) потпуно прихвата схему Кертиса Д. Макдугала. Према овоме схватању интервју се дели на: (1) интервју ради сакупљања информација, чињеница; у овом случају ради се претежно о кратком

интервјуу који обављамо на месту догађаја, импровизованом са више људи у краћем времену; (2) интервју ради сазнавања гледишта, и ставова, мишљења; то су интервјуи које водимо са личностима „које имају шта да кажу“, јер у свом подручју представљају личности од ауторитета или бар од тренутног интереса; то су обично средњи или дужи интервјуи; (3) интервју са личношћу, и интервју-профил јесу форме дужих интервјуа са изузетно значајним личностима.

За Ј. Шћекића постоје четири основне групе интервјуа (1960: 84). То су: (1) разговор са човеком са улице о свакодневним, интересантним темама; (2) интервју са заинтересованом личношћу од које се очекује објашњење неког будућег догађаја; (3) интервју са личношћу која је интересантна за читаоце или слушаоце – док у горњем случају новинар представља читаоцима личност која је заинтересована за исход догађаја у коме сама учествује, дотле је у овој врсти интервјуа читалац тај који је заинтересован да чује нешто о некој личности; (4) важни су или значајни интервјуи чији је циљ да читалац или слушалац добије мишљење најкомпетентније личности која познаје одређени проблем.

Ако се узме у обзир начин обраде – а овај формални критеријум је и најприхватљивији – постоје само три врсте интервјуа. То су: (1) класични интервју, (2) комбиновани интервју и (3) импровизовани интервју.

(1) *Класични интервју* јесте онај интервју у коме су садржана само питања и само одговори и, наравно, у кратком уводном делу само основна информација с ким се и ко води разговор. Ова врста интервјуа прави се, углавном, са изузетно важним личностима. Ови интервјуи могу да одиграју велику улогу не само у тачном обавештавању јавности, већ и у међудржавним односима, јер се њима износи став једне земље, мишљење одређене политичке партије о тренутној политичкој ситуацији, и сл.

(2) *Комбиновани интервју* такође се често може срести у штампи и на радију, па и на телевизији, мада ређе. После разговора са неком, чак, истакнутом личношћу, новинар ће тај разговор искористити да направи такву рубрику у којој ће, идући за својом тезом, поједине делове из разговора користити као аргументе или, још боље, као илустрацију, као потврду онога што жели да каже, као документ основне концепције написа. Овде нема класичног облика: питање – одговор: питања се не наводе директно, али се могу наслутити из одговора интервјуисаног, а местимично су индиректна, препричана, изговорена у трећем лицу. Новинар ће овакав облик употребити да би рубрику начинио занимљивом и лакше прихватљивом.

(3) *Импровизовани интервју*. То је онај разговор који се, по правилу, води пред микрофоном радија или пред камерама телевизије – као изненадни, неочекивани разговор. Он је импровизиран само по току дијалога, а

у ствари је веома озбиљно, чак студиозно припремљен. Ова врста интервјуа веома је прихватљива за слушаоце и гледаоце, јер разговор тече у темпу, спонтано, али је врло тешко за остварење. Само изузетно способни новинари, они који имају дар лепог и течног говора могу себи дозволити да воде разговор пред микрофоном. Поред тога, новинар мора да влада материјом о којој се говори комплексно и дубоко, да прекида саговорника када је то потребно (и уљудно), да подстиче разговор, да инсистира на суштини ствари. Иако је ова врста интервјуа веома прихватљива, посебно за радио и телевизију, ретко се може чути или видети из два разлога: због новинара који нису довољно спремни да одмах у микрофон постављају вешто питања и, још више, због веома лоших саговорника који се нејасно изражавају, муцају, праве дуге уводе и непотребне екскурсе.

Ништа није мање важно ни то како ће, тј. каквим језиком говорити новинар. „Говор се кроз ухо утискује у душу – каже Бранислав Нушић (1938: 93-94) – а ухо ће увек радије примити пријатан, хармоничан говор, који се као говорна музика изражава. Само добро познавање правила⁴ дикције и модулације могу учинити да се та говорна музика постигне. Али да се тој тежњи припомогне, постоје и извесна правила о доброгласности, која нас упућују како ћемо избећи какофонију, како се назива изговарање неугодно уху“.

6. И интервју профил’ и интервју репортажа’, како их називају С. Лукач и М. С. Черпахов (1962: 46-47), припадају жанру импровизованог интервјуа у којем се, на почетку и на крају, износе неки основни подаци о месту и времену, као и о изгледу саговорника. Таква слика је неопходна увек (осим у класичном интервјуу) – новинар мора да је дâ како би читалац и слушалац могли ближе да упознају личност која се интервјуише. Ако би се и у импровизованом интервјуу изнела само питања и само одговори то

⁴ Нушић и набраја та правила. То су: избегавање нагомилавања речи са истим или врло сличним гласовима, било самогласницима или сугласницима (на пример: Петар петлу плете плот); избегавање да реч која долази почиње истим гласовима којима је завршена реч пре ње (на пример: Паганин ни Ниниву није видео); избегавање понављања исте речи, ма у разним облицима (на пример: Слава се славних мужева слави по целом свету); избегавање нагомилавања више једносложних речи (на пример: Тад кад ја бих, он се већ сам свег тог досети); избегавање нагомилавања више многосложних речи (на пример: Величанствене творевине најудаљеније прошлости представници су цивилизације). „Доброгласност се у беседништву – вели Нушић – не тражи само у речи (еуфонија) већ и у реченицама и периодима (еуритмија). Та се доброгласност реченица и периода постиже на првом месту модулацијом (дизање, спуштање, успоравање и убрзавање) када се, водећи још рачуна и о свим горњим напоменама, обрати пажња и на наизменичну промену кратких и дугих речи, већих и мањих реченица и ставова“

би личило на разговор два електронска мозга, без обичних људских особина⁵.

2. АНАЛИЗА ИНТЕРВЈУА

1. Интервју је сложен облик новинарског изражавања, и врло се често користи у штампи, на радију и телевизији. Дневни листови га примењују такорећи свакодневно, а у забавно-ревијалној штампи ужива широку примену и представља најчитаније странице. Све то наводи на мисао да је форма интервјуа привлачна, да се њиме износи нека актуелна новост на природан и уверљив начин и да се тако задовољава човекова радозналост да буде најдиректније информисан о значајним политичким, друштвеним, културним, уметничким и сличним питањима и проблемима.

2. Привлачност интервјуа није, дакле, само у садржини, већ и у прикладној форми у којој се обликује та садржина – којом се ствара природна и уверљива атмосфера, и уверења исказују у непосредном разговору. А разговор на најбољи начин доводи до животне истине.

3. Интервју је – по Р. Животићу (1981: 222) – „самосталан новинарски жанр, карактеристичан облик саопштавања и објашњавања чињеница који је у широкој примени у штампи, на радију, телевизији. Медији информисања условљавају интервјуу специфичност својим средствима изражавања, одређују његову форму, дужину или краткоћу, лексичко-стилске особености и стваралачки поступак. Форма интервјуа у којој се огледа стваралачки поступак може бити различита. Узимајући у обзир различите могућности прављења интервјуа, данас су у употреби следећи термини: класични, комбиновани импровизовани интервју, интервју монолог, интервју дијалог, колективни интервју и сл., али се овим ни близу не означавају све различите форме интервјуа. У стручним листовима и часописима интервју све више садржи и уметничке вредности и та нова димензија битно одређује и његову намену“.

4. Најупадљивији и најважнији елемент јавне поруке јесте наслов.

Мии о савршеној биографији – наслов је одабраног интервјуа за анализу (*Вечерње новости*, 18. 2. 2009.). Он уводи 'корисника поруке' у интервју; то је први утисак, загонетка и изазов, али и израз атмосфере и

⁵ На радију се, бар, чује глас, интонација, муцање, понављање, па слушалац сâм ствара слику о човеку; о телевизији није потребно говорити – личности и амбијент у коме се одвија разговор налазе се на малом екрану, па гледалац лако сâм доноси закључак. Због тога је потребно, чак неопходно, да се на почетку, у току интервјуа, или на крају, изнесе по неки детаљ о месту где се води разговор, о изгледу саговорника, његовим особинама, његовом понашању итд.

наговештај оцене. Аутор интервјуа Д. Матовић смишљено је и оригинално, свакако у зависности од теме разговора и избора личности – насловом најавио суштину интервјуа.

5. Пре самог наслова наводи се име особе која се интервјуише и њена професија, односно значај, тј. оно што је и привукло новинара, што му је дало повод за интервју:

Татјана Росић, ауторка књиге о Данилу Кишу – очинској фигури српске књижевности

6. Иако се обично у интервјуима не износе сложени подаци који захтевају подробније познавање материје, за разумевање садржаја реплика интервјуисане личности Татјане Росић неопходна су извесна предзнања. Циљ датог интервјуа није само информативни, већ и едукативни: рекло би се да избор теме није од ширег значаја, она не привлачи, то јест, пажњу ширег круга конзумента. Избор теме и избор интервјуисане личности битно утичу на стил интервјуа, а то даље на његову намењеност одређеној групи читалаца.

а) Дијалошким организацијом садржаја читаоци се боље упознају са интервјуисаном личношћу, спознају њена гледишта и мишљења. Понекад су све информације само употпуњавање знања о интервјуисаном.

б) Аутор је експозицијом имао намеру заинтересовати читаоца за тему интервјуа:

Шта је утицало да Данило Киш постане врста очинске фигуре у савременој српској књижевности и узор каснијим генерацијама писаца, тема којом се бави др Татјана Росић у књизи „Мит о савршеној биографији“, у издању Института за књижевност и уметност из Београда. Ауторка, која се поред књижевне теорије и историје српске књижевности активно бави студијама културе и рода, тумачи шта је утицало да Киш постане доминантна личност, пре свега, међу постмодернистима.

Киш је и сâм допринео стварању мита о својој савршеној биографији. Отелотворио је модел писца-космополите и писца-интелектуалца који се ангажује и заступа идеју одговорности у затвореном друштву. Мит о интелектуалном поштењу и храбрости је тада веома актуелан, то је део средњоевропског мита о независном интелектуалцу који се супротставља тоталитарном комунистичком систему пре пада Берлинског зида. Тај мит представљају писци попут Часлава Милоша и Милана Кундере. С друге стране, то је доба у коме се књижевност тумачи као самосвојно естетско поље, тако да Киш тражи формулу у којој ће спојити захтев за друштвеном одговорношћу са захтевом за естетским квалитетима. И Киш проналази чувену формулу по којој је његова естетика његова етика.

в) Новинар је овде показао сопствену упућеност у тему о којој жели водити разговор са Татјаном Росић, а поводом њене књиге о Данилу Кишу – која му је послужила као повод за интервју.

г) Одабравши класичну форму интервјуа – питање-одговор – новинар се вешто служи овим формама изражавања, вешто их доводећи у везу са насловом интервјуа, али и повезујући их са друштвеном стварношћу која се расклапа у концинитету разговора:

У којој мери је Киш успоставио норме савремене српске књижевности?

Данило Киш себе установљава као европског и светског писца српске књижевности 20. века на сасвим различите начине. С једне стране, ту је мит о његовом естетском перфекционизму којим је утицао на потоње генерације српских писаца. За Киша је питање форме, које је, пре свега, поигравање односом документарног и фикционалног, јако битно. Његов текст је интертекстуалан, са пуно цитата који га повезује са узорима (Вијон, Џојс, Алан Роб Грије...), његовим поетичким очевима. Све то говори о томе да је Киш своје дело ситуирао у контекст традиције светске књижевности, инсистирајући на његовом космополитском пореклу и статусу.

У књизи инсистираше на чињању Киша као мушке фигуре у српској књижевности. Да ли је и данас код нас присутан патријархалан концепт вредновања књижевности?

Бити писац данас значи оно што је значило одувек у српској књижевности, а то је бити значајна и култна мушка фигура. У књизи сам истакла како у српском језику немамо адекватну именицу женског рода која би парирала харизматичној именици мушког рода 'писац'. Ваљда и то нешто говори. Писци су у односу на своје колегинице привилеговани, зна се ко добија књижевне награде, медијски простор, право гласа у жиријима...

По ком принципу функционише успостављавање неке 'књижевне институције'?

Конституисање институције ауторског имена је културолошки пројекат и тиче се књижевне политике која се на одређеној сцени води. У маскулином друштву какво је српско не можете очекивати да књижевна институција која ће бити заштитни знак једне књижевности – и то у њеном репрезентативном, европском издању – буде жена-писац. Избор мора да падне на аутора мушког рода који уме да представи себе као писца у одговарајућем светлу. Киш је био свестан тога. Врло добро је схватио да постоји неко ко одређује шта јесте а шта није естетска вредност, да постоје идеолошки разлози за то, да је књижевна политика саставни део књижевног живота.

Данас када се све производи за тржиште, шта значи бити писац, аутор бесцелера или дела изв. високе књижевности?

Од појаве поп-арта који претходи постмодернизму, граница између високе и популарне књижевности је постала толико еластична да је о њој могуће говорити само у смислу њеног непрекидног померања и промене. Иако на српској књижевној сцени званично и политички коректно мо-

жемо чути све ово што сам управо рекла о померању граница између високе и популарне, тачније медијске културе, српска књижевност заправо није прихватила ову епохалну двадесетовековну промену. У српској књижевности и даље се покушава успоставити јасна граница и строго елитистички књижевни канон. Чувати тај канон, ту границу и академске програме у којима су одређени писци велики, а неки други нису, врло је непопуларно за саму књижевност.

Да ли би полемика на њу ијему нешто променила?

Полемика је увек добродошла, али уз једну напомену. Не смемо се заваравати да постоји иједна полемика која није идеолошке природе. И полемика о Кишу која се водила почетком осамдесетих била је таква. И била је везана, с једне стране, за чињеницу да је у тадашњем комунистичком режиму долазило до промена. А, с друге стране, била је у игри расправа, увек болна, о европском идентитету – тада југословенске а сада српске – културне и књижевне сцене. Јесмо ли и како смо Европа. Или, чак, свет. Оно што се још није именovalo нити се могло решавати на политичкој, дискутовало се на културној сцени. Та полемика завршила се тако што је Киш остао апсолутни победник на бојном пољу. И чинило се да је рат завршен. Али, када је Небојша Васовић пре пет година, а скоро двадесет и пет година после прве полемике о Кишу, објавио књигу 'Лажни цар Шћепан Киш', опет је избила бурна полемика која је јавност брутално поделила на строго супротстављене опције. Показало се, опет, да се не ради само о књижевним вредностима, него и о идеолошком подтексту. Али се такође показало да полемика о Кишу, за коју се чинило да је окончана, није завршена.

Зашто?

Разлози томе нису ти што Киш није адекватно вреднован – у последњих пет-шест година појавило се више од седам или осам изузетно квалитетних књига о њему. Киш је, такође, писац српске књижевности двадесетог века о коме се ради или је урађено највише докторских и магистарских теза. Као да је процес Кишове канонизације, више него икад пре, у узлету. Но, идеолошки и књижевнополитички постоји нешто у његовом статусу што и даље провоцира а што је на изванредан начин табу. Тако да се чини да је отворена полемика, баш отуда што се не признају идеолошке позиције с којих се говори, у српској књижевности заправо немогућа. Као да је све ово у вези с Кишом једна псеудополемика у којој и даље остају скривени права природа и предмет спора. Плашим се да тако није и са осталим полемикама које се воде на нашој културној сцени. Тренутно је једна управо у току, врло важна, која се тиче односа превасходно српских писаца, али и екс-Ју писаца, према рату који се водио током деведесетих на просторима бивше Југославије и ратним злочинима.

7. Избор питања:

– У којој мери је Киш успоставио нормe савремене српске књижевности?

– У књизи *инсистирајте на читању Киша као мушке фигури у српској књижевности*. Да ли је и данас код нас присутан иширијархалан концепт вредновања књижевности?

– По ком принципу функционише установљавање неке 'књижевне институције'?

– Данас када се све производи за тржиште, шта значи бити писац, аутор бестселера или дела изв. високе књижевности?

– Да ли би полемика на ту тему нешто променила?

– Зашто?

такав је да се на основу само њих може закључити шта је тема разговора.

а) Тематска навигација питања битно је утицала на адекватне садржајне подражаје у одговорима. Сигуран у знање о свом саговорнику, у оно што је тема разговора – он зна шта треба питати, а чини се и да зна какви се одговори могу очекивати. Стручно постављена питања изискују стручне одговоре, истискују споредно у тематској реализацији разговора – но, не нарушавају утисак спонтаног разговора.

б) Питања нити су општа, нити стереотипна, бледа – каква се могу поставити било ком саговорнику; напротив – она су како стручна, тако и специфична, подстицајна: захтевају одговоре који откривају значајне појединости о теми разговора. Као резултат добро калибрираних новинарских питања настају реплике интервјуисаног као тематски заокружене и унутар себе кохерентно организоване тематске целине. Томе су допринела и на правом месту укључена потпитања, исп.:

– Да ли би полемика на ту тему нешто променила?

– Зашто?

8. Одговори

1. Татјана Росић се у овом интервјуу показала не само као суверени познавалац Кишова дела, већ и као човек који се са изванредним знањем и умешношћу сналази на српској културној сцени: и у савременом и у ретроспективном углу посматраном. Али поред тога – њена речитост приказује интелектуалца натпросечних вербалних способности.

а) Њене уводне констатације:

Данило Киш себе установљава као европског и светског писца српске књижевности 20. века на сасвим различите начине. С једне стране, ту је мит о његовом естетском перфекционизму којим је утицао на потоње генерације српских писаца.

представљају Киша не само у светлу књижевне теорије него и у светлу рада на тексту и на презентацији његовој у интелектуалним круговима, као и у круговима оцењивача књижевне продукције на српској културној сцени. Киш није 'установљаван', већ је 'себе установљавао'. Он је активно пратио

шта се дешава са његовим делом, и покушавао да суделује у његовој популаризацији и естетској промоцији. 'Мит о његовом естетском перфекционизму' као да није настао по себи, већ у интеракцији писца и књижевне теорије и критике.

б) Вешто је ауторка срчила одговор о проблему оригиналности и утицаја који на писца врше писци сличног опредељења и склоности:

Његов текст је интертекстуалан, са пуно цитата који га повезује са узорима (Вијон, Џојс, Алан Роб Грије...), његовим поетичким очевима.

Обрт о 'интертекстуалности' приказује Киша као равноправног учесника у процесу развоја књижевних идеја и продубљивања књижевних процеса чији су зачетници његови 'поетички очеви'. Штури подаци о Кишовој лектури и последицама које је оставила у његовом делу – приказали би и самог писца у слабој светлости, као и аутора његове биографије. Али морамо тим поводом приметити и следеће: Труд пишчев око пласмана сопствених дела и друштвеног статуса њиховог, исто као и ослонац на узоре – заправо су екстерни моменти који не говоре много о унутрашњим својствима пишчева генија. Овај се састоји пре свега у интензитету инспирације, на једној страни, и снази језичког израза у којем инспирација налази свој одушак, чаролији уметничког доживљаја који изазива код читаоца и примаоца, магији лепоте света који се отвара пред његовим унутрашњим оком док му поглед клизи низ глатке редове на папиру. Све остало је варка.

в) Излет у тематику родне равноправности и књижевној проминенцији код нас нису велики допринос вредновању једног мушкарца у улози угледног књижевника:

Бити писац данас значи оно што је значило одувек у српској књижевности, а то је бити значајна и култна мушка фигура... Писци су у односу на своје колегинице привилеговани, зна се ко добија књижевне награде, медијски простор, право гласа у жиријима...

Али ауторка је свакако рачунала са актуелношћу теме, и тиме желела привући пажњу и мушке, а поготову женске читалачке публике као интелектуалка савремених погледа на свет. И то јој се мора урачунати у квалитет: вештина пласирања идеја даје интервјуисаној особи прилику да истакне све своје способности.

г) Расправа о 'високој' и 'популарној' књижевности, као и тврдња да „граница између високе и популарне књижевности је постала толико еластична да је о њој могуће говорити само у смислу њеног непрекидног померања и промене“ – спадају у ред строго научних тема о којима ауторка расправља, али које се оштро сукобљавају са укусом читалачке публике, боље рећи оног њеног дела са добрим књижевним образовањем и префињеним смислом за уметничку лепоту. Тренутно клонуће западне, углавном амери-

чке културе и филозофије не могу потрети наслеђе којим се Европа поноси. Али ова наша опаска свакако тренутно не прекорачује маргину теоријских промишљања савремене науке о књижевности и уметности, те остајемо при оцени да интервјуисана ауторка својим изјавама показује да је чврсто укотвљена у центру савремених научних збивања и научних покрета. Нас само збуњује и чини нерасположеним факат да српска наука добија у овом светлу негативне поене:

У српској књижевности и даље се покушава успоставити јасна граница и строго елитистички књижевни канон. Чувати тај канон, ту границу и академске програме у којима су одређени писци велики, а неки други нису, врло је непопуларно за саму књижевност.

Појмови као 'елитистички књижевни канон', 'академски програми' и сл. бацају јасно негативно светло на 'саму књижевност' српску.

д) Следе врло релевантна питања о односу српске и европске књижевности, и месту Данила Киша у том амбијенту – као и о полемици која се тим поводом водила и води. Ауторка извештава да је у једном тренутку изгледало да је полемика завршена, и да је Киш из ње изашао као „апсолутни победник“, али се онда показало оно што је једино логично, и једино исправно у једној бар релативно отвореној култури: да се вредновање и превредновање стваралаштва и доприноса у уметности никада на завршава.

ђ) Кратким потпитањем „Зашто?“, заправо одговорима Татјане Росић, интервју и завршава: нема, то јест, стереотипног краја са резимеом разговора или поруком коју интервјуисани шаље читаоцу. Не треба, наравно, помислити да разговор није сведен: напротив – тематски је вођен узлазно према поентираном крају, којим се композиционо успешно завршава последњом репликом саговорнице:

...Као да је све ово у вези с Кишом једна псеудополемика у којој и даље остају скривени права природа и предмет спора. Плашим се да тако није и са осталим полемикама које се воде на нашој културној сцени. Тренутно је једна управо у току, врло важна, која се тиче односа превасходно српских писаца, али и екс-Ју писаца, према рату који се водио током деведесетих на просторима бивше Југославије и ратним злочинима.

е) Сукцесивност и линеарност монолошко-дијалогског изражавања у овом интервјуу – динамички прати, делујући као текстовна комплетирајућа снага: смисаона градација. Аналитичност просуђивања и прецизност у формулацији мисли, те и објективност у оцењивању књижевних појава – не лишава реплике Татјане Росић повременог језгровитог казивања и емоционалних тонова. И у целини гледано, без обзира хоћемо ли се сложити са свим њеним схватањима или не, ауторка биографије која је предмет разговора остаје увек на висини интелектуално и вербално обдарене особе, и са

те висине обраћа се читалаштву порукама које у узлазној линији воде своју релеванцију и актуелност. Интелигентно формулисана теза о нетранспарентности и тајанству полемичких узрока и повода остављају читаоца у будном ишчекивању шта ће ауторка следеће о томе рећи кад се поново огласи.

3. ЗАКЉУЧАК

1. Новинарски интервју, како видимо, стварно може имати врло разноврсне форме и квалитете. Пример који смо навели представља прелазну форму између новинарског, дакле публицистичког у ужем смислу, и књижевно-уметничког израза.

2. Али у целини посматрано, интервју по себи не представља највиши домет новинарског стваралаштва. Сведоци смо свакодневних интервјуа политичара и других јавних личности, што некада чини добар додатак вестима, али некад замагљује слику догађаја и панораме схватања о овој или оној тематици.

3. Према томе, интервју у основи има информативну вредност, а да ли ће сем тога испуњавати и друге захтеве писмене и усмене комуникације, зависи свакако од тематике, али и од способности и припремљености учесника у разговору – и презентовању разговора публици.

ИЗВОРИ

ВН (2009): *Вечерње новости*, 18. 2. 2009.

ЛИТЕРАТУРА

Ворен (1970): К. Ворен, Интервју, *Информисање у пракси*, бр. 10, 24-32.

Животић (1993): Р. Животић, *Новинарски жанрови*, Београд: Институт за новинарство.

Јисл (1971): Вл. Јисл, Врсте вести у новинама, *Информисање у пракси*, бр. 10, 29-39.

Клајн/Шипка (2008): И. Клајн и М. Шипка, *Велики речник стираних речи и израза*, Нови Сад: Прометеј.

Којић (1964): В. Којић, *Vijest, izvještaj, intervju, posebni stupci i rubrike, Suvremeno novinarstvo*, Zagreb: Stvarnost.

Лукач (1970): С. Лукач, *Теорија и техника новинарства*, Београд: Факултет политичких наука.

Мацановић (1967): Х. Мацановић, Интервју на радију и телевизији, *Новинарство*, бр. 2-3, 86-95.

Монков (1973): М. Монков, Интервју, *Информисање у пракси*, бр. 1, 71-83.

Нушић (1938): Б. Нушић, *Рејшорика – наука о беседништву*, 2. изд., Београд: Геце Кон.

РКТ (1992): *Речник књижевних термина*, Београд: Институт за књижевност и уметност, Нолит.

РСАНУ (1959. и д.): *Речник српскохрватској књижевној и народној језика*, Београд: САНУ и Институт за српскохрватски језик.

Рус-Мол (2005): Шт. Рус-Мол, *Новинарство*, прев. А. Југослава Загорац Кершер, Београд: Слио.

Славковић (1975): Д. Славковић, *Основи новинарства и информисања*, Београд: Радничка штампа.

Черпахов (1962): М. С. Черпахов: О интервјуу, Информативни билтен *Новинарство*, бр. 1, 46-47.

Шћекић (1960): Ј. Шћекић, О интервјуу, *Савремена средства информације*, Београд: Југословенски институт за новинарство.

Jelena R. Jovanović Simić

University of Belgrade

Faculty of Philology

Department of the Serbian Language with the South Slavonic languages

AN INTERVIEW AS THE JOURNALISTIC TYPE

Summary: An interview can be very interesting journalistic type for the analysis and, at the same time, interesting for reading and listening in the journalistic area and reception by the audience. In one example, we show the basic characteristics of the interview.

Key words: journalism, journalistic skill, interview, literature.

Миомир З. Милинковић
Универзитет у Крагујевцу
Учитељски факултет у Ужицу

УДК: 821.163.41.09-342:398
ИД БРОЈ: 195333644
Оригинални научни рад
Примљен: 12. јула 2012.
Прихваћен: 21. октобра 2012.

ПОЕТИКА ФОЛКЛОРНЕ БАЈКЕ

Ајсџракић: Предмет рада¹ је поетика бајке са становишта естетског вредновања њених препознатљивих одлика, или општих места; пре свега, слојевитих значења, свевременских порука, ликова, стила и језика, а потом мотивске и композиционе структуре.

Кључне речи: стил, језик, идеје, ликови, естетска вредност

Да ли је бајка „нешто што не може бити“ (Вук), или „чудесна способност наше мисли да унапред сагледа чињеницу, далеко пре њеног остварења“ (Горки), или можда „јединствена прича примитивног човека“ (Јалкоци)? Када би неко све дефиниције бајке сакупио на једно место и од њих створио посебну причу, могло би се закључити да је о бајци заиста доста казано, али да ипак није све речено. Старији и новији теоретичари и књижевни естетичари дефинишу бајку као књижевни модел једноставне фавуле, необичних јунака чије се особине испољавају у крајностима црно-беле технике, увек јасно маркиране поруке о победи правде и истине у вечној борби волшебних, добрих и злих сила. Ово је све тачно и ту се ништа не може одузети, али се може бескрајно дуго додавати, јер прича о бајци је увек пред тешким задатком, нарочито када је реч о суштини њене стилске, естетске и значењске конструкције.

Дугачак је низ питања која су за дискусију када се говори о структури бајке, о њеној композицији, ликовима и идејама, о времену настанка и развојним фазама њене дуге историје. Када и где је могла настати бајка? То је питање скоро свих генерација књижевних историчара који прате књиже-

¹ Рад је настао у оквиру пројекта „Настава и учење – проблеми, циљеви и перспективе“, број 179026, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

вност као уметност, од првих њених облика до модерних прозних и поетских жанрова.

Први модел бајке настао је на оном нивоу човековог духовног и интелектуалног зрења када је он могао своје мисли и осећања да искаже јасно, на начин који је разумљив његовом непосредном окружењу. О тачним вековима и годинама се може говорити, али у релацијама претпоставки и неутемељених закључака, јер историја људског постојања сеже толико далеко у прошлост да је данас, и поред високог домета науке и научне мисли, заиста тешко докучити детаље из живота родовске заједнице. У науци постоји више претпоставки и теорија о месту, времену и пореклу првих бајковитих модела. Браћа Грим су творци митолошке теорије, по којој се бајка развила из митологије старих Римљана. Теодор Бенфеј је аутор миграционе (индијске) теорије, по којој је колевка бајке Индија. Током XII века, у доба крсташких ратова, пренесена је најпре у Европу, а потом у остале делове света. Едуард Тејлор је заступник антрополошке теорије, која полази од претпоставке да су сви народи у првобитној заједници живели и радили на исти начин. Пошто су били на истом ступњу друштвеног, културног и економског развоја, сасвим је могуће да им је и духовно стваралаштво било слично. Историјска (географска) теорија инсистира на чињеницама на основу којих би се утврдило место и време порекла сваког бајковитог модела, и то на основу сачуване историјске и архивске грађе. Свака од ових теорија, сама по себи, недовољна је да осветли порекло и историјски развој бајке. Синтетичним уопштавањем конкретних претпоставки сваке од њих могло би се доћи до закључка који би, бар до извесне мере, задовољио знатижељу данашњих теоретичара и књижевних историчара.

Оно што је сасвим извесно јесте чињеница да се бајка развила из мита, из човековог веровања у моћ натприродних сила, од којих је врло често зависео његов опстанак. Због тога су мотиви првих фолклорних модела слични или исти на различитим географским ширинама, а волшебне силе, добре или зле, исте на свим меридијанима. Тежишни мотив бајке у разним крајевима света је борба добра против зла, у којој добро увек бива победник. Расплет радње се увек завршава победом правде над неправдом, истине над неистином, љубави над мржњом и сл. Онај ко је сиромашан, а у намерама частан, на крају ће постати богат, или ће заслужити какву титулу и постати славан. Тако ће сиромашни момак постати принц и наследити краљевство, а сирота девојка принцеза која ће се удати за богатог принца или краља.

Први модели бајке започињу тамо где настаје „прекидање познатог реда“, на асоцијацијама колективне свести, из праслика религиозно-митолошког типа, које имплицирају смисао нових појава, насталих из човекових прикривених или стварних потреба и жеља. У бајци је скоро увек пре-

познатљиво наслеђе људске прошлости, које се, у сфери митолошког и архаичног, манифестује као подсвесно, у уметничком афинитету модерног наратора.

Бајке су Срби донели из прапостојбине, из периода дивљаштва, када су дистанце између стварног и наднаравног биле у истој сфери људског промишљања. У бајковитим формама доцнијих времена сачувани су елементи митолошког и хришћанског, вешто укомпоновани у контекст какве универзалне идеје. А универзално и опште је исказано као непомирљивост добра и зла, као вечна борба у којој добро редовно бива победник. Јунаци бајки, без обзира да ли су из сфере стварног или измишљеног, носиоци су борбе између добрих и злих сила. Мотив опредељења појачава се у тренутку када „у бајку ступа нови лик који се може назвати јунаковим противником (наносиоцем штете)“ (Проп 1982: 36).

У своме развоју фолклорна бајка је од чисто фантастичних садржаја еволуирала до различитих реалистичких и новелистичких модела. Међу тим моделима примарно место заузима новела, у којој је такође све измишљено, али у релацијама стварног и могућег, сасвим блиског животу човекове свакодневице. По настанку новела је млађа од бајке, али је по порукама и животношћу блиска неким моделима реалистичке прозе.

Народни приповедач је садржину и поенту бајке профилисао према својим погледима на живот и према својим мерилима о томе како би ваљало уредити свет и законе у њему. У бајци главни јунаци немају своје име – они су цареви, принчеви, принцезе, трговци, сиромашни људи, змајеви, виле, аждаје и друга чудовишта која се уклапају у карактер идејне симболике. Стереотипни почети настали су вероватно из практичних разлога – ономе ко преноси бајку слушаоцима, било је знатно лакше да се служи општим местима и именима, како би своје приповедање сконцентрисао на главни ток радње и концепцију идеје и универзалне поруке.

Примитивни облици живота остављали су човека немоћног да се супротстави силама природе, или да их измени и прилагоди својим потребама. То је још више појачавало његову жељу да природу подреди себи и својим жељама. Зато је човек настојао да се приближи волшебним силама у које је веровао, да их одобровољи и придобије у борби за опстанак у суровим условима живота. Отуда се у његовој свести развило неприкосновено правило о постојању злих и добрих волшебних бића, у људском или неком другом виду, која стално воде борбу за превласт у свету препуном мистике и непредвидивих изненађења.

У природи људског бића је усађени, исконски нагон да контролише непосредно животно окружење и све што се дешава у његовој близини. Примитивни облици цивилизације и средства којим се далеки предак служио у раду, нису му дозвољавали да своје жеље преточи у стварност. То

је, на нивоу досегнутих знања, могао постићи само у машти. Зато су многе бајке, без обзира на сличну тематику и истоветност порука, засићене општим местима која одражавају интелектуалну, духовну и моралну свест човека у различитим периодима људске цивилизације. Поред природних закона, на плећа нејаког и неугог човека свалио се и терет друштвених, писаних и неписаних, норми, које су такође деловале на унутрашњи склоп његовог духовног бића, на интелект и општи поглед на свет. Но, утицај митологије је још увек јак, тако да она делује на човекову уобразиљу, која постаје униформна у васколиком свету убогих људи. „Та општа места, сижеи, мотиви, одражавају различите ступњеве развитка: има их из области тотемизма, анимизма, матријархата; има их који одражавају патријархалне односе; има их који су производ борбе антагонистичких класа. У бајкама класног друштва сва ова општа места налазе се једна поред других, заједно старија са млађима – не само што је старији сиже или мотив наслеђен заједно са бајком него и због тога (и, углавном због тога) што је он веома дуго могао да настане из саме стварности класног друштва“ (Ђурић 1954: 47).

Основна ознака фолклорне бајке на свим светским језицима јесте борба добра против зла, у којој добро увек бива победник. Главни јунак је редовно најмлађи син у породици која понекад има три сина и три кћери. Приповедач тројицу браће доводи у неку тешку ситуацију – ваља ослободити заточену сестру коју је одвео змај, убити неман која терорише цео град или државу, излечити принцезу која болује од тешке болести и сл. Пошто старија браћа не могу да реше проблем, најмлађи брат постаје херој који је учинио велико дело. Главни јунаци радње нису само људски ликови. Међу актерима су ликови из света флоре и фауне, али врло често учесници радње бивају наднаравна чудовишта добрих или рђавих намера. Сви јунаци су подложни чудној метаморфози у којој се лако мења облик и нарав, зависно од потреба радње и замисли народног приповедача. Притом људски ликови често знају немушти језик, што је каткад неопходно да би се решио неки тежак проблем. У крајњем исходу догађаја главни јунак је неуништив и непобедив; дешава се да он умре или буде убијен, али под дејством чудотворне водице оживи, да би извршио велико дело. Пошто су главни јунаци необични и по свему непознати у свету реалности, они се издвајају и по томе што једу знатно више од обичних људи. Чудесно и фантастично у бајци заиста нема краја. Тако се дешавају невероватна исцељења, а обичне ствари или делови тела имају волшебну моћ – длака или крљушт од рибе када се протрљају помажу главном јунаку да се избави из опасне ситуације и да срећно преброди све препреке на путу до циља.

Иако је у бајци све измишљено, догађаји и јунаци су одраз реалности у подсвести и машти обичног човека. Надметање просаца, родоскрвље у љубави, похлепа, брачно неверство, зла маћеха, веровање у судбину, тра-

гање за лепотицом која је изгубила део своје одеће, путовање у непознате и далеке крајеве, пут сиромаша од чобанчета или убогог просјака до крљевског престола, такође су чести мотиви у садржини фолклорне бајке. Победа малих над великим је омиљени мотив усмене прозе, а потиче из подсвесног нагона малог човека да се супротстави наднаравним силама, или реалним силама моћника који тероришу слабе и сиромашне. Обраћање нероткиње која моли бога за пород, змија младожења, или девојка-змија, често се срећу у структури бајке на разним језицима.

Фантастика је темељна основа бајке, а чудесно и наднаравно су њена константна особеност. Само на први поглед у њој је све нестварно и немогуће, али то је њен први, површински слој, који посебно занима најмлађег читаоца. У дубинском слоју тематске структуре саопштене су свевременске мисли о моралној вредности људи, о међуљудским односима, о размишљањима обичног човека о томе како би он уредио свет. Чак и када машта о немогућим мисијама главних јунака, као што су чизме од седам миља, чаробни ћилим, летећи ковчег или чудесни сточић, приповедач исказује исконску чежњу човека да овлада свемирским просторима, да немогуће учини могућим, да предвиђа будућност и уреди живот у дискурсу своје маште и вековних снова. Лепота бајке остварује се управо у неслућеним могућностима фантастике, у којој се препознаје креативна моћ непознатог приповедача из прошлих времена.

Суштинска вредност бајке није у оном што је измишљено, већ у оном што је у фантастичним сликама и представама саопштено. Једно Биберче у истоименој бајци остварује велико дело; тиме оно заслужује да израсте у правог витеза и придобије пажњу цареве кћери. Ово имплицира став народног приповедача да се у бајци све мора заслужити, сви учесници радње бивају награђени или кажњени према заслугама – према делима или неделима која су учинили. Тако мали и нејаки на крају могу постати силни и моћни, сиромашни богати, а обесправљени морају добити заслужену сатиsfакцију. Такав епилог бајке говори о оптимистичкој визији живота, о веровању приповедача да ће доброта спасити свет од свега што је ружно, брутално и неистинито. Јер, зашто то не би било могуће, ако је то неко својим делом заслужио?

Досегнути степен развоја било које друштвене формације одређивао је временом карактер, форму и општи профил бајке. Како се човек удаљавао од примитивних облика живота и стицао знања о свету који га окружује, тако је у својој свести мењао слику тог света и свој однос према чудесном и наднаравном. Мит и предање временом уступају место чудесном и фантастичном, али карактер јунака остаје и даље исти – они се испољавају у непомирљивим крајностима, па их и народни приповедач тако профилише – у црно-белој техници индивидуализације њихових карактера.

Према идејној вредности подела јунака на позитивне и негативне сасвим је могућа; али са чисто естетског становишта нема одговарајући значај. По критеријуму позитивистичког вредновања они могу бити и историјски, социјални, патриотски и сл. Трагични и комични јунаци не уклапају се у такве критеријуме, јер у своме понашању показују вредност трајних, општих значења. Књижевни теоретичар посматра детаље којима писац остварује индивидуализацију главног јунака и уметнички поступак у профилисању његовог физичког и духовног портрета.

У бајци се приповедање остварује у трећем лицу. Приповедач на тај начин сагледава свога јунака из више перспектива и у различитим ситуацијама; прати га када је у акцији, када разговара са собом и са другима, или о њему и сам говори када је потребно додатно објашњење неке ситуације, неког податка везаног за његов карактер, за изглед, одевање или неки други детаљ. Такав начин индивидуализације присутан је у свим жанровима писане и усмене књижевности, а сретаће се и у доцнијим књижевним школама и епохама. „Децу нарочито привлаче јунаци из света маште и фантастике. Они су свемоћни, склони преображавању, екстремно позитивни или негативни, често бесмртни, увек непредвидиви и изазовни. У бајкама дефилију јунаци из света реалног и иреалног; њихово понашање одговара дејој представи живота, а у њиховим подвизима деца виде себе у улози јунака који чине велика дела: побеђују аждају, помажу слабим и сиромашним, ослобађају заточену принцезу, проналазе благо, или ослобађају цео град од опасне немани. Афинитету детета посебно одговара непобедивост јунака, борца за правду и истину, који на крају бива награђен“ (Милинковић 2012: 97).

Метаморфоза ликова и њихово преобраћање у јунаке који припадају сасвим другачијем свету од оног у којем они живе, честа је појава и један од знакова препознавања фолклорне бајке. То народни приповедач чини да би наградио или казнио главног јунака, да би га спасио, или му омогућио да умакне непријатељу, односно да оствари унапред постављени циљ. Та метаморфоза се остварује уз учешће наднаравних сила. Могло би се поставити питање: зашто то оне чине? Приповедач у бајци пресликава свест друштва у којем живи. Пошто је свет за обичног човека у време настанка бајки велика непознаница у којој га вребају многа чуда и изненађења, отуда и његово веровање да су дела обичних људи строго контролисна од волшебних сила. Да ли су та дела добра или лоша, зависи од односа снага наднаравних јунака који су репрезенти тих сила.

Народни приповедач је на линији *црно – бело* извајао типичне портрете позитивних или негативних јунака. На списку негативца, посебно је маркиран лик маћехе – зле жене, која у свакој ситуацији жели да нашкоди пасторчадима, како би учинила неко добро својој деци. Списак приповеда-

ка на ту тему је веома дуг, борба добра против зла одвија се у сукобу зле маћехе и пасторке, који је пун неизвесности и драматичних преокрета, али се скоро увек завршава тријумфом пасторке.² Маћеха је редовно оличење зла, своју мржњу испољава на различите начине, а не преза ни од најбруталнијих метода кажњавања. Она пасторки поставља тешке, а каткад и неизводљиве задатке. На сцену ступају представници добрих волшебних сила, који јој помажу, што маћеху још више раздражује и подстиче да настави са измишљањем нових мука. Када открије помагаче, настоји да их казни, али никада не успева у томе. Отац није на страни ћерке и ништа не чини како би је заштитио од своје зле жене. Он је у бајци сасвим у другом плану, а тиме народни приповедач жели да покаже како је беспомоћна девојка препуштена себи самој и терору злих сила да би објаснио немотивисани преокрет радње и њену коначну срећу.

Књижевни ликови, без обзира о којем жанру је реч и о којим јунацима се говори (реалним, иреалним или анималним), увек су носиоци радње и пищевих порука. Главни актер радње у бајци је идеализовани јунак који се креће у свету мистике и свакојаким искушења. Остали ликови му помажу или га ометају на путу славе, да би он на крају победио све своје противнике и заслужио ореол хероја. Народни приповедач се не бави детаљима његовог портрета; он га води из једне ситуације у другу, из једног места у друго место, доводећи га у различита искушења и све веће опасности. Јунак савладава све препреке, оне које му постављају волшебне или земаљске силе, или противници из света оностраног или реалног. Описи природе су веома ретки, јер је акција главног јунака у првом плану. Лепоте природе су у другом плану, описује се само пејзаж у којем дела главни јунак. Спољашне ознаке света присутне су само онолико колико су у функцији радње. Време догађања радње такође има секундаран значај. Главни јунак свој задатак решава поступно, приповедач га прати у једној ситуацији и једном простору. Када заврши мисију, он га води даље, у друге крајеве, пред нова искушења која мора решити на путу до успеха и славе.

Приповедач не скрива симпатије према својој хероју који има улогу узвишеног праведника, заштитника немоћних или борца за истину и правду. У улози главних јунака најчешће су тројица браће, од којих је најмлађи,

² „Корене настанка маћехе и пасторке треба тражити у нарушавању ендогамije у доба још полигамног брака. Жена дошла из другог рода и дете друге жене из истог рода већ су у сукобу. Према тадашњим схватањима лице из другог рода сматрало се непријатељем. [...] Но у доба лабављења родовских веза, у доба снажне патријархалне породице, а нарочито када се и она распада на мале породице, деца припадају само родитељима. Тада већ настаје колизija између жене и детета коме та жена није рођена мајка.“ (Опширније о томе види у: Миливоје Урошевић: *Народна књижевност*, стр. 336)

на крају бајке, редовно највећи јунак. Искушење у коме се нашла њихова породица, цео град или непосредна околина, покушавају прво да реше старија браћа. Некада они крећу на пут, али, како се не враћају, најмлађи брат полази да их тражи и успут решава проблем због којег су пошли од куће. Каткад они крећу заједно на пут, али, када најмлађи брат почини највеће јунаштво, старија браћа му направе неку интригу, да би пред оцем били већи јунаци од њега. Притом, приповедач не обраћа много пажње на бол укућана због отетог члана породице, нити на последице страшног недела које је починио змај, или каква аждаја.

На путу до славе главни јунак мора да реши читав низ проблема које му постављају ометачи у виду злих наднаравних чудовишта или природних непогода. Често запада у нерешиве ситуације, које немају много везе са циљем његове мисије, па се чини као да је приповедач заборавио на главни ток радње, или да му се не жури да драмско разрешење сукоба приведе крају. Такве епизоде каткад избијају у први план фабуларног тока, а узрок путовања добија споредан значај. То је само литерартна опсена; будући херој је постојан у својој намери, чак и у тренуцима када се чини да је у сталним проблемима који му отупљују моћ и потиру пажњу. Бавећи се новим ситуацијама, главни јунак успут и сасвим случајно решава проблем због којег је пошао у свет. На крају, када се учини да нема више тешких ситуација, старија браћа му често поставе неку замку или изврше какву гнусну превару. Притом је епилог увек исти – сви добијају оно што су заслужили: награду или казну. Очекивани расплет радње проистекао је из жеље приповедача да се живот организује тако што би увек био задовољен бар минимум правде.

Идејна димензија бајке је маркирана подвигом главног јунака. Из његовог чина проистиче дидактички слој приче намењен слушаоцима свих узраста и афинитета. Приповедач сугерише слушаоцу да се зло враћа злим, а добро добрим у свакој ситуацији и свим животним приликама. Правда, истина и слобода су стално у фокусу његове пажње. Приповедач се ређе бави питањима егзистенције, смисла и суштине постојања, а још ређе духовним животом човека и проблемом лепог. Изузетак је бајка *Девојка бржа од коња*, у којој главни јунак не може да реши загонетку лепог, пред којим је застао, немоћан и опчињен. Питање којим се овде приповедач бави јесте: Како досегнути лепоту? Пред тим проблемом су се нашли најбољи витезови и јунаци. У надметању са девојком изузетне лепоте, они бивају поражени. Само један од њих неће да прихвати чињеницу да је лепота апстрактна и неухватљива, те посеже за молитвом и клетвом, не би ли придобио пажњу чудесне лепотице. Да би га спасила од смрти, девојка пристане да пође са њим и учини га срећним. Таман када му се учинило да је досегао жељени циљ, девојка нестаје, баш онако како је и на свет доспела.

Ова бајка је занимљива и по томе што сугерише на закључак да њен аутор није неук и неписмени приповедач, већ стваралац изузетног сензибилитета и стваралачке имагинације. Занимљива је и по томе што је по садржини кратка, по значењу слојевита, а по форми приповедања сасвим блиска моделу класичне фолклорне бајке. У њој нема монструозних ликова, убистава ни бруталних сцена. Циљ се не може досегнути мачем ни копљем, већ вештином и знањем. До циља се може доћи надметањем у којем главни јунак није суочен са змајевима и аждајама, већ са чудесном девојком, која је лепотом опчинила свет. Лепота је овде мистика, изазов и тајна коју ваља решити. За разлику од клишетиране бајке, у којој је епилог скоро увек исти, овде главни јунак не остварује свој циљ. Као да је народни приповедач хтео да каже: лепота је сасвим видљива, јунак је може осетити и у њој уживати, али је не може имати нити до краја поседовати.

Када говори о спољашњим особинама јунака, народни приповедач се не задржава много на опису физичке лепоте. Он више инсистира на моралним својствима ликова, јер на тај начин лакше остварује своју поруку и идеју. Када ваја портрете женских ликова, онда више пажње придаје феномену лепог. Негативне јунакиње су редовно ружне, а позитивне, независно коме друштвеном слоју припадају, представљају узорне примере лепоте. Та лепота је каткад нестварна и ванземаљска, као у бајци *Девојка бржа од коња*. Лепота притом није сама себи циљ; она је увек у функцији каквог значења или идеје, а приказана је као феномен од свеопштег значаја.

Језик бајке је непосредан и лак; приповедач посебно инсистира на говору који се лако памти и у потпуности разуме. У његовом приповедању нема метафоричних конструкција, ни алегоријских слика; све је подређено основном току фабуларног склопа. Израз је пун типичних ознака, устаљених израза и бројева који се лако памте. Приповедање почиње неким обликом прошлог времена, најчешће перфектом или имперфектом, уз честу употребу броја три: „Био један цар, па имао три сина...“ (*Чардак ни на небу ни на земљи*); „Бијаше један цар, и имађаше три сина и три ћерке“ (*Баш-Челик*). Јунаци немају властитих имена; они се памте по функцијама, титулама или занимањима, по сталешкој или професионалној припадности, по пореклу, припадности флори и фауни и сл. У профилисању радње и ликова често се користе речи неодређеног значења: „У некаква човека био један чобан“ (*Немушњи језик*); „Била је некака ђевојка“ (*Девојка бржа од коња*) и сл.

Доба у којем је стварана фолклорна бајка и начин на који је сачувана до времена када је записана, у знатној мери су дефинисали њену форму, језик и начин уметничког обликовања. Предање је највише утицало на профил њене неодређености – када се и где нешто догађало и како су се звали учесници радње. Приповедање се редовно одвија у трећем лицу, а радња се догађа негде, у некаквом царству, углавном у прошлости. Догађа-

ји су дочарани приповедачким презентом, аористом, или неким другим обликом прошлог времена. Крњи перфекат је приповедачу био најпогоднији за бајковито приповедање, јер његова употреба подразумева *ремајтизацију* предикатско-субјекатског садржаја. Структура и општи профил бајке стваран је на обиљу функционалних стереотипа и лако препознатљивих општих места. То се види нарочито у развијању фабуларог тока, у грађењу портрета, индивидуализацији њихових карактера и ликова.

Језик којим јунаци говоре типичан је пример народног говора доступног читаоцима свих узраста и афинитета. Реченица је јасна, непосредна и сугестивна; увек усмерена на карактер, поступке и акцију главног јунака. Понекад је оптерећена мноштвом архаичних израза, стилских плеоназама и ретардирајућих елемената, што је карактеристика и других усмених форми. Приповедач је распричан и неуморан и просто ужива у очекиваним ефектима свога приповедања. Стога своју причу успорава и одуговлачи низом непотребних детаља и епизода, који отупљују пажњу слушаоца, али не толико да би га то удаљило од концепта главног приповедног тока. „Иако није стварана искључиво за децу, бајка је по многим структуралним и стилско-језичким одликама одувек припадала литератури за најмлађе читаоце. Данас је она то још више, јер начин на који се у бајци осликавају законитости живота, знатно је ближи деци него одраслима“ (Милинковић 2010: 41). Бајка је блиска малом читаоцу и стога што је стварана у заметку људске цивилизације, када је човек био немоћан да одгонетне мистику природе и њених неприкосновених закона. Са становишта данашњих сазнања о свету у којем човек живи, његов давнашњи предак је заиста био наиван и немоћан, па је у тумачењу природних појава прибегавао свету маште и фантастике. Такав начин размишљања близак је дечјем поимању света, па је бајка, иако није стварана за децу, данас понајвише литература за њихов читалачки укус.

ЛИТЕРАТУРА

Деретић (1978): Јован Деретић, *Огледи из народној њесништва*, Београд: Слово љубве.

Ђурић (1954): Војислав Ђурић, *Посјанак и развој народне књижевности*, Београд: Знање.

Милинковић (2003): Миомир Милинковић, *Девојка бржа од коња*, Ужице: Учитељски факултет.

Милинковић (2010): Миомир Милинковић, *Нацрти за ѡериодизацију српске књижевности за децу*, Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу *Змајеве дечје шире*.

Милинковић (2012): Миомир Милинковић, *Књижевности за децу – ѡешика*, Ужице: Учитељски факултет.

Милошевић (2010): Слађана Милошевић, *Бајковити свети дејиньстви*, Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

Недић (1966): Владан Недић, *Народна књижевности*, Београд: Полит.

Пешић-Ђорђевић (1997): Радмила Пешић, Нада Милошевић-Ђорђевић, *Народна књижевности*, Београд: Чигоја штампа

Прелевић (1979): Раде Прелевић, *Поетика дечје књижевности*, Мостар: Прва књижевна комуна.

Проп (1982): Владимир Проп, *Морфологија бајке*, Београд: Просвета.

Станисављевић (1985): Вукашин Станисављевић, *Наша народна књижевности*, Горњи Милановац: Дечје новине.

Урошевић (1980): Миливоје Урошевић, *Народна књижевности*, Горњи Милановац: Културни центар.

Чаленић (1972): Момир Чаленић, *Сео цар на канијар*, Београд: Научна књига.

Miomir Z. Milinković

University of Kragujevac

Teacher Training Faculty in Uzice

THE POETICS OF THE FOLKLOR FAIRYTALE

Summary: The focus of this paper is the poetics of the fairytale concerning the aesthetic values of its well known features. In addition we will take into consideration the fairytale's layered meaning, timeless messages, characters, styles and the language and also the motif and the composition structure. From the time the fairytale started to exist, its form, language and the artistic values were formed and defined as well as its unspecified profile.

Key words: style, language, characters, aesthetic value

Јелена Љ. Спасић
Факултет педагошких наука
Универзитета у Крагујевцу

УДК: 371.3.:821.163.41 ;
070.4:82-92
ИД БРОЈ: 195335436
Оригинални научни рад
Примљен: 11. септембра 2012.
Прихваћен: 21. октобра 2012.

ВЕСТ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА¹

Апстракт: У оквиру наставе Српског језика у петом разреду основне школе изучава се вест као новинарски жанр. Пажња ученика усмерена је претежно на новинску вест. У оквиру вежбања у граматикама за пети разред или у приручницима за самосталну обуку у писменом и усменом изражавању, пред ученике се поставља задатак писања вести или упоређивања новинарског стила са осталим функционалним стиловима. У раду ћемо понудити још неке могућности за обраду и увежбавање писања вести као основног новинарског жанра, којима се остварују различити задаци наставе матерњег језика, а ученик уочава одлике вести вођен сопственим језичким осећањем. Проблемски приступ жанру вести у себе укључује и разноврсна граматичка и стилска вежбања. Проблемски засновани методички подстицаји у обради вести наставнику пружају могућност њихове обраде у оквиру рада новинарске али и литерарне секције.

Кључне речи: настава матерњег језика, вест, функционални стилови, проблемска настава, жанр

1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Увидом у уџбенике српског језика за пети разред основне школе запажамо да се вест изучава претежно као новински жанр. У шестом разреду се стечено знање о вести проширује, а изучавају се новински жанрови који из ње директно проистичу, а то су новински извештај и новински чланак. У оквиру вежбања у граматикама за пети разред или у приручницима за самосталну обуку у писменом и усменом изражавању, пред ученике се пос-

¹ Овај рад урађен је у оквиру пројекта 178014: *Динамика стируктура савременој српској језика*, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

тавља задатак писања вести или упоређивања новинарског стила са осталим функционалним стилима. У сврху решавања методичког изазова увођења термина и садржаја из граматике и правописа на такав начин „да се њихово образлагање не сведе на пуку дефиницију“ могу послужити књижевни текстови (Мркаљ 2010: 289) али и текстови новинских вести. У раду² ћемо показати да се кроз обраду вести може се развијати језичко осећање путем лексичких, стилских и синтаксичких вежби.

Проблемском обрадом жанра вести наставници ће реализовати неке од високо постављених задатака наставе српског језика у петом разреду основне школе³:

- усвајање основних функционалних појмова;
- овладавање стилским могућностима српског језика;
- богаћење језичког и стилског израза;
- упознавање, читање и тумачење популарних и информативних текстова из часописа за децу и навикавање на редовно праћење и критичко процењивање часописа за децу;
- подстицање ученика на самостално језичко, литерарно и сценско стваралаштво;
- подстицање неговање и вредновање ученичких ваннаставних активности (литерарна, језичка, рецитаторска, драмска, новинарска секција и др.).

2. ОСНОВНЕ ОДЛИКЕ ВЕСТИ

Вест је нова, непозната информација о нечему, сажета и јасно изложена. То је основни, најсажетији и најчешћи облик новинарског изражавања. Мора бити објективна и има тачно одређену форму, али има и своју „поетику“, која се огледа у избору наслова и редоследа одговора на обавезна питања: *ко, шта, зашто, када* и *где* (Ћирковић 1998: 15). Дobar новинар тежи да напише брзу, тачну и јасну вест. Овај новинарски жанр лежи у основи било ког другог облика новинарског изражавања (извештаја, репортаже, чланка, колумне, интервјуа) и јавља се у свим медијима. Новинска вест се од вести на радију, телевизији и интернету разликује и речником и структуром реченице, јер се језичка грађа прилагођава медију којим се преноси. Понављање је потребно на радију и телевизији, али не и у штампи. За вест у штампи је

² Овај рад урађен је у оквиру пројекта 178014: *Динамика структуре савременог српског језика*, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

³ Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања, стр. 5–7.

понављање и једне реченице недопустиво до те мере да се сматра да не би ваљало поновити, чак, ниједну реч. Вест у штампи добија одређено место на страни, одређену страну, начин прелома, величину слова, фонт, графичка средства, антрфиле – све у зависности од њеног друштвеног значаја, док ће у осталим медијима у ту сврху послужити друга средства.

Чињенице се у вести ређају по значају, а не хронолошки, а структура текста вести је шаблонизирана. Услед брзине којом треба информисати читаоце о важним новостима, новинари користе увек исту структуру текста вести, тј. шаблон. Вест се састоји од насловног блока, главе вести и тела вести. Насловни блок чине наслов, наднаслов и поднаслов. Насловни блок је истакнут посебним типом слова. Наслов је штампан великим словима, болдом (масним словима) а може бити истакнут и другом бојом. У глави вести налазе се основне информације и она се налази одмах након наслова. Тело вести, тј. главни део вести, сегментован је на пасусе. Вест може садржати и антрфиле (уоквирени текст који носи додатну информацију) и фотографије, табеле, графиконе и друга графичка средства, којима се допуњује и илуструје изнета информација.

Поред већ набројаних карактеристика, жанр вести одликује и особен језик и стил писања. Од аутора новинске вести тражи се потпуна јасноћа и једноставно изражавање. Лексички ниво новинске вести одликује једноставан речник, одсуство двосмислених речи, велика заступљеност глагола говорења, међу којима су потпуно искључени они који истовремено изражавају номинацију акта говорења и његову карактеристику, као и они који изражавају однос говорника према сабеседнику. За морфосинтаксички ниво новинске вести најкарактеристичније су пасивне конструкције. Главне одлике новинске вести на синтаксичком нивоу јесу кратке реченице и кондензација у насловима. На стилстичком плану одлике новинске вести издвајају се метонимије, најчешће просторне, употребљене у сврху сажимања дугих номенклатурних назива, перифразе којима се избегава понављање и метафоре у наслову.

Наставник који се припрема за обраду вести у разреду треба да буде упознат са побројаним карактеристикама жанра вести. Ученицима ће скренути пажњу на главне одлике вести, док оне мање битне може изоставити или се детаљније бавити одликама вести у оквиру новинарске секције. Главне карактеристике вести које ученици усвајају током обраде овог новинарског жанра на часовима матерњег језика издвојене су у уџбеничкој литератури за пети разред основне школе.

3. ОДЛИКЕ ВЕСТИ ПРЕМА УЏБЕНИЦИМА

Одређење жанра вести разликује се у уџбеницима за пети разред основне школе различитих издавача.

Уџбеник „Српски језик и језичка култура за 5. разред основне школе“ у издању Завода за уџбенике издваја следеће карактеристике вести: „Вест је кратак новински текст или усмени извештај о неком догађају. Вест мора садржавати одговоре на питања: КО? ШТА? КАДА? ГДЕ? КАКО? ЗАШТО?“ (Драгићевић 2008: 154).

„Граматику српског језика за пети разред основне школе“ у издању „Креативног центра“ као главне одлике вести наводи следеће: „Вест је кратке саопштење и одговор на питања: шта је, ко је, где је, када, и како је и зашто је“ (Маринковић 2007: 31).

Издавачка кућа „Логос“ у свом уџбенику даје следеће одређење жанра вести: „Вест је обавештење које је упућено јавности преко средстава јавног информисања (новина, телевизије, радија, интернета)“ (Срдић 2011: 166).

Граматику за пети разред у издању издавачке куће „Клет“ даје одређење овог жанра које у две реченице сажима његове најбитније одлике: „Вест је основни облик новинарског изражавања којим се јавност обавештава о неком догађају, некој појави или личности. То обавештење, да би било вест, мора да буде ново, актуелно, истинито, важно, занимљиво и сажето“ (Ломпар 2007: 103)

Најпотпунију обраду жанра вести налазимо управо у уџбенику ауторке Весне Ломпар, у издању издавачке куће „Клет“. Обради ове наставне јединице посвећено је у уџбенику више пажње него код других издавача. Вест се обрађује на четири од укупно сто четрнаест страна посвећених различитим програмским садржајима (Ломпар 2007: 102–105), што је много више него у уџбенику „Креативног центра“, у коме се вест кратко обрађује на једној од деведесет и девет страна, при чему је на истој страни обрађено и одвојено и састављено писање негације (Маринковић 2007: 31). Такође, и у уџбенику Завода за уџбенике вест се обрађује на једној непуној страници „Српског језика и културе изражавања“ од укупно сто педесет шест страница (Драгићевић 2008: 154). Весна Ломпар за пет основних питања наводи и песмицу Радјарда Киплинга, помоћу које их деца могу лакше запамтити. Истиче важност редоследа одговора на пет питања. Поред вести, уводи и друге новинарске жанрове који ће се обрађивати у старијим разредима (извештај, репортажу и новински чланак) и дели те жанрове на информативне и белетристичке. Медије у којима се вест јавља дели на штампане и електронске и објашњава шта су медији. Упозорава ученике на постојање нетачних вести, а постојање шаловитих вести илуструје медијском шалом Орсона Велса, која заправо није вест већ радио-драма о доласку ванземаљаца. Након што даје

пример попуњене табеле са одговорима на пет питања на основу претходно наведене вести (Ломпар 2007: 102), пред ученике поставља задатак да у још две вести пронађу одговоре на ова питања и попуне сличне табеле (Ломпар 2007: 103 и 104). Једна од понуђених вести је прва вест за коју се сматра да је одговорила на ова питања а написао ју је „1889. године један амерички новинар са острва Самое у Тихом океану“ (Ломпар 2007: 104). Ученицима представља и „[н]аш први дневни лист, *Новине сербске*, штампан први пут у Бечу 1813. године“ (Ломпар 2007: 105). Тражење информација у текстовима новинских вести, које представља преовлађујући методички поступак и у уџбеницима других издавача, не мора бити једини методички изазов који се поставља пред ученике.

4. ПРОБЛЕМСКИ ЗАСНОВАНА ОБРАДА ЖАНРА ВЕСТИ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

О проблемској настави српског језика у основном образовању постоји опсежна литература. Емпиријско истраживање показало је „да проблемска настава граматике омогућава да се учењу садржаја из граматике приступа другачије, довођењем ученика у ситуацију да самосталним радом решавају проблеме и тако усвајају језичке законитости“ (Јоцић 2010: 259). Проблемском наставом књижевности у другом циклусу основне школе бавила се Дијана Вучковић (Вучковић 2010), док је Зона Мркаљ у свом раду посебну пажњу посветила проблемски заснованим методичким подстицајима у обради поезије за децу у млађим разредима основне школе (Мркаљ 2010). Колико нам је познато, до сада није било речи о проблемски заснованој обради жанра вести у петом разреду основне школе, о којој ћемо овде више говорити. Како би се остварила активна улога ученика, о којој се много говори, у обради новинског жанра вести треба поћи путем индукције, којим се у пракси ређе иде. Учење путем истраживања и открића доводи ученика у директан и активан однос према предмету учења, а то је у овом случају новинска вест. Применом хеуристичког модела наставе⁴ учење се

⁴ „Хеуристички модел наставе је посебна врста образовања оријентисаног на развој личности. Овај модел не заснива се само на развоју ученика на основу његових индивидуалних способности, већ и на оријентацији да образовање подразумева стварање образовних производа од стране ученика. Хеуристичка настава није оријентисана на предавање познатих (претпостављених) резултата, већ на стварање хармоничне природне средине, посредно обезбеђујући самореализацију потенцијала личности детета и усмеравајући га на тражење сопствених резултата у образовним областима. Овакав модел наставе базира се на активној антрополошкој позицији и хуманистичко-развојној (конструктивистичкој) парадигми према

вреднује на основу разумевања и активне применљивости научног у свакој ситуацији (Ристановић 2007: 478), а оно што је научно у школи „представља сам живот, а не припрему за њега“ (Ристановић 2007: 479). Немачки дидактичар Волфганг Клафки у оквиру критичко-конструктивне дидактике, која је у складу са социјалним конструктивизмом Лава Виготског и Пијажеовом теоријом когнитивног развоја, истиче да „доминантну улогу мора имати учење путем открића или поновног открића, смислено учење са разумевањем, насупрот репродуктивном преузимању знања“ (према Ристановић 2007: 480-481). Циљ нам је да покажемо на који начин наставник и ученици могу постати активни сарадници на путу откривања и увиђања главних карактеристика новинске вести, а крајњи циљ није утискивање функционалистичких знања у свест ученика већ стицање активног знања о новинској вести примењивог у пракси.

4.1. Пре обраде ове јединице наставник може поделити ученицима одштампан текст вести и истраживачке задатке, тако да имају времена да те вести код куће пажљиво прочитају и размисле о одговору на постављена питања, те да самостално истражују новински текст ослањајући се на властито језичко осећање. На овај начин наставник ће „дозволити ученицима да врше мала истраживања и тако задовоље своју радозналост и трагачку активност“, што је један од видова претварања спољашње мотивације у унутрашњу (Стојаковић 1985⁵: 116, према Ковачевић, Банђур 2008: 408). Проблемски приступ вести тако добија на квалитету, јер уместо пуког запамћивања функционалистичких и језичких особености вести ученик те особености сам открива, а потом на часу разговара о њима и вођен наставниковим инструкцијама систематизује запажања. Наставник може сам одабрати вест која је у тренутку обраде овог жанра актуелна и занимљива ученицима. Проучавајући вести у оквиру ширег истраживања, наишли смо на једну која може да послужи као добар полазни текст за проучавање овог жанра у петом разреду основне школе. Одликују је занимљивост и једноставност, а доноси информације намењене управо ученицима.

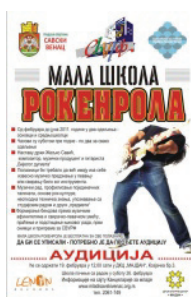
Бесилајна школа рокенрола за ђаке

У Дечјем културном центру „Мајдан“ од 26. фебруара до јуна радиће „Мала школа рокенрола“, коју ће моћи да похађају ученици основних и средњих школа са Савског венца

којој ученик није индивидуа непозната за наставника, већ појединац способан да обезбеди и коректује свој раст.“ (Ристановић 2007: 477).

⁵ Стојаковић 1985: Петар Стојаковић, *Психолошки проблеми инструкције и учења у настави*, Сарајево: Свјетлост.

БЕОГРАД – У Дечјем културном центру „Мајдан“ од 26. фебруара до јуна радиће „Мала школа рокенрола“, коју ће моћи да похађају ученици основних и средњих школа са Савског венца, који прођу аудицију 19. фебруара, саопштила је данас Градска управа.



На аудицију могу да се пријаве ученици који имају музичко предзнање, певају или свирају неки инструмент, а у школи рокенрола моћи ће да усаврше таленте, науче основе рок културе, упознају се са студијским радом и сниме своје наступе.

Полазницима музичке школе у „Мајдану“ часове ће сваке суботе држати композитор и гитариста познате рок групе "Бијело дугме" Жељко Савић, док ће супервизор пројекта бити рок публициста Душко Антонић.

Циљ „Мале школе рокенрола“ је да, према музичким афинитетима и свирачко-певачком умећу, од ученика формира неколико рок бендова, чији ће рад потом бити праћен и подстицан.

(Новостии, 16. 2. 2011)

Истраживачки задаци које наставник даје ученицима пре часа обраде вести:

О чему вест говори? Пронађи у вести одговоре на следећа питања: Ко ће водити школу рокенрола, а ко ће моћи да је похађа?; Где ће школа радити?; Када ће бити аудиција? Када школа почиње са радом?; Како ће ученици учити рокенрол?; Зашто је основана школа рокенрола?; На које питање је новинар прво одговорио. Како тумачиш наслов вестии? Које је намењена ова вест? Издвој глаголе употребљене у вестии. Које речи су ти непознате? Има ли страних речи? Можеш ли да их замениш домаћим речима? Какве су према сложености реченице које чине текст вестии? Подели вестии на пасусе и означи их бројевима. Колико пасуса има ова вест? На основу чега је новинар поделио текст вестии на пасусе? На који начин је текст вестии илустрован?

4.2. Проблемски заснованим методичким подстицајима ученици ће самостално уочити битна својства вестии, која ће послужити и као средство конкретизације граматичких садржаја који се обрађују у петом разреду, јер су знања из граматике стављена у функцију тумачења текста. Коришћење језичких предлога из непосредне животне праксе представља веома функционалан методички поступак, јер приближава наставу граматике животним потребама⁶. Наставникове инструкције за самостално истраживање текста вестии пре обраде ове наставне јединице подстицај су индуктивном

⁶ Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања, стр. 17–18.

закључивању и извођењу генерализација на основу конкретног текста. Значај индуктивног закључивања у наставном раду са адолесцентима доказао је Морис у својој студији о ученичком разумевању логичке нужности (Морис, Слоутски 1998).

Вести су веома погодан полазни текст за обраду позајмљеница. На основу свог језичког осећања, вођени наставниковим инструкцијама за самостално истраживање језика вести, ученици би требало да уоче „улезе“ *супервизор* и *афинишеј*. Оне су пореклом из латинског језика и могу се заменити српским речима *надзорник* и *склонос*, па њихова употреба није нужна у тексту намењеном основцима и средњошколцима. Пореклом су из латинског и речи *аудиција* и *инструмент*, али су оне неопходне у тексту вести коју анализирамо. Уместо речи *аудиција* може се рећи *пробни настави*, али је и *аудиција* довољно одомаћено да се може употребити у нашој вести. Немамо ниједну српску реч којом бисмо могли назвати оно на чему се свира. Зато кажемо да је *инструмент* страна реч која се одомаћила у нашем језику, а *супервизор* је туђица која је у овом тексту „улез“, јер се уместо ње може употребити домаћа реч. *Рокенрол* је пореклом из енглеског језика, али је већ дуго у нашем језику, па се одомаћило, а и немамо другу реч којом бисмо именовали тај музички правац. Новинари воле да користе стране речи и када им нису неопходне. Посебно воле англицизме, речи из енглеског језика, па ће наставник упутити ученике да код куће потраже у новинама које читају њихови родитељи, старија браћа и сестре или бака и дека вести у којима има много речи из енглеског језика и да пробају да их замене српским речима. Ако не умеју сами то да учине, могу питати одрасле за значење тих речи.

Уочавање пасуса као уже тематске целине учи се у петом разреду основне школе. Сегментација текста вести једна је од битних одлика овог жанра, јер омогућава прегледност изнетих информација. Наставников задатак на часу обраде ове наставне јединице јесте да ученичку пажњу усмери на распоред одговора на питања ко, где, када, како, зашто по пасусима. Информације се ређају према важности, а датуми нису поређани хронолошки.

На часу обраде вести ученици могу прочитати вести као што то чине спикери на телевизији. Окренути према разреду, седећи за катедром, могу опонашати водитеље телевизијског дневника. За ту говорну ситуацију ученици ће припремити и импровизовани телевизијски екран од картона. Пошто су вести кратке, а ученици долазе код куће имају пред собом вести, читање три вести неће одузети много времена. Оживљена реч са папира деловаће снажније на ученике, а уједно могу уочити разлику између говорног и писаног језика, што је један од задатака у оквиру развијања језичке културе који се поставља пред наставника српског језика. За домаћи задатак ученици ће изрезати неколико вести из дневних новина или из дечијих

часописа. Тако ће ученици бити усмерени на самостално истраживање штампе и препознавање жанра вести међу разноврсним новинарским жанровима на основу усвојених знања о овом жанру. Такође, ученици ће за домаћи задатак самостално написати вест и илустровати је цртежом. Наставник ће их упутити да вест обликују према питањима ко, шта, када, где, како и зашто, да користе краће реченице и једноставну лексику. Овладавање простом реченицом и њеним деловима један је од оперативних задатака у настави матерњег језика у петом разреду, па ће ученици уместо простих реченица истргнутих из контекста стварати једноставне, кратке реченице чији састав и садржина директно зависе од сврхе њиховог писања. На тај начин се уједно остварује оперативни задатак оспособљавања ученика за самостално, планско и економично извештавање⁷. Приликом провере написаног, биће отклоњене евентуалне нејасности, двосмислености, безначајне појединости, сувишне речи и детаљи догађаја, које вест не трпи.

5. ВЕСТИ У ИЛУСТРОВАНИМ ЧАСОПИСИМА ЗА ДЕЦУ

Наставницима је званично препоручено да као допуну текстовима датим у уџбеницима користе и избор из часописа за децу⁸. „Политикин забавник“ од 1939. године па до данас представља омиљено штиво читалаца свих узраста, па верујемо да ће занимљивости написане у форми вести представљати добар језички предлог за проширивање знања о вестима. Вођени наставниковим методичким подстицајима ученици ће откривати разлике између претходне вести, објављене у дневној штампи и следећих вести, не само у погледу тематике, већ и у њиховом језичком обликовању и маштовитом илустровању:

⁷ Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања, стр. 8.

⁸ Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања, стр. 11.

И ПТИЦЕ СЕ ДЕРУ!



Нису само људи оглувели од буке и прегласне музике па зато говоре жустрије него раније. Изгледа да то чине и птице. Истраживања научника с Универзитета у Мелбурну показују да птице певачице које живе у природи, ван насеља, а посебно ван градова где је саобраћајна бука велика, певају знатно тише од оних у граду. Пој градских птица постао је гласнији, тон је виши, али је ритам спорiji. Њихови рођаци са села певају тише, брже и – ниже.

ВЕСТИ, НАЈНОВИЈЕ ВЕСТИ!



Ако се питате шта се изменило од времена уличних продаваца новина, који су узвикујући занимљиве наслове привлачили пажњу пролазника, ево неких најновијих вести.

У Екваторијалној Гвинеји, једној од најмањих земаља у западном делу средишње Африке, новине се фотокопирају јер у држави нема штампарија, док се у Мозамбику, земљи на југу Црног континента, дневна штампа доставља факсом.

За разлику од овог дела света, у Индији, где се новине објављују на 18 језика, постоје двојезична, па чак и тројезична издања. На Блиском истоку, тачније у Јордану, закон обавезује особу која жели да постане главни и одговорни уредник да претходно десет година ради као новинар. Према истом закону, у овој земљи оснивачи дневних листова морају да располажу имовином од најмање 700.000 долара.

Илустровала: Тања Милатовић, (*Полишикин забавник*, 3. 2. 2012, насловна страна)

6. ЖАНР ВЕСТИ У КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ – МОТИВАЦИЈА ХУМОРОМ

Жанр вести у књижевности за децу погодан је за обраду на часовима на којим наставници сами бирају дела или у оквиру додатног рада. Њихов нонсенсни садржај и хуморна нота лако налазе пут до младих читалаца. Када ученици усвоје основне знања о језичко-стилским одликама вести, могу те одлике препознати и анализирати и у песмама написаним у облику вести. О разлозима за повезивање наставе књижевности говори Љиљана Бајић у свом раду „Функција смеха у примању и деловању хумористичког текста“ (Бајић 2010). Нонсенсне вести део су књижевности за децу хумористичке тематике, а школа која негује пријемчивост за хумор „спремна отвара врата култури активног учења, критичког мишљења, креативног писања...“ (Бајић 2010: 249).

Поред обавезне лектире, наставни план предвиђа и допунски избор литературе, међу којима је и „Антологија српске поезије за децу“ Душана Радовића⁹, у којој ће наставници пронаћи Ршумовићеве песме „Кит“ (Радовић 1995: 79) и „Господин Видоје Станић“ (Радовић 1995: 120). У додатном раду наставници могу користити и друге нонсенсне вести Љубивоја Ршумовића објављене у књизи „Невидљива птица“, али и самостално трагати за вестима у књижевности за децу и упутити ученике на читање овог забавног штива.

Додатни рад са ученицима петог разреда, предвиђен наставним програмом¹⁰, има за циљ да подстиче на стваралачки рад у непосредније активира ученике. У оквиру додатних секција (литерарне, лингвистичке, новинарске, рецитаторске и сл.) ученици припремају и излажу своје радове пред осталим члановима секције, пред разредом или целом школом.

Након обраде ових песама са предметним наставником, чланови новинарске секције могу и сами написати шаљиву стиховану вест о најновијим догађајима у њиховом разреду, школи, улици, крају или месту. Најуспелије међу њима, објављене у школском листу, обавестиће своје младе читаоце али их и забавити. Један део школског часописа може бити посвећен нонсенсним стихованим вестима, било да је реч о творевинама познатих писаца за децу или успелим ученичким творевинама.

Песме за децу писане попут вести могу се обрађивати и на литерарној, рецитаторској али и на драмској секцији. Ученици могу извести драма-

⁹ Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања, стр. 11.

¹⁰ Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања, стр. 28.

тизацију Ршумовићевих „Вести из несвести“ у оквиру школских приредби и других активности драмске секције.

7. ЗНАЧАЈ ПРОБЛЕМСКЕ ОБРАДЕ ВЕСТИ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ПЕТОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Самостални рад ученика на откривању језичких специфичности текста вести и њене структуре има за циљ продуктивно знање о основном новинарском жанру. То знање ће ученици применити приликом самосталног писања вести, али и продубити на часовима предвиђеним за допунски избор литературе и грађу из илустрованих часописа за децу. Даровити ученици ће своја знања о вестима активно примењивати у оквиру додатног рада на различитим секцијама, пре свега на новинарској секцији, и продукте тако примењеног знања представити осталим ученицима своје школе. Вођени наставниковим инструкцијама, ученици се крећу у зони наредног развоја. Уместо да се у њихову свест утискују главне одлике вести које ће потом репродуковати за оцену и брзо заборавити, стичу трајна знања о основном новинарском жанру, која су им у наредним разредима неопходна за изучавање других новинарских жанрова, проистеклих из вести: извештаја, репортаже и новинског чланка.

ИЗВОРИ

„Бесплатна школа рокенрола за ђаке“, Новости, 16.2.2011,
<http://www.novosti.rs/vesti/beograd.74.html:319448-Besplatna-skola-rokenrola-zadjake>, преузето 7. 2. 2012.

„Вести, најновије вести!“, Политикин забавник, 16.2.2011,
<http://politikin-zabavnik.rs/pz/msk/2011-2>, преузето 7.2.2012.

Драгићевић 2008: Рајна Драгићевић, *Српски језик и језичка култура за 5. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

„И птице се деру“, *Политикин забавник*, 16.2.2011,
<http://politikin-zabavnik.rs/pz/msk/2011-2>, преузето 7.2.2012.

Ломпар 2007: Весна Ломпар, *Грамаџика, Српски језик за петти разред основне школе*, Београд: Клет.

Маринковић 2007: Симеон Маринковић, *Грамаџика српског језика за петти разред основне школе*, Београд: Креативни центар.

Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за петти разред основног образовања и васпитања, http://www.enastavnik.com/index.php?option=com_content&view=article&id=62:nastavnii-plan-i-program-za-peti-razred&catid=25:nasatvni-programi-za-osnovne-skole&Itemid=34, преузето 6.2.2012.

Радовић 1995: Душан Радовић, *Анџолоџија српске поезије за децу*, шесто издање, Београд: Српска књижевна задруга.

Срдић 2011: Јелена Срдић, *Граматика „Дар речи“: уџбеник српског језика за њихи разред основне школе*, Београд: Логос.

ЛИТЕРАТУРА

Бајић 2010: Љиљана Бајић, Функција смеха у примању и деловању хумористичког текста, Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци: тематски зборник, Врање: Учитељски факултет, 239-250.

Вучковић 2010: Дијана Вучковић, Проблемска настава књижевности у другом циклусу основне школе, Савремена књижевност за децу у науци и настави: зборник радова са научног скупа одржаног 20. марта 2010. године на Педагошком факултету у Јагодини, Јагодина: Педагошки факултет, 395-414.

Јоцић 2010: Зорица Јоцић, Утицај проблемске наставе граматике на постигнућа ученика у основној школи, Зборник Института за педагошка истраживања, год. 42, бр. 2, Београд: Институт за педагошка истраживања, 247-262

Ковачевић, Банђур 2008: Зорица Ковачевић, Вељко Банђур, Значајни моменти у развоју инструкционе теорије, Педагогија, 63, бр. 3, Београд: Форум педагога Србије и Црне Горе, вол. 402-409.

Мркаљ 2010: Зона Мркаљ, Методички изазови у обради поезије за децу у млађим разредима основне школе, Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци: тематски зборник, Врање: Учитељски факултет, 279-296.

Ристановић 2007: Душан Ристановић, Теоријско-методолошки аспекти хеуристичког модела наставе, Педагогија, вол. 62, бр. 3, Београд: Форум педагога Србије и Црне Горе, 475-483.

Jelena Lj. Spasić
University of Kragujevac
Faculty of Education
Department of Philology

NEWS IN TEACHING THE SERBIAN LANGUAGE

Summary: News as a publicistic genre is studied in classes of the academic subject Serbian Language and Literature in the fifth grade of primary school. This genre is usually studied in the form of the newspaper news. The aim of the paper is to show which linguistic and stylistic characteristics of news are singled out as dominant ones in the native language textbooks, and to offer some new possibilities for teaching and practising the skill of writing newspaper news. Pupils notice characteristics of a report as a publicistic genre while being guided by their own linguistic sense, so their knowledge is permanent and applicable and it can be used in extra-curricula activities, like linguistic and journalistic student clubs.

Key words: teaching a native language, publicistic functional style, news, genre

Милка В. Николић
Универзитет у Крагујевцу
Учитељски факултет у Ужицу

УДК.: 811.163.41'373.7 ;
371.671:811.163.41 ;
371.3.:811.163.41
ИД БРОЈ: 195337228

Прегледни чланак
Примљен: 11. септембра 2012.
Прихваћен: 21. октобра 2012.

САДРЖАЈИ О ФРАЗЕОЛОГИЗМИМА У УЏБЕНИЦИМА СРПСКОГ ЈЕЗИКА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: У овом раду¹ испитују се садржаји о фразеологизмима у актуелним уџбеницима и приручницима српског језика за млађе разреде основне школе. Критеријуми испитивања су лингвистички (фразеолошки) и методички. Циљ је да се испита колико садржаји о фразеологизмима у актуелним уџбеницима за млађе разреда основне школе омогућавају: (1) да се наставнику сугеришу одговарајући методички поступци при обради садржаја о фразеологизмима; (2) да ученик: (а) схвати структурне и семантичке одлике фразеологизма, (б) да усвоји принципе њихове употребе у свакодневной говорној пракси, (в) као и да уочи стилистичку функцију фразеолошких јединица у уметничком тексту. Анализа се спроводи вертикално (од првог до четвртог разреда), као и на хоризонталном плану (у оквиру сваког разреда), како би се дошло до запажања о нивоу, обиму, корелацији и трансферу при реализацији ових садржаја. Може се закључити да иако се, према програмским захтевима, у првом и другом разреду садржаји из језика обрађују на нивоу препознавања језичких појмова, уџбеници за прва два разреда дају одговарајуће смернице наставнику тако да ученик још на најмлађем узрасту може схватити све дистинктивне црте фразеолошких јединица. Уџбеници за трећи и четврти разред не доносе проширења обима садржаја о фразеологизмима, као ни нове поступке у обради, него се углавном систематизују усвојена знања, даје се више примера и истиче се идиоматичност као основна особина.

Кључне речи: фразеологизам, идиоматичност, уџбеници и приручници, млађи разреди основне школе, настава језика, настава књижевности.

¹ Овај рад написан је у оквиру пројекта *Динамика стирукџура српског језика* (број 178014), који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

1. ПРЕДМЕТ И ЦИЉ РАДА

Овладавање фразеолошким фондом језика јесте саставни део језичког знања које деле сви говорници одређеног језика. У том смислу, усвајање фразеологизама представља један од начина којим се може развијати језичка компетенција ученика на млађем школском узрасту. Из перспективе методике наставе матерњег језика, у овом раду испитују се садржаји о фразеологизмима у актуелним уџбеницима и приручницима српског језика за млађе разреде основне школе.²

Анализа садржаја о фразеологизмима у уџбеницима за млађе разреде основне школе спроводи се на основу (а) лингвистичких, тј. фразеолошких и (б) методичких критеријума. Циљ је да се размотре могућности које уџбеници пружају, с једне стране, наставнику при обради садржаја о фразеологизмима, а с друге стране, ученику при усвајању структурних, семантичких и стилистичких одлика фразеологизама. Анализа се спроводи вертикално (од првог до четвртог разреда), као и на хоризонталном плану (у оквиру сваког разреда), како би се дошло до запажања о нивоу, обиму, корелацији и трансферу при реализацији ових садржаја.

2. ПОЈАМ ФРАЗЕОЛОГИЗМА

Концепција према којој схватамо појам фразеологизма, а које ћемо се држати у анализи уџбеника, изван фразеолошког фонда оставља паремиолошке јединице (пословице, изреке и сл.). При том, *фразеологизми* се разматрају као језичке јединице, а *паремије* и као језичке јединице и као фолклорне творевине (према: Пермјаков 1975: 251). Паремије представљају самосталан текст, располажу самодовољним значењем и могућношћу самосталне употребе, док се фразеологизми употребљавају као елементи текста (Пермјаков 1975: 251).

Према класичним дефиницијама, *фразеологизам* је експресивна устаљена вишелексемска јединица с номинационом функцијом у језику, чије значење није једнако суми значења лексема које су у њеном саставу. Ево примера типичних фразеологизама: *вајирено кришћење, лџув као шой, доливати уље на вајиру, кад на врби роди прожђе, смејати се као луд на брашно, страх и шрејейи* (Мршевић-Радовић 2008: 228–233).

² Анализирани су званично одобрени уџбеници и приручници, које је одобрило Министарство просвете, а издао Завод за уџбенике (Београд).

Фразеолошка јединица (фразеологизам) одликује се следећим дистинктивним карактеристикама:

(1) репродуковање – фразеологизам постоји у готовом облику, као чврста веза речи која је устаљена дуготрајном употребом (према: Матешкић 1982: VI);

(2) формално устројство – фразеологизам је нерашчлањив скуп речи, од којих су најмање две пунозначне (према: Матешкић 1982: VI);

(3) идиоматичност – подразумева семантичку трансформацију код најмање једног члана у фразеологизму, због чега значење фразеологизма није једнако суми значења његових чланова (према: Матешкић 1982: VI);

(4) уклапање у контекст – подразумева да фразеологизам у реченици функционише као њен прост члан, а не као скуп речи у виду властитог текста (према: Матешкић 1982: VI);³

(5) функција номинације – подразумева да се у погледу функције, садржине и употребе фразеологизми понашају као лексеме, тј. „наступају као име неког сегмента ванјезичке стварности“ (Прћић 1997:126);⁴

(6) експресивност – представља категоријалну фразеолошка особина, која служи као „критериј за диференцирање фразеолошких јединица од сродних синтагми устаљене структуре и лексичког састава, које имају функцију номинације у језику“ (Мршевић-Радовић 1987: 17–18).

О фразеологизмима може се говорити као о „јединицама стилистичког речника једне заједнице“, које имају „способност да очувају и преносе одређена значења, или, тачније, одређене нијансе значења“ (Лешић 2008: 221). Фразеолошке јединице могу се посматрати као „језичке формуле које су настале да би ’ухватиле’ неке нијансе значења и које су се затим усталиле да би у себи чувале та ’ухваћена’ значења која би, иначе, измакла ријечима и остала неисказива“ (Лешић 2008: 221).

3. ФРАЗЕОЛОГИЗМИ У ОНТОГЕНЕЗИ ГОВОРА

На онтогенетском плану, усвајање фразеологизама јавља се у каснијим фазама развоја говора, након што је дете овладало основним граматич-

³ У данашњој науци „влада мишљење да и фразеолошка јединица може имати реченичну структуру, али незавршену, отворену: то значи да је при актуализацији овакве јединице у вишој структурној јединици потребна синтаксичка и семантичка подршка окружења“, али „и поред реченичне структуре, остају знаци номинације и експресије, а у реченици у којој се актуализују имају функцију предикатског конституента“, нпр. *Заи́раће мечака и њред њвојим/његовим враи́цима* (Мршевић-Радовић 1987: 23–24).

⁴ Међутим, „за разлику од осталих лексема, такво име може да садржи мање или више изражене елементе описа“ (Прћић 1997:126).

ким структурама и општим лексичким фондом матерњег језика. Познато је да све до краја своје 5. године дете „одбацује речи чија га логика не задовољава“ (Чуковски 1970: 67). Осим тога, дете се противи и полисемији – за њега „свака реч има само једно, дословно и прецизно значење; и не само реч, већ понекад и читава реченица“ (Чуковски 1970: 69).⁵

Дете ће током одређеног периода језичког развитка постепено прихватити идиоме и метафоре, као и полисемију. Према мишљењу Чуковског, овај период почиње у 6. години живота, а завршава се у 8. или 9. години. Дакле, когнитивни ниво детета још на старијем предшколском узрасту омогућава да дете схвати основну карактеристику фразеологизама, а то је идиоматичност.

Методичари који се баве развојем говора предшколског детета указују да је дете на старијем предшколском узрасту способно: (а) да открије како је писац употребио језик у одређеном случају; (б) да „истражује зашто је писац тако поступио“; (в) да објасни „како је таква употреба деловала на њега“ (Дотлић – Каменов 1996: 146). При том, разговор с децом о тексту васпитач ће реализовати „без именована, употребе логичких термина и дефиниција, као и појмова из области теорије књижевности“ (Дотлић – Каменов 1996: 146).⁶ У складу с наведеним, може се очекивати да ће ученик још у првом разреду моћи да запази стилистичку функцију фразеолошких јединица у уметничком тексту.⁷

4. ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ КОНЦЕПТ

Обраду садржаја о фразеологизмима у настави матерњег језика у млађим разредима основне школе треба реализовати: (а) с једне стране, у складу с одређеном лингвистичком концепцијом фразеолошких јединица; (б) с друге стране, према савременим дидактичко-методичким захтевима. У том смислу, анализа садржаја о фразеологизмима у уџбеницима за млађе разреде основне школе спроводи се на основу (а) лингвистичких и (б) методичких критеријума.

Лингвистички критеријуми дати су на почетку рада, где смо изнели концепцију према којој схватамо појам фразеолошке јединице. То подразумева да ћемо према наведеној концепцији одмеравати садржаје о фразео-

⁵ О развоју метафоре и метонимије у онтогенези, в. Радић 2009.

⁶ Овакве методичке препоруке *Наставним планом и програмом* постављене су и за наставу књижевности у првом и другом разреду основне школе.

⁷ О могућностима употребе поетског текста за усвајање фразеологизама код деце предшколског узраста, в. Николић 2010.

логизмима у уџбеницима за млађе разреде. Као што је познато из педагогије, први предуслов за „стварање савременог уџбеника“ јесте „добро познавање базичне науке предмета за који се пише уџбеник“ (Јакета 1999: 63).

Методички параметри конципирања садржаја у уџбенику/приручнику: (а) да су усклађени са захтевима важећег *Наставног плана и програма*; (б) да су испоштовани дидактичко-методички принципи; (в) да постоје могућности трансфера у вертикалној и хоризонталној корелацији; (г) да представљају континуирани наставак онога што је усвојено у претходном разреду; (ђ) да су прилагођени психичким карактеристикама ученика одређеног узраста.⁸

Садржаји из језика у млађим разредима основне школе усвајају се по принципу концентричних кругова, при чему се језички појмови прво опишују без именованја, затим се именују, дефинишу, и објашњавају њихове функције и облици.⁹ „Поступност и систематичност елементарни су принципи на којима се реализују све активности наставног процеса“ – њиховим спровођењем остварује се „одређени систем рада, систем наставе и систем у усвајању или утврђивању знања“ (Смиљковић, Милинковић 2008: 33). Овакав приступ требало би применити и у конципирању садржаја о фразеологизмима у уџбеницима за млађе разреде.

Циљ наше анализе јесте да се испита колико садржаји о фразеологизмима у актуелним уџбеницима за млађе разреда основне школе омогућавају: (1) да се наставнику сугеришу одговарајући методички поступци при обради садржаја о фразеологизмима; (2) да ученик: (а) схвати структурне и семантичке одлике фразеологизама, (б) да усвоји принципе њихове употребе у свакодневној говорној пракси, (в) као и да уочи стилистичку функцију фразеолошких јединица у уметничком тексту.

5. РЕЗУЛТАТИ АНАЛИЗЕ

Како показује анализа, у свим анализираним читанкама и граматикама српског језика за млађе разреде основне школе заступљени су садржаји о фразеологизмима, а јављају се и у појединим приручницима. Дакле, уче-

⁸ Наведене критеријуме преузимамо из рада Д. Пурић, у коме се анализирају садржаји о глаголима у уџбеницима за млађе разреде основне школе (Пурић 2002: 313). Методолошки ослонац у нашој анализи представљају и радови о садржајним вредностима уџбеника за први, други и трећи разред основне школе В. Николића (1997, 1998, 1999).

⁹ Методичари указују да у настави матерњег језика постоји супротност, али и дијалектичко јединство између *џоука о језику и науке о језику*, тј. између „пригодности и систематичности“, о томе в. Перушко 1971: 260–262.

ник ће се упознавати са фразеолошким јединицама и на настави језика и на настави књижевности, и то од првог до четвртог разреда.

У читанкама за сва четири разреда основне школе налазе се текстови у којима су употребљени устаљени изрази различитог ступња идиоматизације, а међу њима и типични фразеологизми српског језика. Ево неколико примера: *срце му је било мање од маковој зрна* (Јовановић 2007а: 31); *засијати као укојан* (Јовановић 2007б: 69); *као да је у земљу ипројао* (Јовановић 2007б: 74); *смейнути с ума* (Милатовић 2010: 19); *од немила до недраја* (Милатовић 2010: 69); *доћи некоме главе* (Опачић-Николић, Пантовић: 49); *бацити око на некоја* (Опачић-Николић, Пантовић: 52); *осијати крајних рукава* (Опачић-Николић, Пантовић: 161).

Међутим, само уз неке од текстова у дидактичко-методичкој апаратури на фразеологизме се и експлицитно указује. Одговарајући на постављена питања о фразеологизмима, ученик ће запажати њихово значење и стилску функцију у тексту. Овде треба додати да се у читанкама које су биле предмет анализе фразеолошке јединице не наводе и не објашњавају у оквиру „непознатих речи“. Изузетак је *Чишанка за четврти разред*, у којој се у оквиру непознатих речи издвојених уз народну епску песму *Јейрвица адамско колена* (Опачић-Николић, Пантовић 2007: 87–89) објашњава значење израза *адамско колена*.¹⁰

У уџбеницима из граматике фразеолошке јединице заступљене су у оквиру садржаја из лексикологије, а најчешће се наводе уз објашњење појаве (и појма) вишезначности речи. Међутим, у неким уџбеницима фразеологизми су дати заједно са садржајима о творби речи, где се објашњава како од једне речи настају друге речи, али и изрази.

Резултате анализе изложићемо вертикално (идући од првог до четвртог разреда), а на хоризонталном плану (у оквиру сваког разреда) посебно ћемо разматрати: (а) читанку, (б) уџбеник из граматике односно језичке културе, (в) приручник (вежбанка, наставни листови, радна свеска).

5.1. САДРЖАЈИ О ФРАЗЕОЛОГИЗМИМА У УЏБЕНИЦИМА ЗА ПРВИ РАЗРЕД

У *Чишанци за први разред*, у дидактичко-методичкој апаратури фразеологизми се појављују уз два текста.

¹⁰ Израз *адамско колена* забележен је у *Фразеолошком речнику* (Матешкић 1982: 251, одредница *кољено*). Објашњење које се наводи у *Чишанци* поклапа се са оним што даје *Речник*.

Један од њих је шаљива народна прича (тзв. лагарија) *Кад сам био ситар човек* (Јовановић 2007а: 66–67). У самом тексту приче не јављају се фразеологизми, ни фразеолошка поређења. Међутим, у радним налозима за ученички самосталан рад појављују се обе ове јединице. Прво, поставља се питање: „Шта значи: *Кад на врби роди њрожђе*?“ При том, понуђена су три одговора: (а) кад дође јесен, (б) никад, (в) кроз неколико дана. Циљ овог поступка јесте да се ученик усмери да пронађе другачији наслов приче. Понуђени одговори осмишљени су тако да доприносе упамтљивости фразеолошког значења, а посебно се издваја одговор *кад дође јесен*, који ће указати да фразеологизам не треба дословно схватати. Такође, доприносе бољем уочавању диференцијалне карактеристике фразеологизма у односу на уобичајену (нефразеолошку) синтагму. За израз *Кад на врби роди њрожђе* – у читанци се не даје никакво термилошко одређење (назив) за овакве језичке појаве.¹¹ Други садржај везан за фразеологизме истакнут је називом „народна поређења“, а наведена су четири примера придевских синтагми с устаљеним поређењима: (а) *румен као јабука*, (б) *вредан као мрав*, (в) *миран као јаре*, (г) *сиуран као врбов клин*. Уз ове примере у *Чишанци* је постављено питање о значењу последњих двају поређења, чиме се ученик усмерава да запази да придев (односно „реч која означава особину“) у тим изразима има супротно значење од уобичајеног. Дакле, ученик ће још у првом разреду уочити различите семантичке типове фразеолошких поређења, што не само да доприноси богаћењу речника, него и оспособљавању за уочавање значењских нијанси у вишелексемским спојевима. Осим тога, развија се и стилистички речник, будући да се поређења типа *сиуран као врбов клин* (што значи ‘несигуран’) одликују ироничним призвуком.¹²

Други текст у *Чишанци за њрви разред* уз који се у дидактичко-методичкој апаратури упућује на фразеологизам јесте песма *Са мном има нека њрешка* Владе Стојиљковића (Јовановић 2007а: 83), у којој се јавља израз *смејати се као луд на брашно*. У радним налозима за самосталан рад ученичка поставља се питање о значењу овог фразеологизма, уз понуђена три одговора: (а) да се неко смеје гласно, (б) да се смеје без разлога, (в) да се смеје јер је просуо брашно. Са методичког гледишта, овакав поступак омогућава да ученик уочи да значење представља дистинктивну црту по којој се фразеологизам разликује од „обичне“ синтагме. Међутим, ни овде се – као ни у осталим садржајима о фразеологизмима у *Чишанци за њрви разред* – не даје назив по коме би ученик могао да именује овакве језичке јединице. У методичком погледу, повољно је то што се фразеологизам на-

¹¹ Овде треба напоменути да према захтевима *Програма*, у настави матерњег језика у првом и другом разреду језичке појаве остају на нивоу запажања и без именованја.

¹² Уп. Матешкић 1982: 240, одредница *кад на врби роди њрожђе*.

лази у завршном делу песме, због чега је посебно истакнут, а његово истицање се појачава римом. Све то омогућава да ученик усвоји и саму форму фразеологизма и његово значење.

У уџбенику из језичке културе за први разред основне школе садржаји о фразеологизмима заступљени су на два места.

У првом случају, под насловом „Једна реч – више значења“ објашњава се појава да „у нашем језику постоје речи, јамачно у мањем броју, које се састоје из истих гласова, али имају различито значење“ (Вучковић 2004: 27). Дата су два примера, од којих један представља полисемију (лексема *језик*), а други хомонимију (*коса*).¹³ Наводе се различита значења лексеме *језик*: (1) језик у говору и писању; (2) људски и животињски орган; (3) нешто што личи на језик, као што је (а) део пламена, (б) клатно у звонцету, (в) игла на кантару или теразијама).¹⁴ На крају, дат је и устаљени израз с лексемом *језик*, као и објашњење значења тог израза: „А када се некоме нареди: *Држи језик за зубима* – онда се захтева да тај ћути“. Овакав поступак омогућава ученику да упозна полисемантичку структуру вишезначне речи и да у њој запази место које припада фразеологизму. Међутим, није указано на вишечланост његове структуре, него је ученик усмерен да запази једну од лексичких компонената фразеологизма, те донекле губи из вида целину фразеолошке јединице. Овде се не употребљава уметнички текст као контекст за фразеологизам, него је ученик упућен да препозна фразеологизам у свакодневной говорној пракси. Сам појам фразеологизма није именован некаквим називом.

На другом месту, у уџбенику из језичке културе фразеолошки изрази *имайи илйиак џеј* и *имайи губок џеј* повезују се са лексемом *џеј* и њеном изведеницом *џејарац* (Вучковић 2004: 63). Дакле, фразеологизам се овде не доводи у везу с вишезначношћу једне од својих лексичких компонената, него с творбом речи. Омогућава се да ученик усвоји два фразеологизма супротног значења повезујући их међусобно, што не само да обогаћује уче-

¹³ Овакво повезивање *полисемије* и *хомонимије* под заједничким одређењем (речи које се састоје из истих гласова, али имају различито значење) – у методичком погледу није повољно. Овом приликом нећемо се бавити питањем разграничавања појмова *полисемије* и *хомонимије* у настави у млађим разредима. О објашњавању и дефинисању лексичко-семантичких појмова у уџбеницима за млађе разреде, в. Цвијетић 1999.

¹⁴ Ова значења забележена су и у *Речнику српског језика*, с тим што су семантеме у полисемантичкој структури наведене другачијим редоследом: **1.** ‘покретљиви мишићни орган код човека или виших животиња’; **2.** ‘оно што својим обликом или функцијом подсећа на језик’; **3.** ‘систем речи који функционише по одређеним граматичким правилима а служи за изражавање мисли при комуникацији међу људима’ (*Речник српског језика* 2007, одредница *језик* 507). И у лингвистичком и у методичком погледу, било би оправдано да је овај редослед значења дат и у уџбенику.

нички речник, него упућује да се уоче семантички односи међу фразеологизмима. Да између коренске речи и њених деривата постоји семантичка веза – у уџбенику је претходно указано, и то у оквиру садржаја о *геминутивима* и *ауџментивима*, тј. „речима које значе нешто мало или нешто велико“: „У нашем језику од многих речи могу се начинити нове, њима сродне речи по значењу“ (Вучковић 2004: 40). Међутим, довођење у везу лексема *цеј* и *цејарац* с изразима *имаџи дубок/џлиџак цеј* остало је без јасног указивања да семантичка веза између *цеј* и *цејарац* није истог типа као веза између *цеј* и *имаџи дубок/џлиџак цеј*.

На крају, садржај о фразеологизмима јавља се и у *Вежбанци за џрви разред* (Јовановић 2009: 65–67). Један од захтева у оквиру квиза за проверу знања из језика и књижевности јесте да се од три понуђене могућности изабере она која одговара значењу израза *срце му је било мање од маковој зрна*. Ученици су упознали наведени израз у причи *Сунчев џевач* Бранка Ћопића.¹⁵

5.2. САДРЖАЈИ О ФРАЗЕОЛОГИЗМИМА У УЏБЕНИЦИМА ЗА ДРУГИ РАЗРЕД

Иако у *Чиџанци за друџи разред* има текстова у којима су употребљени фразеологизми, у дидактичко-методичкој апаратури датој уз текстове нема садржаја о фразеолошким јединицама.

У уџбенику из граматике за други разред основне школе садржаји о фразеологизмима јављају се на два места.

У првом случају, под насловом „Све од речи“, без посебних објашњења, дате су две групе примера (Јовановић 2007б: 23): (1) устаљени изрази који у свом саставу имају лексему *реч*, а наведено је и објашњење њиховог значења: *даџи реч*, *биџи од речи*, *џоследња реч*, *разбаџиваџи се речима*, *џироџиџи речи*, *исџричаџи својим речима*; (2) изведенице и префиксалне сложенице од корена *реч-* (*речениџа*, *речџиџ*, *речник*, *речџа*, *реџи*, *џореџи*, *зареџи се*, *уреџи*, *изреџи*). За самостални рад ученика дају се два задатка. Једним се проверава учениково разумевање творбе речи (захтев је да се препозна елеменат који не припада скупу: *речен*, *речениџа*, *речни*, *речџа*, *речник*, *изречен*). У другом задатку тражи се да се објасни значење фразеологизма *водиџи џавну реч*. Ни у овом уџбенику нема посебног назива за фразеолошке јединице.

¹⁵ У самој *Чиџанци* у методичко-дидактичкој апаратури уз Ћопићеву причу *Сунчев џевач* нема упућивања на израз *срце му је сиџло у џеџе* (Јовановић 2007: 31–34).

На другом месту, у уџбенику из граматике под насловом „Игре речима“, опет без посебних објашњења, дате су три групе примера (Јовановић 2007б: 24): (1) изведенице које настају од речи *иїра* као мотивационе речи у творбеним процесима (*иїралица*, *иїралишиїе*, *иїраљка* и др.); (2) изрази који представљају хипониме у односу на хипероним *иїра* (*гечја иїра*, *забавна иїра*, *олимпијска иїра*, *иїра жмурке* и др.); (3) фразеологизми с изведеницом *иїраиїи* у свом саставу, при чему су објашњења њихова значења: *иїраиїи како груїи свира*, *иїраиїи око некоїа*, *иїраиїи се ваїиром*, *иїраиїи се їлавом*. За самостални рад ученика дају се два задатка која се уклапају у систем који постављен у претходно наведеним примерима. Један се односи на хипониме којима је хипероним *сїорїїска иїра*. У другом задатку захтева се да се објасни значење фразеологизма *иїраиїи некоме їо їлави*.

Садржај о фразеологизмима јавља се на једном месту и у *Вежбаници за груїи разред* (Јовановић 2010: 55), где се под насловом „Једна реч – више значења“, дају примери: (а) полисемије и (б) фразеологизама (Јовановић 2010: 55). На самом почетку указује се: „У српском језику реч *срце* има више значења“, а затим се издвајају поједине семанте од којих су две наведене уз одговарајући пример: (1) „мишићни орган који пумпа крв кроз тело“: *Срце му је јако ударало*; (2) храброст: *Нема срца да їа удари*. За три семанте захтева се од ученика да их самостално одреди уз помоћ реченица у којима су дате семантичке реализације лексеме *срце*: (1) *Она му је їоклонила своје срце*;¹⁶ (2) *Ти се моје срце*;¹⁷ (3) *Моје село се налази у срцу Шумадије*.¹⁸ Посебан задатак за самостални рад ученика јесте да се препозна „ко све има срце“ од понуђених могућности: *геїе*, *оловка*, *диња*, *јабука*, *цвеїи*, *лубеница*, *їрад*, *леїиїир*. На крају, наводе се два фразеологизма, при чему се уз први даје објашњење значења (*Пао ми је камен са срца*), а у другом се од ученика захтева да одговори тако што ће изабрати између три понуђене могућности (*Срце ми је сиило у їеїе*). Уз примере фразеолошких јединица даје се сажето објашњење појма фразеологизма: „Каже се једно, а мисли се друго“.

¹⁶ У речнику се за ову семантему лексеме *срце* наводи дефиниција: ‘осећајни живот човеков; љубав’ (*Речник срїскоїа језика* 2007: 1263, одредница *срце*).

¹⁷ У речнику се за ову семантичку реализацију лексеме *срце* наводи дефиниција: ‘у присном обраћању, обично уз реч *моје*, у значењу: драга моја, драги мој’ (*Речник срїскоїа језика* 2007: 1263; одредница *срце*:).

¹⁸ У речнику се за ову семантичку реализацију лексеме *срце* наводи квалификатор *фїїураїиївно*, дефиниција је: ‘средишње место (државе, покрајине, области), средиште, центар’ (*Речник срїскоїа језика* 2007, одредница *срце*: 1263)

5.3. САДРЖАЈИ О ФРАЗЕОЛОГИЗМИМА У УЏБЕНИЦИМА ЗА ТРЕЋИ РАЗРЕД

У *Чишњаници за трећи разред*, у дидактичко-методичкој апаратури фразеологизми се појављују уз два текста.

Један је драмски текст Александра Поповића „Лед се топи“ (Милатовић 2010: 47), где је употребљена фразеолошка јединица *пробијти лед*. У дијалогу ове сценске игре фразеологизам је не само стилистичка јединица речника, него има удела у својеврсној вербалној игри. Наиме, један од драмских јунака (дечак Боле) жели својој уображеној другарици да покаже да је добар друг, али „никако да пробије лед“, на шта му његов саговорник (дечак Божо) одговара да се тај лед „не пробија него топи“. И сам наслов драме (*Лед се топи*) повезан је с изразом *пробијти лед* тако што му се супротставља, наговештавајући поруку овог текста. У складу с тим, фразеологизам може бити полазиште за наставну интерпретацију Поповићеве сценске игре. У дидактичко-методичкој апаратури („Разговор о тексту“) јавља се низ питања посвећених фразеологизму *пробијти лед*. Значајно је то што се указује на идиоматичност овог устаљеног израза, као и то што се сама језичка појава именује називом „израз“: „Израз *пробијти лед* може да има сасвим конкретно значење – неким предметом пробити лед. А шта тај израз значи у нашем свакодневном животу?“ (Милатовић 2010: 48).

На другом месту у *Чишњаници за трећи разред*, уз Езопову басну „Корњача и зец“ наводе се три фразеолошка поређења са њиховим значењима: *брз као зец, илашљив као зец, сиваши као зец* (Милатовић 2010: 145). У методичком погледу, то је добар поступак јер се у један систем повезује низ фразеологизама са заједничким лексичким чланом. У дидактичко-методичкој апаратури, ови изрази нису именовани иако је ученику још од првог разреда познат назив „народно поређење“.

Уџбеник из граматике за трећи разред садржи мали речник фразеологизама са њиховим значењима – 14 фразеолошких јединица различите структуре (Милатовић, Јовановић 2010: 76): *дујаши илавом о зид, млаши иразну сламу, обраши босиан, нису му све козе на броју, иала му секира у мег* и др. Будући да су ово типични фразеологизми које ученик трећег разреда вероватно има макар у свом пасивном речнику, њихово навођење на једном месту омогућава ученику да их обједини у свом језичком знању. Међутим, не можемо утврдити критеријум по коме су изабрани, ни критеријум по коме су поређани (један испод другог). Осим наслова „Једно се каже – а друго се мисли“, нема никаквих објашњења уз овај мали фразеолошки речник.

У *Насијавним лисћовима* за трећи разред (Милатовић 2010а) нисмо пронашли садржаје о фразеолошким јединицама.

5.4. САДРЖАЈИ О ФРАЗЕОЛОГИЗМИМА У УЏБЕНИЦИМА ЗА ЧЕТВРТИ РАЗРЕД

Иако у *Читанци за четврти разред* постоје текстови у којима су употребљени фразеологизми, једино у дидактичко-методичкој апаратури уз текст Михаила Пупина *Од њашњака до научењака* (Опачић-Николић, Пантових: 141), поставља се питање везано са фразеологизам који се јавља у тексту (*слеп код очију*). При том, ученику се не поставља питање о самом значењу фразеологизма, него се везује за карактеризацију јунакиње, што је сложенији ниво захтева: „Зашто се његова мајка осећала као слепа код очију“.

Садржај о фразеолошким јединицама налази се у уџбенику из граматике за четврти разред, на једном месту, и то у оквиру вежбања која су посвећена вишезначности речи (Николић, Николић 2006: 23). Од ученика се захтева да одреди „значење речи *лава* у изразима“: *савиши лаву у шорбу, мућнуши лавом и ући у лаву*. Дакле, овде се инсистира на значењу једног фразеолошког члана, а не на значењу фразеологизма. Значајно је то што се за фразеологизам употребљава одређени назив – „израз“. Именовање језичке појаве која је ученику већ позната доприноси њеном препознавању и усвајању.

На крају, у *Радној свесци за четврти разред* (Николић, Николић 2008: 39), под насловом „Поређења“ објашњава се појам поређења као мисаоне и као језичке категорије. Затим, наводи се 14 примера „устаљених народних поређења“: *лако као њеро, миран као јање, њазе се као миш и мачка, стоји као у решешу вода* и др. Указује се да постоје „озбиљна“ и „шалива“ поређења, а од ученика се тражи да обележи једна и друга. Назив „народно поређење“ употребљен је још у *Читанци за први разред* (Јованових 2007а: 66–67), док се у четвртом разреду овај назив прецизира – „устаљена народна поређења“. Увођењем одређења „устаљени“ указује се и на једну од суштинских карактеристика фразеолошких јединица.

6. ЗАКЉУЧАК

Како показује анализа садржаја о фразеологизмима, уџбеници за млађе разреде омогућавају да ученик препозна фразеологизме у свакодневној говорној пракси и прошири свој лексички фонд усвајајући конкретне фразеолошке јединице. У погледу препознавања и усвајања фразеолошких језичких јединица, односно њихових особености, уџбеници пружају следеће могућности:

(1) Ученик ће запазити *идиоматичност* као суштинску особину фразеолошких јединица, будући да се у уџбеницима увек на одређени начин предочава да се фразеологизми одликују специфичним значењем.

(2) На *вишелексемност* и *рејпродуктивност* као фразеолошке карактеристике у уџбеницима се указује посредно.

(3) Можда би требало у уџбенику јасније указати на *експресивну* функцију фразеологизама у свакодневној (неуметничкој) комуникацији. То се може реализовати тако што се пође од питања: Зашто бисмо употребили израз *кад на врби роди јрожђе*, ако можемо рећи једноставно – „никад“?

(4) Мада у читанкама постоје бројни текстови у којима су употребљени фразеологизми, уз веома малом број текстова (у радни налозима за самосталан рад ученика) јављају се питања усмерена на уочавање *стилистичке* функције фразеолошких јединица.

(5) У уџбеницима из граматике, фразеологизми се повезују најчешће с полисемијом (у сва четири разреда) и творбом речи (први и други разред).

Садржаји о фразеологизмима у уџбеницима за млађе разреде основне школе конципирани су тако да су остварене следеће претпоставке: (а) усклађеност са захтевима *Наставној плану и програму*; (б) испоштовани су дидактичко-методички принципи; (в) постоји континуирано надовезивање онога што је претходно научено; (г) постоје могућности трансфера у вертикалној и хоризонталној корелацији; (д) примереност су узрасту ученика.

Општи закључак је да иако се, према захтевима *Наставној плану и програму*, у првом и другом разреду садржаји из језика обрађују на нивоу препознавања језичких појмова, уџбеници за прва два разреда дају одговарајуће смернице наставнику тако да ученик још на најмлађем узрасту може схватити све дистинктивне црте фразеолошких јединица. Уџбеници за трећи и четврти разред не доносе проширења обима садржаја о фразеологизмима, као ни нове поступке у обради, него се углавном систематизују усвојена знања, даје се више примера и истиче се идиоматичност као основна особина.

Општи принцип који треба применити у обради фразеологизама јесте да се пође од дејег искуства о употреби фразеолошких јединица у свакодневној говорној пракси, да би се дошло до њихове структуре и семантике, а на крају и до стилистичке функције фразеологизама у књижевном тексту.

ИЗВОРИ

(1) Уџбеници и приручници за први разред

Вучковић 2004: М. Вучковић, *Кажи ми – да ти кажем. Језичка култура за први разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Јовановић 2009: С. Јовановић, *Вежбања уз Чиианку* Златна јабука за први разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Јовановић 2007а: С. Јовановић, *Злајна јабука. Чиианка за први разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

(2) Уџбеници и приручници за други разред

Алексић 2007: В. Алексић, *Чишанка за групи разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Јовановић 2010а: С. Јовановић, *Вежбанка за групи разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Јовановић 2007б: С. Јовановић, *Српски језик за групи разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

(3) Уџбеници и приручници за трећи разред

Милатовић 2010а: В. Милатовић, *Наставни листови за српски језик за трећи разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Милатовић, Јовановић 2010: В. Милатовић и С. Јовановић, *Српски језик за трећи разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Милатовић 2010б: В. Милатовић, *Чишанка за трећи разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

(4) Уџбеници и приручници за четврти разред

Николић, Николић 2006: М. Николић и М. Николић, *Српски језик и култура изражавања за четврти разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Николић, Николић 2008: М. Николић и М. Николић, *Рагна свеска за српски језик за четврти разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Опачић-Николић, Пантовић 2007: З. Опачић-Николић и Д. Пантовић, *Прича без краја*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

ЛИТЕРАТУРА

Дотлић, Каменов 1996: Љ. Дотлић и Е. Каменов, *Књижевност у деџјем врџићу*, Нови Сад: Змајеџе деџје игре, Одсек за педагогију Филозофског факултета.

Лакета 1999: Н. Лакета, Листа вредности савременог уџбеника, у: *Вредности савременог уџбеника*, књ. III, Ужице: Учитељски факултет, 62–90.

Лешић: Z. Lešić, *Teorija književnosti*, Beograd: Službeni glasnik.

Мршевић-Радовић 1987: Д. Мршевић-Радовић, *Фразеолошке ллајолокко-именичке синџајме у савременом српскохрџајском језику*, Београд: Филолошки факултет.

Матешић 1982: J. Matešić, *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika*, Zagreb: Školska knjiga.

Мршевић-Радовић 2008: Д. Мршевић-Радовић, *Фразеологија и национална култура*, Друштво за српски језик и књижевност Србије, Београд.

Николић 1997: В. Николић, Садржајне вредности савремених уџбеника првог разреда основне школе, у: *Вредности савременог уџбеника*, књ. I, Ужице: Учитељски факултет, 182–195.

Николић 1998: В. Николић, Садржајне вредности савремених уџбеника другог разреда основне школе, у: *Вредности савременог уџбеника*, књ. II, Ужице: Учитељски факултет, 181–195.

Николић 1999: В. Николић, Садржајне вредности савремених уџбеника трећег разреда основне школе, у: *Вредности савременој уџбеника*, књ. III, 257–273.

Николић 2010: М. Николић, Усвајање фразеологизама код деце предшколског узраста (лингвистички и методички аспект), *Зборник радова*, 13, Ужице: Учительски факултет, 157–170.

Пермјакoв 1975: Г. Л. Пермјакoв, К вопросу о структуре паремиологического фонда, у: *Тийологические исследования по фольклору*, Москва: Главная редакция восточной литературы, 247–274.

Перушко 1971: Т. Peruško, *Materinski jezik u obaveznoj školi*, Zagreb: Pedagoško književni zbor.

Прћић 1997: Т. Прћић, *Semantika i pragmatika reči*, Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanović.

Пурић 2002: Д. Пурић, Анализа садржаја о глаголима у уџбеницима српског језика за млађе разреде основне школе, *Зборник радова*, 3, Ужице: Учительски факултет, 311–322.

Радић 2009: Ј. Радић, Метафора и метонимија у детињству речи, Београд: *Српски језик*, XIV/1–2, 347–360.

Речник српскога језика, израдили Милица Вујанић и др., редиговао и уредио Мирослав Николић, Матица српска, Нови Сад, 2007.

Смиљковић, Милинковић (2008): С. Смиљковић и М. Милинковић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Врање – Ужице: Учительски факултет.

Цвијетић 1999: Р. Цвијетић, Објашњавање и дефинисање граматичких и лексичко-семантичких категорија у актуелним уџбеницима српског језика за 3. разред основне школе, у: *Вредности савременој уџбеника*, књ. III, Ужице: Учительски факултет, 421–437.

Чуковски 1970: К. Čukovski, *Od druge do pete*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Milka V. Nikolić

Teacher Training Faculty in Uzice

University of Kragujevac

CONTENTS ON PHRASEOLOGISMS IN TEXTBOOKS OF THE SERBIAN LANGUAGE IN YOUNGER GRADES OF THE PRIMARY SCHOOL

Summary: In this paper, we analyze the contents about the phraseologisms in the modern textbooks of the Serbian language for the young learners. The purpose was to take into consideration the possibilities of these textbooks, on one hand, for the teacher in his teaching of the phraseologisms and on the other hand for the student in learning the structural, semantical and stylistical features of these concepts. The analysis is done vertically (from the first to the fourth grade) and horizontally (in each grade) in order to find the level, volume, correlation and transfer of these contents. In conclusion, we may

say that the textbooks for the first and the second grade give appropriate recommendations for the teacher to teach the distinctive function of the phraseologisms while in the textbooks for the third and the fourth grade these are no new contents on this matter and the students' knowledge is just systematized in using many examples.

Key words: phraseologism, textbooks, younger grades of the primary school, language teaching, literature teaching.

Бранко А. Илић
Факултет педагошких наука
Универзитета у Крагујевцу
Јагодина

УДК: 821.163.41.09-3 Михаиловић Д.
ИД БРОЈ: 195337740
Оригинални научни рад
Примљен: 10. јуна 2012.
Прихваћен: 21. октобра 2012.

НАРАТИВНИ МОДЕЛ ДОКУМЕНТАРНЕ ПРОЗЕ ДРАГОСЛАВА МИХАИЛОВИЋА

Апстракт: У раду се указује на једну особену групу приповедака Драгослава Михаиловића објављених током деведесетих година прошлог века које представљају не само тематски већ и поетички искорак у односу на раније стваралаштво овог аутора. Рад се бави карактеристикама приповедног поступка *документарне прозе*, његовом генезом у оквирима сложеног Михаиловићевог приповедног израза, као и дистинкцијом од других наративних модела.

Кључне речи: документарна проза, приповедни поступак, Драгослав Михаиловић, Голи оток

*„То се“, каже, али ипак тихо да ја једва чујем,
„никако не може ни написати ни нарисати“.*

Драгослав Михаиловић, Лов на сивенице

Свако озбиљно и целовито разматрање дела Драгослава Михаиловића морало би да обухвати и једну засебну групу текстова, насталих углавном крајем осамдесетих и током деведесетих година прошлог века, обележених приповедним поступком који представља веома важан искорак у односу на раније успостављену структуру Михаиловићевог наративног израза. Поменути текстове повезује карактеристични тематски круг, а одговарајући назив могао би бити *документарна проза* (пре свега у једном наглашено оксиморонском значењу – *документарна фикција*) или можда, тематски још прецизније, *јолошочка проза*, када ова друга синтаagma не би одмах асоцирала на конкретне публицистичке радове којима је Михаиловић у поменуто време био више него страствено посвећен. Ради се, заправо, о текстовима насталим у најнепосреднијој вези са овим писањем, те и

наративни поступак на који желимо да укажемо највише дугује истраживачком и документаристичком приступу у дословном значењу речи. Ипак, ову прозу Драгослава Михаиловића, заједно са самим аутором, јасно разликујемо од његове (не)стандардне публицистике, какав је петотомни „Гולי оток“, и можемо је сврстати у „праву“ уметничку врсту, а саме текстове жанровски одредити као приповетке.

1.

Кључна тачка у развоју проседеа Драгослава Михаиловића, након добијања престижне књижевне награде¹ и вишеструког објављивања поновљених издања најпознатијих и најчитанијих романа у великим тиражима, било је управо доба са краја осамдесетих и почетком деведесетих година прошлог века. Показује се да је у поменутом раздобљу *наративни израз* овог писца доживео најзначајнији преображај од почетка његове књижевне каријере (Илић 2010: 195–210). Куриозитет је, ипак, да су, упркос тако интетивним и далекосежним променама поетичке природе, деведесете године далеко најслабије проучен период његовог рада. Међутим, на поетичку промену коју намеравамо да размотримо утицали су, поред разлога везаних за ауторов динамичан однос према проблемима приповедања, добрим делом и неки *сићољашњи* разлози, и то посебно они „вануметничке“ природе, који су, чини се, у великој мери определили и визуру истраживача.

Постоји занимљива аналогија везана за однос читалачке и стручне јавности према стваралаштву овог аутора. Заиста стоји чињеница да је рецепција његовог писања увек била тесно повезана са актуелним збивањима на јавној сцени. Као што су некадашња друштвена и политичка дешавања са краја шездесетих година несумњиво представљала својеврсну одскочну даску за Михаиловићеву прозу у наредном периоду (какве год оминозне импликације она имала на приватну судбину овог писца), тако су она скоро ријетко, са краја осамдесетих и на почетку деведесетих, неупоредиво динамичнија и далекосежнија по својим последицама, била, на изванредан начин, погубна по његов статус у оквирима српске књижевности последње деценије двадесетог века. Током овог последњег периода Михаиловић је неоправдано био обележен двоструком стигмом: сматран је и заточником једне врсте рђавог и превазиђеног модернизма (Јерков 1991: 119–123) и аутором, што је још тежа осуда, који се „слепо“ и непопустљиво посветио искључиво једној теми – *Голом ојоку*. Треба поменути и чињеницу да тема Голог отока, тако наглашено интригантна и важна у процесу демократизације и

¹ НИИ-ова награда за роман године 1983.

ослобађања јавне речи (узгред, добрим делом наметана и злоупотребљавана из дневнополитичких разлога), са самих врхова актуелности и непрекидног медијског интересовања у другој половини осамдесетих година (1985–1989), већ почетком деведесетих доживљава и буквално строглав пад, те постаје потпуно ирелевантна, незанимљива широј јавности закупљеној тада тектонским и судбоносним променама у читавој средњој и источној Европи. Огромни раскорак који се изненада ствара, а потом и непрестано повећава, између убрзаног губљења интересовања публике за голооточку тематику са једне стране и посвећеничке закупљености и несмањеног публицистичког ангажовања нашег писца са друге, у толикој ће мери умањити занимање за књижевни рад Драгослава Михаиловића да сва проза објављена после прва три тома *Голој ошочи*, и нарочито она која се голооточанима бави, остаје углавном осуђена на мук и несхватање.

Наша намера и није да се у овом тексту бавимо чињеницама друштвеног контекста и примерима очигледног неразумевања које се појављује у рецепцији Михаиловићевог дела током деведесетих. Свакако, једно истраживање на том пољу морало би дати занимљиве резултате, али је и без њега очигледно да су тумачења прозе овог аутора од самог почетка била снажно условљена социјалним контекстом – и то како у похвалама тако и у осудама. Задатак овог рада остаје да објективно сагледа нове тематске преокупације и измењен положај познатог писца на крају века, али пре свега због заједничког утицаја ових фактора на формирање приповедачког модела новог типа.

Потребно је, пре преласка на конкретне приповетке такозване *документарне прозе*, вратити се роману који се и иначе сматра зрелим и потпуним изданком једне другачије наративне технике – *сказа*, како бисмо га испитали из посебног угла и потражили на његовим страницама почетни импулс у настајању новог наративног модела о коме намеравамо да говоримо.

2.

Награђивани најпрестижнијим наградама, обележени моћним хумористичким набојем и заводљивом сказ-нарацијом, називани понекад и новим српским пикарским романом (Ивков 2003:10), *Чизмаши*, упркос свему, по многим својим особинама јесу дело у настајању, недовршено и несводиво, које као да стоји на некаквом стваралачком размеђу – проза која представља и поетички резиме претходног писања, али, у исто време, и нови ауторски почетак. И сама *судбина* овог текста – никад недовршена тротомна структура (Михаиловић 2007: 23) – почиње да бива обележена различитим значењима. Роман остаје снажан наговештај једног приповедања које заправо, у наредна два тома, тек треба да проговори о најважни-

јим темама (лик главног јунака већ у првој књизи антиципира ломове и робије током читавог српског двадесетог века), али је важније од тога да овај текст препознајемо, у наративном смислу, и као свршетак једног ограниченог модела казивања, у суштини истрошеног сопственим понављањем (Јерков 1991: 122), како и сам аутор, много година касније, недвосмислено потврђује.²

Међутим, речени роман је за Михаиловића и тематски почетак нове врсте пошто, први пут, *Историја* на велика врата улази у приповедање и постаје његова основна тема. И мада ће триптих *Чизмаша* остати недовршен, та дуга прича о српским страдањима, коју препознајемо као нови стваралачки мотив, никако неће остати и неиспричана – о мрачној будућности, коју на овим страницама наратор *Чизмаша*, Жика Курјак, само наговештава, ипак ће, уместо њега, проговорити неки други и другачији приповедачи. Други и трећи део *Чизмаша* заиста никад није написан, али, парадоксално, Михаиловић више ни о чему другом до о страдању и полому српског народа није ни говорио ни писао. Мало слободније гледано, већина од онога што овај аутор ствара после *Чизмаша* можемо сматрати, у тематском смислу, развијеним и преображеним наставком овог романа.

За ово истраживање су пре свега важне, а по њиховим последицама откривамо их и као далекосежне, промене које у поменутој прози пратимо на нивоу њене наративне поетике. Оно што привлачи пажњу овог пута није само приповедање (у питању је, наравно, *сказ*, доведен у свом „класичном“ облику до савршенства), већ једна потпуно нова *наративна сјајешчија* – покушај да се паралелно са основном *сказ-нарацијом*, као нека врста укрштеног записа са сваким од поглавља романа, поставе текстови потпуно другачије природе. Ради се, наиме, о аутентичној документарној грађи, углавном преписима из Архива војноисторијског института у Београду, на први поглед без праве везе са претежним делом књиге.

Показује се на овом примеру да је Михаиловић и пре конкретне публицистичке делатности и свакако пре писања сопствених приповедака *документарној* типа, још почетком осамдесетих, на нивоу, условно речено, *поетичке подвесичи*, кренуо у истраживање могућности да се *аутентичност* изворног документа „без обраде“ појави као део „обичне“ прозе.

Мада такве примере у Михаиловићевом приповедању не проналазимо раније, објављивање документарне грађе у оквиру чисто наративног текста никако не треба да изненади код аутора који остваривање *аутентич-*

² „Замор једне визије, која непрекидно мора да изналази нове и свеже речи, а троши их и долази у опасност да маше већ употребљенима и донекле похабанима, почиње да се показује као замор материјала... Бар што се искуства тиче, ја сам тај замор осетио при раду на *Чизмашама*...“ (Михаиловић: 2007: 23).

чности литерарној сматра основном и неприкосновеном вредношћу уметничког стварања. Откривамо и јасну аналогију са претходним писањем: као што је „необрађени“ говор представљао искључиви дискурс (сказ-)фикције, тако сада сирова историјска грађа постаје део некакве растрзане, фрагментарне приповедне целине.

Рецепција овог Михаиловићевог дела, и поред огромне читаности, ипак је обележена извесним проблемима. Присутна је стална тенденција да се, управо због очигледно различите природе самих текстова (а добрим делом и услед инерције коју неминовно намеће претходна проза), роман чита уз потпуно занемаривање свог документарног сегмента. И заиста, у *Чиз-машима*, не увек успешно, а понекад и озбиљно угрожавајући архитектуру кохерентности целине, аутор покушава да сачува и *ауθενцичност* сказ-приповедања као основне приповедне линије, у складу са поетичким императивима сопствене раније прозе, али и *ауθενцичност* праве архивске грађе, „сировог“ историјског документа, а ту смо на прагу сасвим нових поетичких приоритета – управо оних који ће снажно обележити његов будући књижевни рад.

Посматрано из књижевноисторијске перспективе, овакво „поигравање са документом“ уклапа се у доминантни правац постмодернистичких кретања у српској књижевности крајем седамдесетих и почетком осамдесетих година. Међутим, и поред очигледних сличности, од почетка је јасно да наш писац има другачију визију његове употребе од осталих значајних аутора овог периода. Док за главне представнике српске постмодерне, овде пре свега имамо на уму Киша и Пекића, *документи* (прави или фиктивни) улази у свет дела и постаје сужељна основа приче, а његова реконструкција полазиште „постмодерне приповедачке дедукције“ и извориште јединствене нарације (Јерков 1991:165–174), Михаиловић настоји да два потпуно различита дискурса очува паралелно у тексту. Кроз њихово одвојено и напоредно трајање, очекујући да се читањем оствари спонтана интеракција међу њима, покушава да формира контекст одговарајућег типа.

Делимично саглашавање са новим тенденцијама књижевне магистрале може да буде занимљиво за проучавање и свакако тражи засебну анализу, али овде је ипак значајније испитати начин на који се овај стидљиви наговештај новог приповедачког поступка уклопио у раније успостављену структуру нарације познатог писца. Препознајемо њено основно обележје – ови текстови имају функцију какву су у његовим ранијим делима играли оквири приче; они, заправо, обезбеђују онај нарочити, преображени приповедни план, потпуно различит од основне нарације, који индиректно условљава и усмерава и њено значење и симболику. Дакле, динамични однос између оквирног и средишњег текста и у овој прози има улогу примарне наративне поставке. И док је у ранијим Михаиловићевим делима

(*Како су цвешале њикве, Пејтријин венац*) обезбеђивао приповедно и тематско јединство фрагментиране целине (Радоњић 2003; Илић 2011: 463–470), оквир сада гради историјски контекст којим текст настоји да превазиђе партикуларност, па и условну безначајност судбине главног јунака.

Ипак, роман *Чизмаши* овде наводимо искључиво као рани наговештај, као дело које указује на дубинске промене у наративном изразу нашег писца, на свесно и подсвесно трагање за поетичким упориштима новог типа. Међутим, треба рећи да ће важну улогу у успостављању оригиналног приповедног модела, чак и значајнију од поменуте поетичке заокупљености и очигледне окренутости постављању нових наративних захтева сопственој прози, одиграти и извесне околности које нису чисто литерарне врсте.

3.

Како аутор на једном месту сам наводи (Михаиловић 1990а: ххi), већ од краја седамдесетих почиње да припрема грађу за публицистичку прозу о Голом отоку (без икакве илузије да би таква књига уопште могла бити скоро објављена). Прихвативши се овог специфичног задатка као животне обавезе и својеврсне личне мисије, Михаиловић за рачун нове активности сразмерно смањује свако друго литерарно ангажовање, посвећује се трагању за поузданим сведоцима голооточног страдања и покушава да забележи њихове аутентичне исповести. Рад на поменутој проблематици и дословно ће предвојити Михаиловићево писање. Извесно је, на пример, да се након овог периода снажније окреће традиционалним приповедним формама и више уопште не користи сказ. Има неке опоре животне и литерарне ироније, која се истовремено мора означити и као необична ауторска антиципација, у томе да најзначајнији писац сказа српске књижевности, након одустајања од тог истог приповедног модела, почиње и дословно да бележи туђа казивања. Оно што је двадесетак година раније било чиста књижевна форма, у извесном смислу – ауторска наративна игра, сада постаје једини могући начин да се потресно сведочанство пренесе и нечији драгоцен исказ сачува од нестајања.

Крајем осамдесетих, међутим, долази до драматичних друштвених промена које ће изнова редефинисати приоритете нашег аутора. Као учесник и сведок мрачних тренутака историје, преживели пријатељ оних који тај дуго прижељкивани тренутак нису дочекали, штампање и објављивање до тада прикупљене грађе Михаиловић сматра основним животним императивом. Околности се ускоро тако драстично мењају да издавање сабраних сведочанстава логораша постаје не само могуће, већ и врло актуелно (да би ускоро, да поновимо, било потпуно маргинализовано и заборављено почетком грађанског рата 1991), па тако Михаиловић почиње убрзано да

ради на рукопису књиге *Голи оџок*, коју коначно објављује 1990. године на више од 600 страна, а затим, 1994. и 1995, други и трећи том исте, на укупно још 1000 страна. Двадесетак година касније аутор ће објавити још два тома претходно сакупљеног и сређеног материјала. Овај обимни истраживачки и публицистички рад имаће пресудан утицај на формирање новог приповедног поступка.

Потребно је, стога, пре него што пређемо на конкретне текстове који формирају низ *документарне прозе*, да нешто више кажемо и о овим значајним књигама. Мада не припада прози фикционалног типа, петотомни *Голи оџок* отвара веома занимљива питања и пружа драгоцене увиде како у жанровском тако и у наративнотехничком смислу. Време које је аутор посветио свом првом обимном публицистичком тексту, као и начин на који је осмислио његову структуру и композицију, у великој ће мери одредити и његов целокупни даљи литерарни рад.

Откривамо поступак, наговештен још у *Чизмашима*, формирања заокружене приповедне целине од разноврсних типова текста. Са друге стране, очигледно је постављање сасвим нових приповедачких константи у стварању публицистичке прозе. *Истинијосић* документарне врсте, *поузданосић* сведочења и упућивање на *изворе* и *доказе* (нарочито у другом и трећем тому) постају основни поетички параметри овог писања. Заstraшујућа суровост и патње учесника, непојмљиве животне ситуације које се граниче са фантастиком, судбине које доживљавају преокрете довољне за неколико „обичних“ живота, формирају заплете које превазилазе „змишљања“ сваке обичне фикције. Још једном се, овог пута на најјезивији начин, показује тачност оне, од сталног понављања давно истрошене, опаске да је живот фантастичнији од маште било ког писца. Овде заиста није било потребно било шта „домишљати“, и буквално је постало довољно записати само сведочанство. *Документаристички постојак* у овом случају подразумева да је аутор препустио (у дословном значењу те речи) сведоцима-казивачима да говоре, усмеравајући својим питањима њихова казивања и остављајући себи још уводне и закључне странице сваког сведочења, као и књиге у целини.

Најобимнији део *Голој оџока* јесу дословни графички записи, „скинути“ са магнетофонске траке, сведочења преживелих логораша. Како смо већ напоменули, сам поступак „бележења“ туђих животних прича истовремено постоји као *par excellence* књижевни приповедачки модел. Колико је писац *Голој оџока* био уверен у изворне обликотворне потенцијале живе речи показује и судбина једног казивања из прве књиге. Додуше, аутор ће у напомени истаћи да текст ипак не представља *дословну* магнетофонску белешку, већ је записан *по сећању* на разговор који се заиста водио. У уводу у поменуто казивање он о томе каже:

И тако сам сада, обнављајући је из увелико избрисаног сећања, и против своје воље, био у прилици, *баш као при стварању лијераијуре*, да много шта измишљам и додајем, надајући се да ћу у том разливеном мраку ипак нешто напипати. (Михаиловић 1990а:14)³

Реченица „као при стварању литературе“ показује однос према грађи у новим околностима. Овде аутор *не ствара књижевност*, његов став је да се бави нечим још озбиљнијим од тога – он открива сакривену и заташкану истину. Али управо поменути текст, који се појављује као илустрација карактера приповедача на самом почетку казивања логорског мученика Јована Димитријевића у оквиру публицистичке прозе *Голи ошок (књија њрва)*, сведочи о непрестаној потреби да се литература *ишак ствара*. Прави доказ за то је да неколико година касније исти запис излази и као засебна приповетка (наравно, сказ-типа), под насловом *Ђевајчићи и њиво*, без било каквих додатних објашњења (Михаиловић 2000: 23). Њено двоструко објављивање открива суштину новог односа Драгослава Михаиловића према приповедању. Литерарно стваралаштво, сведоче горе наведени редови, мора да устукне, да се, макар привремено, повуче приликом историографског и документаристичког писања. Па ипак, публициста, историчар и сведок који жели да се истина сазна нису успели да угуше писца у њему.

Пишући уводне и завршне белешке, коментаришући казивања, одговарајући на писма подршке и гнева, аутор *Голој ошока*, растерећењен строгих естетских захтева *ствара лијераијуру* која из области документарног и есејистичког, некако спонтано, па и онда када он сам то не жели,⁴ прелази у област фикције и уметничког.

Осим тога, први део уводног текста књиге, „Круна на злочиној глави“ (Михаиловић 1990а: V–XLVII), представља чисту литерарну форму, изванредан поетски доживљај/опис изласка из пакла логора. Међутим, то није и једино место у књизи где писац не успева да остане веран строгом документаристичком и публицистичком стилу. Другачија врста казивања присутна је и у фуснотама уз основни текст (које понекад заузимају по више страница), као и у такозваним „Прилозима“, различитим записима који долазе иза главних разговора.

³ Курзив Б. И.

⁴ „Ја нисам то радио по наруџбини... и нема никакву другу обавезу него према истини и *према шоме да ми књија буде ваљана*“ (Михаиловић 1990а: 524). (Курзив Б. И.)

4.

Дубинске промене на нивоу наративне структуре Михаиловићеве поетике, о чему, како смо видели, сведочи још роман *Чизмаши*, укрштају се крајем осамдесетих и почетком деведесетих година са отварањем нових приповедачких могућности које доноси ангажовање на текстовима публицистичког типа. Овај рад одликује снажно настојање да се кроз писање разоткрију лажи једног режима и јавности понуди скривена историја. Садејство ових чинилаца оставило је директног трага на литерарном стваралаштву нашег писца.

Сведочење поузданих сведока, права имена учесника, датуми и извори, прецизни подаци о догађајима и нескривена ангажованост аутора, постају темељ једног приповедања које, не напуштајући поменуте основе, ипак, на различит начин од саме публицистике, вешто довршава и попуњава евентуалне празнине у самој причи. Како су стотине страница *Голој ошћока* које тих година интензивно пише биле посвећене сведочанствима других, Михаиловић одлучује да, истовремено, у оквиру нешто другачије наративне форме, проговори и о сопственим сећањима. Као потреба да се исприча прича о личном учешћу у једном сулудом и злом времену, али и као одговор на унутрашњи захтев да се не прећути оно што не би смело бити заборављено, настају приповести необичног формалног склопа и особеног приповедног модела.

Збирка приповедака *Лов на сјенице*, објављена 1993. године, писана очигледно паралелно са радом на *Голом ошћоку*, од посебне је важности пошто ће послужити као модел за остале текстове поменуте врсте. *Документарна проза* се мора посматрати као својеврсна ауторова „уметничка“ реакција на сопствену публицистичку активност, покушај да се проблематика „осветли“ на *књижевни* начин. Отуд *Голи ошћок* и текстови поменуте збирке поседују снажну унутрашњу везу и у извесном смислу јесу међусобно компатибилни. Појава ове збирке толико мења устаљене представе о поетици њеног аутора да је свако разматрање које остаје само на тематском нивоу приповедака више него недовољно. Наративни облик ове прозе представља потпуну новину у односу на претходно Михаиловићево приповедање. Лично сведочанство, као основна позиција *ја-приповедача*, узима облик који у себи обједињује аутобиографску и документаристичку упућеност на аутентичне, стварне, реално постојеће ликове и догађаје, као и перспективу која истовремено сагледава приповедано са извесне дистанце, не без иронијског сенчења. Потпуно ослобођен потребе да „гради литерарност“ приповедач казује о људима које је сам познавао и догађајима које је чуо од поузданих сведока. Избор приповести више није препуштен уметничкој машти већ подређен

ономе што Киш назива *примораношћу* да се користе фабуле у чију се аутентичност не би смело посумњати (Киш 1990: 72).

Поступак се заснива на наглашеном одустајању од литерарних конвенција стандардног типа – више нема *фикције* у традиционалном значењу појма, нема „измишљања“, говори се о аутентичним и реалним људима и догађајима. Али, истовремено, сасвим у складу са постмодернистичким принципима, суочавамо се са новим радикалним приповедачким експериментом, покушајем укрштања факата и фикције. Само низање догађаја формира приповести, а тако настала целина се уобличава у уметничку прозу – приповетку. Са друге стране, *ја-приводач* ове прозе неће бити фиктивни наратор *стандардног приводања у првом лицу*, већ конкретна личност са именом и презименом.

Потребно је пажљиво погледати сам почетак књиге *Лов на сенице*, прочитати прве реченице насловне приповетке ове збирке, како би се сагледала бескомпромисност са којом је постављена приповедна инстанца нарације и формирана нова парадигма казивања. Ево како гласи првих неколико редова ове књиге (Михаиловић 1993: 5):

Почетком седамдесете, док се бука око забране представе *Каг су цвећале њикве* из све снаге вртела по орбити јавног живота, један човек је изненада рекао пензионисаном пуковнику Удбе Славку Глумцу:

„А ти се не хвалиш да си педесете године у Њуприји ухапсио писца ових *Тикава*?“(...)

„Јао“, промуцао је, „да он то негде не напише!“

Хоће, богами. Зашто не би написао?

Ништа у овим уводним параграфима са наративног становишта није случајно, ни прецизно именовање реалне личности као јунака приче, ни укључивање фактографских детаља из ауторове библиографије у приповедни ток, ни приповедачево рушење „четвртог зида“ и „упадање“ у дијалог ликова. Некада потпуно незамислива наративна ситуација сада постаје једино могућа: само драматизација сопствене личности, увођење фигуре писца као конкретног лика у приповедање, омогућиће нарацију новог типа – пружиће одговарајућу форму у којој аутор о сопственом искуству проговора на начин карактеристичан за *фикцију* и притом остаје веран *фактима*. Приповедач не само да не покушава да се повуче из средишта казивања већ управо намеће нарацији своје присуство и сопствени идентитет. Поступак који ни у публицистичкој прози не представља уобичајени манир, у овом случају ће формирати специфично приповедање у првом лицу изразито *нестандардне* врсте. Заправо, подразумевани наратор публицистичке прозе, најсличнији ономе кога познајемо из *Голој ошоба*, преузео је приповедање у текстовима фикционалног типа. Ради се специфичном *аутиобиографском моделу* који бива још и додатно преображен.

Наравно, ова промена обележиће и саме приповетке на такав начин да се поставља оправдано питање њихове жанровске припадности. Са каквим текстовима ми овде имамо посла – фикцијом или публицистиком? Показаће се, међутим, не први пут, да извесна несводивост никако није мана него управо предност реченог поступка. Аутобиографски елементи, у жанровском смислу речи, отвараће се према класичним приповедним облицима. *Приповедач-аутобиограф*, да га тако назовемо, лако ће се трансформисати у традиционалног наратора када говори о судбинама других задржавајући притом сопствену позицију аутентичног извора нарације. Приповедач у првом лицу постаје биограф туђег живота, померајући се према *хешеро-дијејетском* типу казавања.

Ово приповедање ће уопште често боравити на невидљивим границама жанра и подразумеваче и положај *ја-приповедача* који позивајући се на сопствено сећање и туђа сведочења аутобиографски приповеда (приповетке: *Лов на сивенице*, *Руководилац радова*, *Мрзим јолошочане*), као и једну његову изражену *аукторијалну* варијанту са помоћним *приповедачима-сведоцима* (*Ранко и Власија*, *Чизмаш у кицошском оделу*, *Вредности љубави*, *Шарл Азнавур и њејова публика*).

Као што је сказ-приповедање било засновано на стварању илузије аутентичног казивања, тако сада истинска сведочења обликују нарочиту форму фикционалног приповедања. Особина текстова коју смо могли да приметимо још у голооточној прози – да лако прелазе границе публицистике, сада постаје део стратегије Михаиловићевог документарног приповедања, он инсистира на *уметничком карактеру* прозе коју ствара. Преваливши пут од *сказа до докуменџа* аутор се нашао у сасвим супротној ситуацији у односу на ону са почетка свог рада. Некада је било потребно одговарајућом приповедном техником очигледно фиктивном тексту обезбедити аутентичност и истинитост. Пажљиви тумачи су верификовали његов труд и из тог периода је остала синтагма „стварносна проза“ (Јеремић 1978) као ознака за Михаиловићево приповедање. Сада је, међутим, управо аутентичност садржаја унапред дата и неопходно је, за разлику од публицистике, ту грађу *ирејворити* у књижевност. Нова Михаиловићева проза, настала на другој страни уметничког и животног ангажовања могла би носити назив *проза стварносџи*.

Понекад је ову дилему о жанровској опредељености текстова могуће открити и као врсту аутопоетичке рефлексџе и у самим причама. Претпоследња приповетка збирке носи наслов: *Како џо да најџишем, друџар*, који је у извесном смислу и лајтмотив целине. У њој наилазимо на сцену у којој *приповедач-сведок* изговара реченицу као одговор на постављено питање (из наслова) *ја-приповедача*:

„То се“, каже, али тако тихо да га једва чујем, „никако не може ни написати ни нарисати“ (Михаиловић 1993: 180).

Заправо је то она нарочита атмосфера која доминантно обележава приповетке *документарној ишии*. Та стална запитаност и сумња приповедача у могућност да се стравична и непојмљива истина исприча и открије другима изван круга сведока, одговара невидљивој граници њиховог жанра – несигурном постојању ове прозе између фикције и документа. И док на нивоу самог приповедања јунаци непрестано истичу своју немоћ да се поменута стварност опише, наглашена жанровска несводивост постаје и тематски функционална – она потврђује немогућност да се такве „приче“ *преживоре* у књижевност. Али, парадоксално, управо потенцирајући немогућност литерарног представљања такве стварности, приповетке ове збирке се својом целином појављују као једини аутентични начин њеног уметничког уобличавања.

Овај наративни низ, осим девет приповедака збирке *Лов на сџенице*, обухвата још неке писане током деведесетих – *Најбољи пријатељ*, *Парионичар*, *генерал и иследник* – као и приповетку *Умјетник и кобасица* објављену 2007. године.

ИЗВОРИ

- Михаиловић 1990: Драгослав Михаиловић, *Чизмаши*, Београд: НИП Политика.
Михаиловић 1990а: Драгослав Михаиловић, *Голи ошок*, Београд: НИП Политика.
Михаиловић 1993: Драгослав Михаиловић, *Лов на сџенице*, Београд: БИГЗ/Панорама.
Михаиловић 2007: Драгослав Михаиловић, *Мајсторско писмо*, Београд: Аутор.

ЛИТЕРАТУРА

- Ивков 2003: Милета Аћимовић Ивков, „Судбинско и трагично“, у: *Најлепше приче Д. Михаиловића*, Београд: Просвета.
Илић 2010: Бранко Илић, „Поетички преображаји у приповедању Драгослава Михаиловића“, *Савремена истраживања језика и књижевности: зборник радова са I научној скупи младих филолога Србије одржаном на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу. Књ. 2*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
Илић 2011: Бранко Илић, „Оквирна сцена казивања као композицијско и семантичко средиште сказ-нарације“, *Савремена истраживања језика и књижевности: зборник радова са II научној скупи младих филолога Србије одржаном на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу. Књ. 2*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
Јеремић 1978: Љубиша Јеремич, *Проза новој сџили*, Београд: Просвета.

Јерков 1991: Александар Јерков, *Од модернизма до постмодерне – иријоведач и њоешика, иреча и смрш*, Приштина - Горњи Милановац: Јединство - Дечје новине.

Киш 1990: Данило Киш, *Час анаџомије*, Сарајево: Свјетлост.

Радоњић 2003: Горан Радоњић, *Вијенац иријоведача*, Београд: Просвета.

Branko A. Ilić
University of Kragujevac
Faculty of Education

A NEW NARRATIVE MODEL OF DRAGOSLAV MIHAILOVIC'S DOCUMENTARY FICTION

Summary: The paper is focused on a group of Dragoslav Mihailovic's stories published during the nineties, representing not only thematically but also poetic breakthrough compared to the earlier fiction of this author. The paper discusses features of the narrative model, its genesis in the framework of Mihailovic's complex narrative expression, and its distinction from other narrative models.

Key words: documentary fiction, narrative techniques, Dragoslav Mihailovic, Goli otok



Ружица Ж. Петровић
Факултет педагошких наука
Универзитета у Крагујевцу
Јагодина

УДК: 179.8 ;
37.017.93
ИД БРОЈ: 195339276
Прегледни рад
Примљен: 10. септембра 2012.
Прихваћен: 21. октобара 2012.

О ГНЕВУ И БЛАГОСТИ

Апстракт: У раду¹ се аутор бави испитивањем природе гнева, где кроз шири мисаони контекст отвара питања извора, порекла и манифестације његовог појављивања. У појмовном одређењу диференцира га од страсти као афекат, указујући на амбивалентност његовог испољавања кроз форму неконтролисаног беса или праведне љутње као реакције на нечију угроженост. Аутор трага за облицима васпитних путева који би омогућили мању подложност овом афекту и развој склоности ка кротком и смиреном поступању.

Кључне речи: гнев, афекат, страст, благодост

Постоји много речи којима се могу изразити различити видови гнева – осорност, љутња, срдитост, бес, набуситост, горопадност, раздражљивост, јарост. Душа захваћена бујицом гнева доживљава снажне промене које се на унутрашњем плану испољавају кроз душевно расположење праћено потребом за осветом, а на спољашњем кроз *крајко лудило* које се испишује на лицу. „Очи су запаљене и севају, лице је претеће и дрско, усне дрхте, говор је испрекидан, руке се стежу, тело је у покрету“ (Сенека 1959: 3). У махнитој разјарености људи постају другачији. „Обичне и познате очи постају непознате. Лице им је мрачно и заливано крвљу, читаво тело надуто, а жиле само што не попуцају стога што је дух ускомешан унутрашњом буром“ (Св. Василије Велики 2002: 45).

¹ Овај рад је настао као резултат истраживања на пројекту: *Педагошки плурализам као основа образовне сарадње, Филозофског факултета у Новом Саду*, бр.179036 (2011-2014) финансијски подржан од Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије

Зависно од темперамента, гнев може имати различите спољашње ознаке. Једни бледе и дрхте, а други црвене или плачу. Декарт (René Descartes) сматра да је опаснији гнев оних који бледе, него оних који црвене (Декарт 1987: 116), јер, када се светимо само путем спољног израза користимо сву расположиву топлоту још на почетку узбуђења. Међутим, они који се уздржавају да би се већом силином осветили, осећају извештан страх који њихова одлука може да произведе, те стога на почетку бледе, охлаждају се и дрхте, да би се након приступања извршењу освете распалили утолико више уколико су на почетку били хладнији, као што је „грозница која почиње с хладноћом, обично најжешћа“.

Аристотел (Αριστοτέλης) љутњу [όργη, ira, срџба, гнев] одређује као „импулсиван и с болом пропраћен афекат жудње за стварном осветом, због стварног омаловажавања [όλιγοψία, dispiciencia, понижавање, презирање, потцењивање] наше личности, или личности наших ближњих кад омаловажавање заиста није заслужено“ (Аристотел 2000: 113). Ово одређење указује на то да се гнев рађа са свешћу о повређености која производи снажну жудњу за осветом коју прати пријатно осећање засновано на очекивању да ће се њоме постићи праведно поравнање. Иако је гнев противан разуму, ипак, рађа се само тамо где има разума, јер почиње с предумишљањем, уз учешће свести, уз одобрење духа. Наиме, за гнев је потребна представа о претрпљеној увреди (Ellis 2001: 13), свест да смо повређени, која у тренутку таквог доживљаја изазива озлојеђеност, осуду, жељу за одмаздом пред којом дух попушта.

Гнев је најбржи афекат. Он се покреће и распаљује против онога који нам чини неправду или само тако изгледа. Када се једном појави све више „осуровљује душу и поткрада ум“ (Добротољубље I 2000: 438). Кад надвлада дух, гнев делује као вољни надражај који престаје да прима његове савете. Зато је боље не дозволити овом афекту да се појави, него кад се већ појавио ублажавати га и борити се са њим. Разумска снага духа, истински је моћна само дотле док је одвојена од афекта гнева. Оног момента кад падне под његов утицај она губи узде и подлеже му. „Као што тела сурвавајући се у амбис не могу да се зауставе јер не владају својим покретима, пошто ово сурвавање зауставља свако размишљање и свако кајање, тако и дух, ако га спопадне гнев, не може више никако да се заустави већ мора да допусти страстима да га вуку за собом те се под њиховим теретом котрља све до дна провалије по тој природној низбрдици порока“ (Сенека 1959: 12).

Када једном одбије „уразумљивање“ и завлада душом, овај афекат не допушта човеку да делује као човек, јер га у потпуности лишава способности разборитог мишљења и поступања. Од гнева, који баца у раздражљивост онога који му је подлегао, потичу *необуздани језик, неукројива уста, неуздржане руке, увреде, њрекори*. Из њега производе толико насил-

ни и неуздрживи пориви да подједнако погађају и разгневног и све око њега. Махнитост која се подгрева, букти и шири са сећањем на увреду, тешко је зауставити. Зато гневу не треба дати прилику да се зачне, јер онда лако обара дух.

За разлику од афеката који настају брзо попут муње и руше све пред собом као бујица, страсти настају полако, слично тихој реци која стално продубљује своје корито. Због наглости и непромишљености афективно поступање најчешће прати брзо кајање, док човек обузет страшћу размишља о средствима како ће је задовољити, мада не и о последицама њеног дејства, због чега често води у грешке. У човековом поступању страсти имају важну улогу. Да ли разум и страст имају засебна места у духу или су једна промена духа: набоље или нагоре? Да ли је страст без разума исто тако непромишљена као што је разум без страсти бесплодан? Ако све страсти у човеку имају исти извор да ли ће њихово испољавање као ниских и опасних или као стваралачких, зависити од тога како их употребљавамо? Јер, као што непречишћене страсти могу бити у основи разних порочних дела, тако и сублимиране могу покретати дух на најузвишенија дела.

„Страсти нас најбоље подсећају да смо живи. Неће нас повући за собом никакав замах, ако останемо усред умерености и присебности. Тек кад се страст у њу умеша, стиче једна ствар дубину и јачину, пре тога има у њој само експанзивног... ништа у природи није бестрасно; и у великим стваралачким мислима има грчевитости. Све бивање у васељени црвено је и запаљено. Тек наш тешки људски бол тражи излаз из те пламености у мир и у белину“ (Атанасијевић 1930: 122).

Да ли се афекат гнева разликује од страсти? Да ли је његова снажна импулсивна снага носилац само штетне и разарајуће енергије или може бити и покретач добра? За разлику од Сенеке (Lucius Annaeus Seneca) који је у гневу видео најружнији афекат у коме нема ничег племенитог, Аристотел је у гневу препознавао ону искру порива који може да „испуни душу и запали срца“ у тренутку испољавања храбрости или неког подвига, али му се не сме дати место вође, већ војника. Да ли се гнев може узимати као помоћно средство за ваљано деловање ако се зна да га карактеришу особине самовоље, пркоса, необузданости и неукротивости? Да ли је душа захваћена гневом у стању да се повинује разуму?

Св. Василије Велики каже да је „раздражљивост душевни живац који душу крепи у стремљењу ка добрим делима. Уколико се догоди да душа оболи од склоности ка уживању, раздражљивост ће је прекалити... тј. учинити да од слабуњаве и крхке постане храбра и чврста. Уколико се не разјариш против лукавог, нећеш моћи ни да му се супротставиш колико приличи“ (Св. В. Велики 2002: 49). Он сматра да душа треба да буде способна да се са истом ревношћу којом воли и негује врлине супротставља пороци-

ма, јер онај ко је кротак, сасвим је природно да мора бити и непомирљив према злу. То је уједно и најскладније садејство које афективни део душе може указати рационалном. Као што употреба страсти може бити окренута разврату или племенитој и узвишеној љубави, тако и ум може бити разборит уколико се њиме добро влада, или неразборит уколико се изоштри на штету ближњих. Ако се срџба појави кад треба и како треба, онда она потпомаже одважност супротстављања рђавом, уколико дејствује противно томе, она се претвара у махнитост. У Псалму стоји: *Гневиие се и не ирешииие* (Пс. 4, 5) и *Полажем нейријашељсйво између шебе и змије* (Пост. 3, 15), али и речи упозорења: *Не иневи се безразложно* (Мт.5, 22). И најкроткији не забрањују гнев ако се користи на доличан начин против срамних и бестидних дела.

Да бисмо разумели природу гнева онако како је тумачи св. Василије Велики дајући јој могући и добар и лош карактер, треба истаћи разлику коју прави између речи *јаросй* и *инев*. „Јарост је својеврсно распламсавање и грубо испољавање страсти, док је гнев постојана жалост и трајна тежња да се узврати ономе ко нас је увредио“ (Исто, 51). Истина је да људи греше и у једном и у другом душевном расположењу, било да се разјарују на оне што су их огорчили или смишљајући освету за оне што су их ожалостили. Зато се треба клонити и једног и другог.

Овове свакако треба додати размишљање Аристотела о „праведној љутњи“ [*νέμεσιν*, *indignari*, оправдано се љутити], за коју сматра да постоји само код племенитих и праведних људи који или осећају бол због нечијег незаслуженог трпљења или негодују и љуте се на оне што незаслужено постижу успех. На први поглед се може учинити да је ова врста осећања сродна зависти која је осетљива на туђи успех. Међутим, завист се неоправдано љути на сва постигнута добра нарочито оних који су нам равни, а праведна љутња је окренута само према онима који успех истински не заслужују. „Нико се неће моћи праведно љутити на некога ко је праведан, храбар и обдарен врлином већ на богатство, моћ и на остале пробитке што их заслужују честити људи, нити на обдарене природним добрима, као што су племенито порекло, лепота и томе слично“ (Аристотел 2000: 97). Полазећи од тога да „добро не пристаје сваком човеку“, Аристотел оправдава ову врсту љутње јер је у служби поштовања закона сразмере. Њој могу бити склони само поштени и честити људи јер они могу исправно да суде и противе се свему што је неправедно, као и они који заслужују највиша добра и имају их.

Шта учинити да нам гнев не обузме дух или да га не покрене на недоличан начин? Најпре, треба знати да је за напраситост најподеснија приroda „запаљиве душе“ и да, стога, треба водити рачуна да се не допусти попустљивост у васпитању, јер она дух највише чини оссионим и подлож-

ним раздражљивости. Онај коме никад није ништа ускраћено и коме је све чињено по вољи неће моћи да отрпи увреде. Васпитањем треба изградити такву природу која неће бити склона гневљивости, која ће знати њено погубно дејство и која ће својом благошћу², ослобођена сујете, одбијати јарост од себе. Као што се неке болести преносе телесним додиром, тако и душа своју нарав предаје ближњима. Зато у своју близину преба примати оне који су благе и лаке ћуди, а не зловољне и тешке. То је нарочито потребно слабим душама које су лако раздражљиве те им не треба давати повода за плаховито испољавање. Зато, уместо осيونих и завидљивих треба изабрати срдачне, скромне, усрдне, племените.

Али шта чинити ако не можемо избећи подружљиве и злураде? Како реаговати на њихове увреде, како се заштитити од њихових лоших намера? Како раздражајни део душе оспособити да се држи разборитог? На љутњу нас могу покренути најразличитији разлози. Љутњи смо подложнији када смо осујећени у ономе што желимо, када изостане поштовање од оних којима смо чинили добро, када се неко презриво односи према ономе до чега нам је стало, када се на добротинство не одговори захвалношћу, на оне који су равнодушни на невоље, на пакосно и обесно понашање. Гнев који настаје као последица непризнатости онога што се очекује најјачи је код амбициозних и славољубивих (Секулић 2000: 20).

Као што је извор гневљивости у гордости, тако је и благодост претеча смерности. Она представља непроменљиво стање духа који се држи постојано и у понижењу и у почастима. Да би се постигло стање кроткости и безгневља неопходно је истрајно вежбање духа у подвигу разборитог ћутања које је у почетку „ћутање уста кад је срце узбуђено“, касније је „ћутање мисли при тананом узнемирењу душе“, а када се душа очисти онда се постиже „непоколебљиви мир“ и поред присуства разних искушења. Знак благодости је сачувано искрено спокојство у срцу у присуству онога који нас изазива. Међутим, има примера људи који увежбаном контролом, под плаштом ћутања и стрпљења вешто скривају озлојеђеност. Иако подложни бесу, успевају да склоност према срци прикрију захваљујући лукавству мимикрије, али их скривено злопамћење спречава да постигну истинску смиреност.

С обзиром на то да нас у стање беса доводе други, њихове речи и поступања, поставља се питање - Да ли је паметно љутити се због преступа других? Да ли наше расположење треба да зависи од туђег неваљалства? Мудар човек, имајући пред собом закон људског несавршенства, уместо

² Унутрашње расположење супротно љутњи јесте благодост [*πραυσις*, *delentio*]. Она је одлика карактера коју краси одсуство бола и душевно спокојство. Благе природе су кротке, благонаклонене и смирене.

љутње радије добронамерно процењује поступке отклањајући сваку лаковерност. И када кажњава преступ он се не љути на преступника, јер нема ничег недоличнијег него гневити се на оног кога кажњавамо. А у стању љутње тешко је сачувати меру и остати присебан. Зато се и Платон (Πλάτων) у једном таквом стању обратио Спеусипу (Σπεύσιππος) речима: „Казни *ἴπαι* оној роба, јер сам ја љути и радије бих да се не деси да овај роб буде у *ἰσχυροῦ* оној *ἰσχυροῦ* кога не влада собом“ (Платон 1984: 98). Платон зна да гневан нема контролу, зато себи ускраћује право власти и не поверава себи казну. Довољно је да гневу не допустимо излазак, да га стишамо и већ смо га тиме победили. Најважније је препознати знаке гнева и зауставити га пре него што се појави. Сократ (Σωκράτης) је молио присутне да га прекоревалу и опомињу кад приметите такве знаке, како би могао присебно владати собом.

Треба видети на шта смо осетљиви, да бисмо ту слабу страну највише штитили. Јер, *није важно како је увреда нанесена, већ како је поднесена*. Такође, ако знамо да нас не узнемиравају дела других људи, већ наше мишљење о њима, онда је спас у одбацивању мишљења и суда о починиоцима (Аурелије 1998: 132). То не значи да увек треба сачувати стоички презриву и стрпљиву наднесеност над свим лошим стварима које долазе споља. Она је важно полазиште за неупадање у гневну непромишљеност, али не значи да човек треба да покаже равнодушност, неосетљивост и неодговорност за зло које долази од другог или погађа другог, јер је то пут ка његовом умножавању.

Уздржавање од плаховитости треба да буде вежба у мудрољубљу. Ако не дозволимо да нас речи увреде дотакну, нећемо бити озлеђени, а ако нас и озледе не треба дати времена гневу да се распламса. „Уколико ти душа донекле и страда, оно што те ражалашћује задржи у себи“ (Св. Василије Велики 2000: 49). Важно је немир смирити, љутњи не дати да ухвати замах, подивљало срце укротити. Најбољи лек за гнев је одлагање. „*Каг хоћеш да сазнаш каква је суштина нечега, предај *ἴπαι* времену: *ἴπαι* се не види добро када је у *ἴπαι* сањају“* (Сенека, 82). Гнев ремети расуђивање и зато може да доведе до силовитости и плаховитости чак и оне који су по природи благи. Зато не треба падати у гневљивост, већ је зауставити пре него што се појави, а то је могуће ако себи претпоставимо све мане гнева и ако добро проценимо његов исход³. Људи који се лако вређају више губе љутећи се, него што вреди оно због чега се љуте. Душа која је велика и уме саму себе да поштује не свети се за увреду, јер је не доживљава. „Онај ко је изнад

³ Нико ко је разборит не кажљава зато што се погрешило, већ зато да се не би грешило. Оно што је прошло не може се опозвати, а будућност се не може предухитрити (Платон, Закони, XI, 9349).

сваке непријатности држи у својим рукама највеће добро: Можеш све да учиниш, сувише си мали да би помрачио моју ведрину. Од овога ме брани мој разум коме сам поверио свој живот. Више ће ми шкодити гнев него неправда: па шта онда још? Граница увреде је одређена, а неизвесно је докле ће ме довести гнев“ (Сенека, 97).

Лепше је одбити и презрети него светити се. Јер освета је признање бола, а од неправде се не разликује много, осим по реду поступака. И као што ћутање има своје духовне степенице којима се пење до потпуног смирења, тако и трпељивост може ићи од осећања бола и горчине, преко равнодушности и презира, до потпуне уздигнутости над искушењима. Пут ка безгневљу и благодости води кроз велике духовне подвиге.

ЛИТЕРАТУРА

- Атанасијевић, Ксенија (1930): *Размајтрања о души*, књ.324. св. 2-3, Нови Сад, Летопис матице српске
- Аристотел (2000): *Реторика*, Београд, Плато
- Аурелије, Марко (1998): *Самом себи*, Београд, Плато
- Св. Василије Велики (2002): *Беседе*, Света гора Атонска, Манастир Хиландар
- Декарт, Рене (1987): *Стирасији душе*, Београд, Графос
- Ellis, Albert (2001): *Overcoming Destructive Beliefs, Feelings, and Behaviors*, Prometheus Books, New York
- Лествичник, Јован (1997): *Лествица*, Православна црквена општина, Линц
- Платон (1984): *Закони*, Београд, БИГЗ
- Сенека, А. Луције (1959) *О гневу*, Београд, Реч и мисао
- Секулић, Исидора (2000): *Изравнања*, Београд, Гутенбергова галаксија
- Доброшљубље* (2000): II том, Манастир Хиландар, Света Гора Атонска

Ružica Ž. Petrović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

THE ANGER AND THE GENTLENESS

Summary: In this paper, the author examines the nature of anger, which spreads through the reflective context raises questions of sources, origins and manifestations of it occurring. In conceptualizing differentiate it from passion as affect, pointing to the ambivalence of its manifestation in the form of uncontrolled anger or righteous anger in response to a person's vulnerability. The author searches for forms of training paths, which would allow less susceptibility to the affect, and the development tendency towards gentle and calming treatment.

Key words: anger, affect, passion, gentleness.

Ненад Р. Вуловић

Факултет педагошких наука
Универзитета у Крагујевцу
Јагодина

Бранислав З. Поповић

Универзитет у Крагујевцу
Природно-математички факултет
Крагујевац

УДК: 371.398::51(497.11)"2012"

ИД БРОЈ: 195340556

Оригинални научни рад

Примљен: 1. јула 2012.

Прихваћен: 21. октобра 2012.

ОСПОСОБЉЕНОСТ УЧИТЕЉА ЗА ГЕОМЕТРИЈСКЕ САДРЖАЈЕ У ДОДАТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Апстракт: Тема овог рада је испитивање у којој мери су студенти учитељских и педагошких факултета у Србији оспособљени током редовних студија за рад на геометријским садржајима у додатној настави. У циљу утврђивања степена тренутне оспособљености извршено је тестирање студената завршних година педагошких и учитељских факултета у Србији. Узорак истраживања представљало је 76 студената. Тест који су студенти радили састојао се од 5 задатака из области геометрије које су ученици трећег и четвртог разреда основне школе радили на општинским и окружним такмичењима из математике, у организацији Друштва математичара Србије, у периоду од 2008. до 2011. године. Као резултат истраживања долазимо до закључка да студенти на основним студијама нису уопште оспособљени за решавање оваквих задатака и да је потребно предузети опсежне мере у циљу бољег оспособљавања студената за извођење додатне наставе.

Кључне речи: геометрија, такмичења, оспособљеност студената, додатна настава

Математика, као фундаментални предмет сваке реформе школства, је предмет који од почетка изучавања врши поделу ученика на оне којима је једноставна, интересантна и омиљена и на оне којима је тешка и не заминљива. Иако је ова подела у нижим разредима основне школе мања и тежа за уочавање, у вишим разредима основне школе долази до потпуне полари-

зације ученика у једну од ове две групе, при чему је друга група далеко бројнија.

Полазне основе за даље математичко образовање ученика поставља учитељ. Поред основног рада на обради математичких садржаја на редовној настави, посебан сегмент рада учитеља у учионици представља рад са ученицима који показују повећано интересовање за математику, а који се најчешће обавља на додатној настави. Учитељ који жели добро да спроведе рад ученика на додатној настави мора поседовати читав низ карактеристика како би обезбедио успешно усвајање садржаја од стране ученика. Неке од тих карактеристика су да је особа са сталном потребом за учењем и новим сазнањима, ентузијаста за математику и рад са онима који желе више да знају, емоционално зрела и комуникативна особа, да је превазишла фазу интелектуалном такмичења са ученицима, спретна у активирању и мотивисању ученика, да разуме социјалне, емоционалне и сазнајне потребе младих, да је добар организатор... Међутим, битна особина коју учитељ мора поседовати је и да буде добар познавалац програма и садржаја додатне наставе математике.

Ако посматрамо студијске планове основних академских студија на смеру учитељ педагошких и учитељских факултета у Србији, садржаји додатне наставе заступљени су само као делови појединих, често изборних, предмета. Само на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу постоји један изборни предмет који је у целости посвећен изучавању и оспособљавању студената за извођење оваквог вида наставе.

Тема овог рада је испитивање у којој мери су студенти учитељских и педагошких факултета у Србији, као будући креатори генерација младих, оспособљени током редовних студија за рад на додатној настави.

Предмет истраживања је додатна настава математике у нижим разредима основне школе.

Циљ истраживања је утврђивање степена оспособљености студената учитељских и педагошких факултета за рад на додатној настави из области геометрије.

Основна хипотеза истраживања је да су студенти у довољној мери оспособљени за рад на додатној настави из области геометрије.

Као техника истраживања коришћено је тестирање, а као инструмент тест знања.

Тестирање студената извршено је током маја 2012. године. Узорак истраживања представљало је 76 студената завршних година учитељских и педагошких факултета у Србији.

На основу добијених резултата извршена је статистичка обрада података. При обради добијених података коришћен је програм SPSS 17.0. Од

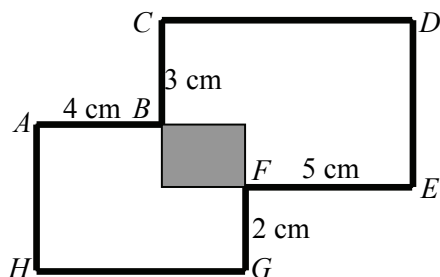
статистичких мера и поступака коришћени су фреквенција, проценти и Pearson Chi-Square тест за табеле 2×2 .

Тест који су студенти радили представљао је тест употребе знања са писаним задавањем задатака и био је групног типа. Тест је садржао 5 задатака из области геометрије које су ученици трећег и четвртог разреда основне школе радили на општинским и окружним такмичењима из математике, у организацији Друштва математичара Србије, у периоду од 2008. до 2011. године. Временског оквира за израду задатака није било. Прикажимо укратко садржај теста и постигнућа студената на њему.

Први задатак теста био је са општинског такмичења из 2011. године:

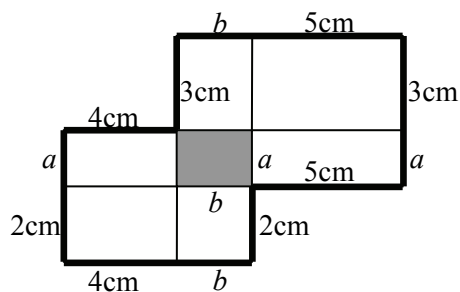
Два правоугаоника имају заједнички осенчени део (слика 1). Тај део је облика правоугаоника чији је обим 6cm . Ако је $AB = 4\text{cm}$, $BC = 3\text{cm}$, $EF = 5\text{cm}$, $FG = 2\text{cm}$, одреди дужину затворене изломљене линије $ABCDEF-GH$.

Слика 1. Слика уз задатак 1



Анализом радова долазимо до податка да је $5,26\%$ студената тачно урадило овај задатак. Као највећи проблем приликом решавања јавља се немогућност уочавања деобе изломљене линије на делове на основу којих је могуће извршити одређивање њене дужине (слика 2).

Слика 2. Деоба изломљене линије



Извршимо поређење постигнућа студената на овом тесту и ученика који су учествовали на окружном такмичењу у Шумадијском округу. Од 117 ученика 40,17% њих тачно је урадило овај задатак. Упоредним тестирањем успеха студената и ученика на овом задатку закључујемо да постоји статистички значајна разлика у постигнућима у корист ученика (табела 1).

Табела Error! No text of specified style in document.-1. Статистички приказ резултата студената и ученика на првом задатку

	Value	df	Sig.
Chi-Square	27.109	1	0.000

За разлику од студената, ученици нису имали великих проблема при деоби фигуре већ су најчешће грешке биле рачунске природе или урачунавања двоструког обима осенчене фигуре.

Други задатак био је са окружног такмичења из 2010. године:

Квадрат странице 10cm подељен је на 9 правоугаоника. У четири правоугаоника (слика 3) записани су њихови обими (у центиметрима). Израчунај обим осенченог правоугаоника.

Слика 3. Слика уз задатак 2

	8	
24		
	10	

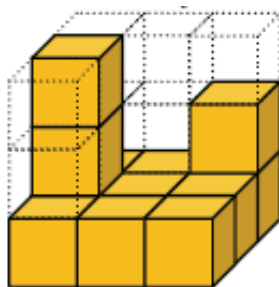
Поражавајућа чињеница је да нико од студената не само да није урадио задатак, већ на папиру није показао ни назнаке идеје како би задатак могао да се уради. Насупрот томе, од 97 ученика који су учествовали на окружном такмичењу, 48,45% њих је тачно урадило овај задатак. Иако је суштински идеја поделе и уочавања једнаких делова у овом задатку слична као у претходном, чак и студенти који су урадили претходни задатак у овом нису уочили идеју.

Трећи задатак био је са општинског такмичења из 2009. године:

Велика коцка састављена је од 27 малих жутих коцки (слика 4) и обојена је споља зеленом бојом. Када се боја осушила, Јеротије је раздвојио све мале коцке. Колико ће малих коцки имати:

- а) 3 жуте и 3 зелене стране; б) 4 жуте и 2 зелене стране;
в) 5 жутих и 1 зелену страну; г) све стране жуте боје?

Слика 4. Слика уз задатак 3



Задатак са елементима просторне перцепције студенти су најбоље урадили, али ментално уочавање целине и њено растављање на делове код већине није могуће у потпуности спровести до краја. Правилно уочавање свих делова обојене коцке правилно је урадило 5,26%, три од четири захтева 2,63%, два од четири захтева 7,89%, а само један захтев 2,63% студената. Са друге стране од 90 ученика на такмичењу њих 5,56% урадило је сва четири захтева, 7,78% три захтева, 8,89% два захтева и 15,56% један захтев. Тестирањем успеха студената и ученика у трећем задатку долазимо до закључка да постоји статистички значајна разлика у корист ученика (табела 2).

Табела Error! No text of specified style in document.-2. Статистички приказ резултата студената и ученика на трећем задатку

	Value	df	Sig.
Chi-Square	11.380	1	0.023

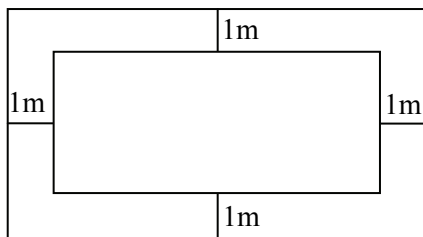
Четврти задатак био је са окружног такмичење из 2008. године:

На травнатом терену квадратног облика дужине 200m, направљен је базен облика правоугаоника, димензија 30m и 15m. Око базена је бетонска стаза ширине 1 метар (која са базеном има облик већег правоугаоника). Колико ари травњака има око базена?

Иако се са разним модификованим верзијама постављеног задатка студенти често срећу током рада на часовима методике и методичке праксе у основној школи, тек 2,63% студената је тачно урадило постављени задатак. Иако је већина студената покушала да уради постављени задатак вели-

ка већина је при израчунавању површине дела терена који заузимају базен и стаза заједно (слика 5) узимало да су димензије добијеног дела правоугаоног облика за по 1m дуже од димензија базена.

Слика 5. Скица базена са бетонском стазом



Насупрот резултату студената, од 75 ученика чак њих 93,33% је тачно урадило задатак, а преосталих 6,67% је имало рачунске грешке уз правилно одређен пут ка решењу задатка.

Пети задатак био је, такође, са окружног такмичење из 2008. године:

Површина правоугаоника је 2008cm^2 . Дужина једне странице је паран број центиметара, а друге непаран број центиметара. Израчунај обим правоугаоника.

Иако дате у геометријском облику, комбиновање идеја растављања броја на чиниоце и могућности вишеструког решења задатка, нису уопште усвојене од стране студената. И поред једноставног облика уочавања производа $2008 = 1 \cdot 2008 = 2 \cdot 1004 = 4 \cdot 502 = 8 \cdot 251$, нико од студената није у потпуности урадио задатак, тј. сагледао сва могућа решења, док је насупрот њима 48,73% ученика задатак урадило у потпуности.

Погледајмо још једанпут упоредне резултате студената и ученика који су учествовали на такмичењу.

Табела 3. Приказ студената и ученика који су тачно урадили задатак (у %)

		Студенти	Ученици
1. задатак		5,26	40,17
2. задатак		0,00	48,45
3. задатак	четири захтева	5,26	5,56
	три захтева	2,63	7,78
	два захтева	7,89	8,89
	један захтев	2,63	15,56
4. задатак		2,63	93,33
5. задатак		0,00	48,73

Посматрајући обједињене резултате видна је предност коју ученици имају при решавању геометријских задатака са такмичења у односу на студенте који би у идеалним условима за неколико месеци требали да почну да уче ученике како да решавају овакве задатке и да основна хипотеза спроведеног истраживања није потврђена. Сагледавајући још детаљније успех студената на тестирању долазимо и до следећих чињеница:

- 13,16% студената је барем један задатак у потпуности тачно урадило;
- 13,16% студената није урадило нити један задатак у потпуности тачно али имају тачне неке делове трећег задатка;
- 73,68% студената нема тачан нити један део ма ког задатка;
- студент који је најбоље урадио дати тест има тачан један цео задатак (четврти) и три, од четири, дела у трећем задатку.

Поставља се питање на који начин се тренутно лоша оспособљеност студената може превазићи у наредним генерацијама? Први корак била би адаптација или надоградња курикулума већ постојећих обавезних предмета јер постојање ових садржаја у оквиру изборних предмета очигледно не даје очекиване резултате и трансформација одређених изборних у обавезне предмете. Студенте је потребно више упућивати на постојећу литературу за рад са ученицима који показују веће интересовање за математику, а свакако корисно би било и стварање нових методичких практикума за рад са оваквом децом. Међу задатке које студенти добијају за методичку праксу потребно је уврстити сагледавање рада и сам рад са ученицима који показују веће интересовање за математику, а корисно би било и увођење математичких радионица у оквиру којих би континуирано, током целе завршне године, студенти радили под менторством професора са ученицима. Међутим, можда као најбитнија карика, било би побољшање пријемних испита на којима би се тражили студенти са израженијим „математичким геном“.

Јасно је да са ученицима који су постигли добре резултате на такмичењима, у највећој мери, раде њихови учитељи. Остваривањем барем појединих од наведених предлога дошли би у позицију да будући учитељи на извору својих знања добију квалитетне потребне компетенције за свој будући позив и да се не препуштају стихијском учењу тек у тренутку када се сусретну са конкретном ситуацијом у свом будућем позиву.

ЛИТЕРАТУРА

Андрић (2008): Војислав Андрић, *Диофантове једначине – Педагошке основе рада са даровитијима у области математике*, Београд: Друштво математичара Србије, 29–57

Државна комисија за такмичење ученика основне школе из математике (2011): *550 задатака са математичких такмичења ученика основних школа: 2007–2011. године*, Београд: Друштво математичара Србије.

Педагошки факултет у Јагодини Универзитета у Крагујевцу – *студијски програм за основне академској студије за стицање стучној назива учитељ*, преузето маја 2012 са

<http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Studijски%20programи/Knjига%20predmet а%20-%20ucitelј.pdf>

Педагошки факултет у Сомбору Универзитета у Новом Саду – *студијски програм основних академских студија, смер учитељ*, преузето маја 2012 са

http://www.pef.uns.ac.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=9%3Astudijски-program-ucitelј&catid=16%3Aosnovne-studije&Itemid=23&lang=sr

Томић (2011): Олгица Томић, Улога наставника у развијању потенцијала даровитости код ученика, *Педагошка стварносћ*, vol. 57, бр. 3–4, Нови Сад: Педагошко друштво Војводине, 240–255.

Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Београду – *сажећи програми предмета за учитеље*, преузето маја 2012 са

<http://www.ucfu.kg.ac.rs/DOKUMENTA/studijски%20program%20osnovnih%20studija%20stepen%20ucitelј.pdf>

Учитељски факултет Универзитета у Београду – *наставни план смера за образовање професора разредне наставе*, преузето маја 2012 са

<http://www.uf.bg.ac.rs/uf.bg.ac.rs/razno/odluke/pdf/NPOP.pdf>

Nenad R. Vulović
University of Kragujevac
Faculty of Education
Branislav Z. Popović
University of Kragujevac
Faculty of Science

COMPETENCES OF THE CLASS TEACHERS TO TEACH GEOMETRICAL CONTENTS AT THE ADDITIONAL MATHEMATICAL CLASSES

Summary: The basic idea of this paper is that the foundation of the mathematical knowledge is set by a class teacher. The special segment of this paper is dedicated to students who are more interested in learning mathematics and they go to the additional classes. However, study programmes at the teacher training faculties in Serbia are not oriented towards this aspect of classes. The purpose of this paper is to analyze whether the students of the teacher training faculties are capable to teach the geometrical contents at these additional classes in the primary school. The sample of this research was consisted of 76 students. The test, students completed, had 5 geometrical tasks that are usually given at the mathematical competitions for pupils of the third and fourth grade. The conclusion of this paper is that the students of the teacher training faculties are not competent enough to teach geometrical content to young learners.

Key words: class teachers, geometrical content, young learners, teaching mathematics.

Зоран Р. Богдановић
Универзитет у Новом Пазару
Департаман за спорт и
рехабилитацију, Нови Пазар
Живорад М. Марковић
Факултет педагошких наука
Универзитета у Крагујевцу
Јагодина
Драгољуб Б. Вишњић
Универзитет у Београду
Факултет спорта и физичког
васпитања, Београд
Горан В. Шекелјић
Универзитет у Крагујевцу
Учитељски факултет, Ужице

УДК: 616.711-007.5-053.4
ИД БРОЈ: 195341068
Оригинални научни рад
Примљен: 2. јуна 2012.
Прихваћен: 21. октобра 2012.

ВИСИНА ТЕЛА И КИФОТИЧНО ЛОШЕ ДРЖАЊЕ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Циљ истраживања¹ је био да се утврди евентуални утицај телесне висине на појаву кифотично лошег држања код деце предшколског узраста. Истраживање је реализовано на територији града Крагујевца. Узорак је обухватио 160 испитаника, узраста 6 година (± 6 месеци). За процену кифотичног држања тела, коришћена је метода соматоскопије и соматометрије и сви испитаници који су имали већу вредност од 40 mm, евидентирани су као испитаници са кифотичним лошим држањем тела. Вредности χ^2 теста и контингенцијског коефицијента са нивоом значајности од 0,28, указују на непостојање статистички значајне разлике између висине тела и кифотичног лошег држања код деце предшколског узраста.

Кључне речи: висина тела, кифотично држање, предшколски узраст.

¹ Рад је реализован у оквиру пројекта „Ефекти примењене физичке активности на локомоторни, метаболички, психо-социјални и васпитни статус популације Р Србије“ под бројем III47015, а као део подпројекта „Ефекти примењене физичке активности на локомоторни, метаболички, психо-социјални и васпитни статус предшколске популације Р Србије“ који се финансира од стране Министарства за науку и технолошки развој Р Србије – Циклус научних пројеката 2011–2014.

УВОД

Постурални статус је биолошка карактеристика људског бића стварана кроз еволуцију и подразумева статичко и динамичко понашање тела у простору и међусобном односу са околином. Држање тела је толико специфично и индивидуално, тако да се појединац може препознати и на удаљености по стајању, ходању или трчању. Правилно држање тела подразумева навик у неусиљеног усправног става или става човека при ходању. У одржавању нормалног усправног става тела учествују активни тензори апарата за кретање (мишићи) и пасивни тензори апарата за кретање (лигаменти и коштаног-зглобни систем). За одржавање правилног држања тела оба ова система треба да буду у међусобном балансу, који се најлакше ремети на рачун активних снага организма, тј. мишића који попуштају из различитих разлога (замор или нека обољења). У основи лошег држања тела увек постоји мишићни дисбаланс.

Као последица слабљења активног апарата настаје веће оптерећење пасивног апарата, тако да временом и он почиње да слаби и да губи своју улогу. Посебну улогу у настајању деформитета локомоторног система има и поремећај статике, који настаје услед лоших навика.

Савремени начин и темпо живљења свакако се одражава и на млађу популацију, тако да је хипокинезија присутна све више, како код деце предшколског, тако и код деце школског узраста. Један од фактора смањеног кретања у овом узрасту је, пре свега, експанзија компјутерске технологије, која омладини нуди пуно забаве и атрактивних извора информација, тако да они све више времена проводе у такозваним пасивним положајима (седењу и лежању). Такве навике удаљавају их од природних облика кретања и битно смањују физичке и функционалне способности. Једном речју, деца данашњице се све мање играју на свежем ваздуху и све мање вежбају. Обзиром на чињеницу да су деца у периоду раста и развоја, а нарочито у пубертету, посебно осетљива, код њих се често јављају деформитети на локомоторном систему који су управо у овом периоду и најизраженији.

Будући да се проблем неправилног држања у деце, а који је један од значајних проблема савременог начина живота, јавља у све ранијој животној доби деце, битно га је врло рано и што тачније дијагностиковати.

С обзиром да већ у пубертету, долази до морфолошких разлика између дечака и девојчица, који су најизраженији у прирасту масе, лонгитудиналних димензија, мишићне масе и снаге (Влашкалић и сар. 2006), логично је очекивати и да долази до одређених разлика у постуралном статусу (Влашкалић и Божић-Крстић, 2005).

МЕТОД РАДА

Истраживање је реализовано у предшколским установама на територији града Крагујевца. Узорак испитаника обухватио је 160 предшколаца, подељених на два карактеристична субузорка у односу на пол и то: субузорак од 80 дечака и субузорак од 80 девојчица, узраста 6 година (± 6 месеци). За процену кифотичног држања тела, коришћена је метода соматоскопије и соматометрије (Котуровић и Јеричевић, 1996). Сви испитаници који су имали већу вредност од 40 mm. у вратном делу, евидентирани су као испитаници са кифотичним лошим држањем тела.

Мерење висине тела спроведено је антропометром по Мартину по Интернационалним биолошким програмом (IBP–Weiner). Испитаници су у зависности од висине тела подељени у пет висинских нивоа и то: I ниво где је висина тела до 119 cm, II ниво са интервалом од 119,01–121,05 cm, III ниво са интервалом од 121,06–123,00 cm, IV ниво са интервалом од 123,01–126,00 cm и V ниво са висином тела преко 126,01 cm.

Постојање разлика и повезаност између истраживаних простора израчунато је χ^2 тестом и коефицијентом контингенције.

Све анализе су изведене на персоналном рачунару уз помоћ статистичког пакета за анализу података (SPSS 8.1 Statistical Package of Social Sciences – For Windows).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Табела 1. Кифотично држање тела према полу испитаника

Кифотично држање тела		Пол		Укупно
		Дечаци	Девојнице	
Лоше држање	Број	35	36	71
	%	43,75	45,00	44,38
	% од укупног	21,88	22,5	44,38
Добро држање	Број	45	44	89
	%	56,25	55,00	55,63
	% од укупног	28,13	27,5	55,63
Укупно	Број	80	80	160
	%	100	100	100
	% од укупног	50	50	100

Увидом у Табелу 1 можемо уочити да је кифотично лоше држање присутно код 44,38% од укупног броја испитаника. Посматрано по полу може се констатовати да је кифотично лоше држање код дечака присутно у 21,88 % случајева, а код девојчица у 22,5 % случајева.

У Табели 2. представљени су резултати висине тела и присуство кифотичног лошег држања.

Табела 2. Висина тела и кифотично држање

Висина тела		Кифотично држање тела		Укупно
		Лоше држање	Добро држање	
≤119.00	Број	17	18	35
	%	23,94	20,22	21,88
	% од укупног	10,63	11,25	21,88
119.01 - 121.05	Број	15	17	32
	%	21,13	19,10	20,0
	% од укупног	9,38	10,63	20,0
121.06 - 123.00	Број	20	16	36
	%	28,17	17,98	22,5
	% од укупног	12,5	10	22,5
123.01 - 126.00	Број	8	17	25
	%	11,27	19,10	15,63
	% од укупног	5	10,63	15,63
126.01+	Број	11	21	32
	%	15,49	23,60	20,0
	% од укупног	6,88	13,13	20,0
Тотал	Број	71	89	160
	%	100	100	100
	% од укупног	44,38	55,63	100

χ^2 тест -5,00
 Контингенцијски коефицијент -0,17 $p = 0,28$
 $p = 0,28$

Анализом резултата може се уочити да је кифотично лоше држање најзаступљеније код испитаника који су у интервалу од 121,06–123,00 cm, што износи 28,17%. Најмања процентуална заступљеност кифотичног лошег држања (11,27%) је код испитаника који припадају висинском интервалу од 123,01–126,00 cm.

Вредност χ^2 теста од 5,00 и контингенцијског коефициента од 0,17 са нивоом значајности од 0,28, указује на непостојање статистички значајне разлике, а самим тим и статистички значајне неповезаности између висине тела и присутности кифотичног лошег држања.

Табела 3. Висина тела и кифотично држање тела код дечака

Висина тела – Дечац		Кифотично држање тела		Укупно
		Лоше држање	Добро држање	
≤ 119.00	Број	9	5	14
	%	25,71	11,11	17,5
	% од укупног	11,25	6,25	17,5
119.01 - 121.05	Број	8	10	18
	%	22,86	22,22	22,5
	% од укупног	10	12,5	22,5
121.06 - 123.00	Број	6	8	14
	%	17,14	17,78	17,5
	% од укупног	7,5	10	17,5
123.01 - 126.00	Број	6	8	14
	%	17,14	17,78	17,5
	% од укупног	7,5	10	17,5
126.01+	Број	6	14	20
	%	17,14	31,11	25
	% од укупног	7,5	17,5	25
Укупно	Број	35	45	80
	%	100	100	100
	% од укупног	43,75	56,25	100

χ^2 тест –3,95

Контингенцијски коефицијент –0,21

Ниво значајности –0,41

Ниво значајности –0,41

У Табели 3. добијени резултати упућују да је присуство лошег кифотичног држања тела код дечака са висином тела до 119 cm, што представља 25,71 %. На другом месту по процентуалној заступљености кифотично лоше држање је присутно у интервалу од 119,01–121,05 cm. У преостала три интервала имамо индентичне вредности присутности кифотичног лошег држања од 17,14 %.

Увидом у Табелу 4. можемо уочити да је највећа процентуална заступљеност (38,89 %) кифотичног лошег држања код девојчица са висином у интервалу од 121,06–123,00 cm. Најмања процентуална заступљеност лошег кифотичног држања је код девојчица са висином тела у интервалу од 123,01–126,00 cm. са 5,56 %.

Табела Error! No text of specified style in document.-3. Висина тела и кифотично држање код девојчица

Висина тела		Кифотично држање тела		Укупно
		Лоше држање	Добро држање	
≤ 119.00	Број	8	13	21
	%	22,22	29,55	26,25
	% од укупног	10	16,25	26,25
119.01 - 121.05	Број	7	7	14
	%	19,44	15,91	17,5
	% од укупног	8,75	8,75	17,5
121.06 - 123.00	Број	14	8	22
	%	38,89	18,18	27,5
	% од укупног	17,5	10	27,5
123.01 - 126.00	Број	2	9	11
	%	5,56	20,45	13,75
	% од укупног	2,5	11,25	13,75
126.01+	Број	5	7	12
	%	13,89	15,91	15
	% од укупног	6,25	8,75	15
Укупно	Број	36	44	80
	%	100	100	100
	% од укупног	45	55	100

χ^2 тест –6,88

Контингенцијски коефицијент –0,28

Ниво значајности –0,14

Ниво значајности –0,14

Вредност χ^2 теста код дечака од 3,95, и девојчица од 6,88, као и контингенцијског коефицијента од 0,21 код дечака и 0,28 код девојчица, са нивоом значајности од 0,41 и 0,14, указује на непостојање статистички значајне разлике и на непостојање статистички значајне повезаности између висине тела и кифотично лошег држања код дечака и девојчица предшколског узраста.

ЗАКЉУЧЦИ

На основу добијених вредности можемо констатовати да је кифотично лоше држање присутно код 71 испитаника, што представља 44,38%. Посматрано по висинским нивоима, кифотично лоше држање најизраженије је у интервалу од 121,06–123,00 cm. Најмања заступљеност кифотичног лошег држања је код испитаника са висином у интервалу од 123,01–126,00 cm.

Вредности χ^2 теста и контингенцијског коефицијента, указују на непостојање статистички значајне разлике између висине тела и кифотичног лошег држања испитаника.

Анализом резултата може се уочити да је кифотично лоше држање најзаступљеније код дечака који су у интервалу од 121,06–123,00 cm, што износи 28,17%. Највећа процентуална заступљеност (38,89%) кифотичног лошег држања је код девојчица са висином у интервалу од 121,06–123,00 cm.

Вредност χ^2 теста код дечака од 3,95 и девојчица од 6,88, као и контингенцијског коефицијента од 0,21 код дечака и 0,28 код девојчица, са нивоом значајности од 0,41 и 0,14, указује на непостојање статистички значајне разлике и на непостојање статистички значајне повезаности између висине тела и кифотично лошег држања код дечака и девојчица предшколског узраста.

Истраживања домаћих и страних аутора, указују на сличне резултате у односу висине тела и одређених постуралних поремећаја, како код предшколског, тако исто и код школског узраста. Богдановић и Миленковић (2008) на узорку од 434 ученика петог разреда, истражили су утицај морфолошког простора на постуралне поремећаје у сагиталној равни. Резултати упућују да је седећа висина и висина тела у позитивној корелацији са постуралним поремећајима.

Николић и сар. (2010) истражују постојање акцелерације или децелерације у расту и развоју. Узорак је обухватио субузорак од 153 девојчице рођене 1980. (мерење обављено 1987) и субузорак од 85 девојчица рођене 2001. год. (мерење обављено 2008). Резултати указују на постојање статистички значајних разлика између генерација у свим истраживаним варијаблама, осим код телесне висине. Веће вредности висине тела измерене су код девојчица рођених 2001.

Марков и сар. (2010) указују да програмиране усмерене активности из физичког васпитања позитивно утичу на прираст антропометријских карактеристика деце предшколског узраста.

Истраживање Поповића (2008) указује на линеаран тренд пораста телесне висине, телесне масе, као и варијабли за процену волуминозности тела са узрастом испитаника.

Наше резултате поткрепљују и подаци добијени у истраживању Протић-Гаве и Крнете (2010), где констатују да пол статистички значајно није повезан и не утиче на појаву нарушеног постуралног статуса.

Васић и Јаконић (2009) у свом раду утврђују соматски статус деце предшколског узраста, дијагностиковањем антропометријских карактеристика, стања ухрањености и процентуалне припадности одређеним конституционалним типовима. Утврђена је прогресија телесне висине и телесне масе, ниске вредности индекса ухрањености и припадност слабој ектоморфној конституцији.

Ђокић и Стојановић (2010), констатују да је само 38,10% деце школског узраста од трећег до шестог разреда са правилним постуралним статусом. Од деформитета кичменог стуба, најзаступљенија је сколиоза са 19,6%. Дечаци су знатно више изложени факторима ризика прекомерне гојазности и поремећајима постуралног статуса.

Влашкалић и Божић-Крстић (2005) констатују статистички значајну повезаност висине и масе тела са појавом појединих деформитета локомоторног апарата.

Крајња констатација је да улога васпитача у овом узрасном периоду игра одлучујућу улогу у превенцији и корекцији телесних деформитета (Сабо, 2007а и 2007б). Поред превенције и корекције битна је и сарадња васпитача са родитељима и лекаром. Веома је важна и ангажованост васпитача у планирању и реализацији усмерених активности, у циљу повећања антропометријских карактеристика и трансформацији моторичких способности (Марковић, 2008; Сабо, 2006).

Одлучујућа улога васпитача је у послатим порукама својим васпитаницима у циљу бављења телесним кретањем-вежбањем у активностима ван предшколске установе.

ЛИТЕРАТУРА

Богдановић, Миленковић (2008): Зоран Богдановић, Саша Миленковић, Морфолошки простор и постурални поремећаји код млађег школског узраста, *Гласник Антрополошкој друштва Србије*, (43), 371–378.

Васић, Јаконић (2009): Гордана Васић, Драгослав Јаконић. Соматски статус деце предшколског узраста Аутономне Покрајине Војводине, *Медицина данас*, 8(4–6), 125–130.

Влашкалић, Божић-Крстић, (2005). Живко Влашкалић, Верица Божић-Крстић, Повезаност висине и масе тела са телесним деформитетима адолесцената у Сомбору, *Гласник Антрополошкој друштва Јујославије*, (40), 89–94.

Ђокић, Стојановић (2010): Зоран Ђокић, Миролуб Стојановић, Морфолошке карактеристике и постурални статус деце од 9 до 12 година на подручју Сремске Митровице, *Општа медицина*, 16(1–2), 41–49.

Котуровић, Јеричевић. (1996): Љубиша Котуровић, Десанка Јеричевић, *Терапијска гимнастика* – друго издање, Београд: ФФК.

Марковић (2008): Живорад Марковић, Утицај целодневног и полудневног боравка на антропометријске карактеристике и моторичке способности предшколског узраста. *Узданица*, (1), 104–117, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.

Марков, Месарош-Живков (2010): Загорка Марков, Ангела Месарош-Живков, Ефекти примене програмираног физичког вежбања на антропометријске димензије предшколске деце, *Педагошка стварност*, 56(7–8), 630–648.

Николић, Ђурашковић, Пантелић, Никовски (2010): Милош, Николић, Ра-томир Ђурашковић, Саша Пантелић, Гојко Никовски, Поређење показатеља раста и развоја седмогодишњих девојчица из различитих временских периода, *Гласник Антрополошкој друштва Србије*, (45), 327–334.

Поповић (2008): Бранко Поповић, Тренд развоја антропометријских карактеристика деце узраста 4-11 година, *Гласник Антрополошкој друштва Србије*, (43), 455–465.

Протић-Гава, Крнета (2010): Бранка Протић-Гава, Жељко Крнета, Постурални статус деце млађег школског узраста четири округа Војводине, *Гласник Антрополошкој друштва Србије*, (45), 375–383.

Сабо (2006): Ерне Сабо, Постурални статус деце предшколског узраста у Новом Саду, *Педагошка стварност*, 52(7–8), 615–625.

Сабо (2007а): Ерне Сабо, Улога васпитача у превенцији и корекцији најчешћих облика деформитета деце предшколског и основно-школског узраста, *Педагошка стварност*, 53(5–6), 462–470.

Сабо: (2007б): Ерне Сабо, Улога васпитача у процени држања тела деце предшколског и основношколског узраста, *Педагошка стварност*, 53(3–4), 267–275.

Zoran R. Bogdanović

University of Novi Pazar, Department of sport and rehablity, Novi Pazar, Serbia

Živorad M. Marković

University of Kragujevac, Faculty of Education

Dragoljub B. Višnjić

University of Belgrade, Faculty of sport and physical education in Belgrade

Goran V. Šekeljić

University of Kragujevac, Faculty of Teacher Education in Uzice

BODY HEIGHT AND KIPHOTIC POSTURE OF PRE-SCHOOL CHILDREN

Summary: The goal of this research was to determine eventual influence of body height on the appereance of kiphotic posture of pre-school children. This research was realized on the territory of the city of Kragujevac. The sample consisted of 160 six year old examinees (\pm six months). For the evaluation of kiphotic posture the method of so-

antometry and somatometrics were used and all examinees who had higher value than 40mm, were identified as examinees with kiphotic posture. The values of X^2 test and contigentic coefficient with the level of significance of 0.28, indicate that there is no significant statistical difference between the body height and kiphotic posture of pre-school children.

Key words: body height, kiphotic posture, pre-school age.

Сандра Р. Милановић
Факултет педагошких наука
Универзитета у Крагујевцу
Јагодина

УДК: 371.3::796 ;
796.012.1-057.874(497.11)"2010/2011"
ИД БРОЈ: 195342092

Оригинални научни рад
Примљен: 20 јуна 2011.
Прихваћен: 21. октобра 2012.

УТИЦАЈ ЕЛЕМЕНТАРНИХ ИГАРА НА ТРАНСФОРМАЦИЈУ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА ЧЕТВРТИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Циљ истраживања је био да се истраже разлике у нивоу моторичких способности ученика четвртих разреда основне школе, који су поред редовних часова наставе физичког васпитања, односно три пута недељно, имали још две активности недељно, у виду коришћења елементарних игара и ученика који поред редовних часова физичког васпитања нису имали додатне физичке активности. Истраживање је спроведено у првом полугодишту 2010/2011. године у основној школи „Бошко Ђуричић“ у Јагодини. Истраживањем је обухваћено 60 ученика четвртог разреда подељених у два субузорка, на основу додатног физичког вежбања. За процену моторичких способности коришћено је шест стандардизованих кретних задатака. У обради података поред дескриптивне статистике примењен је и т-тест за независне узорке. Вредности т-теста показују да статистички значајна разлика између ученика са додатним и ученика без додатног физичког вежбања постоји у четири истраживане варијабле. Добијени резултати показују да повећањем броја активности у току недеље можемо побољшати ниво моторичких способности код ученика.

Кључне речи: елементарне игре, моторичке способности, утицај.

УВОД

О моторичком простору одраслих може се говорити са много више поузданости, него о моторичком простору деце. Управо због тога имамо велику потребу, да што више расветлимо феномен дечјег кретања и моторичких способности: како због све веће потребе циљаног управљања процесом физичког васпитања, тако и о додатним физичким активностима ван

наставе у којима све масовније учествују деца. Појам „моторичка способност“ различито се тумачи и користе се различити појмови попут: „физичка способност“, „психофизичка способност“, „психомоторика“, „антропомоторичка својства“ и други. Да би било јасније речено, могу нам бити од користи различите дефиниције стручњака из ове области.

Моторичке способности по Курелићу и сар. (1975) "представљају 'conditio sine qua non' (услов без кога се не може), у сваком учењу кретних задатака неке одређене технике, па се може сматрати да представљају базичну вредност у укупном простору човекове моторике. Моторичка способност је онај део опште психофизичке способности који се односи на одређени ниво развијености основних кретних латентних димензија човека, које условљавају успешно извршавање кретања, без обзира да ли су те способности стечене тренингом или не" (стр. 9).

Сасвим другачије констатује ОпаВСки (1975) који сматра да је израз "биомоторичке димензије" као алтернација изразима "психо-физичке способности" и "моторичке димензије" прихватљивији јер: израз психофизичке особине укључује је и израз психо што представља обавезу обухватања и једне далеко шире области него што је област, коју обухватају психофизичке особине како је то у пракси уобичајено. Такође, израз моторичке димензије није прецизан зато што је њиме обухваћена моторика уопште, док се изразом биомоторичке димензије обухватају моторичке димензије везано само за жива бића" (стр. 53).

Док Малацко (1986) пише о томе да се под: "моторичким димензијама називају оне способности човека које учествују у решавању моторних задатака и условљавају успешно кретање, без обзира да ли су способности стечене тренингом или не" (стр. 26).

С обзиром на досадашњи ниво познавања ове проблематике, није могуће дати коначну класификацију моторичких способности, већ их је само условно могуће изделити на овај начин и то углавном због бољег тумачења и разумевања њихове суштине. Практично свака телесна вежба изискује испољавање читавог комплекса моторичких способности у најразличитијим комбинацијама (нпр. снаге, брзине и спретности) и на најразличитијим нивоима испољавања.

У оквиру овог истраживања бавили смо се следећим моторичким способностима: снагом, брзином, координацијом, равнотежом, прецизношћу, гипкошћу и издржљивошћу ученика који су поред редовних часова наставе физичког васпитања имали још две активности недељно и групе ученика која поред редовних часова наставе физичког васпитања није имала додатног физичког вежбања.

ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА

Моторичке способности, без сумње, представљају врло сложено подручје укупног моторичког простора човека, па из тих разлога је ово подручје било предмет изучавања великог броја истраживања, нарочито у настави физичког васпитања.

Иванић (1983) у лонгитудиналном истраживању у трајању од 01.09.1971. године до 20.06.1975. године, на узорку од 120 ученика и 107 ученица добија веома поуздане податке о физичком развоју који се повећава са годинама старости оба пола. Физичке способности се повећавају код дечака, а смањују код девојчица од тринаесте године. Интезитет развоја физичких способности код дечака је знатно већи од интезитета физичког развоја код девојчица. Код девојчица у петнаестој години долази до наглог пада физичке способности.

Родић (1998) је истраживао развој експлозивне снаге деце млађег школског узраста. Циљ је био покушај утврђивања разлика у нивоу и развоју експлозивне снаге деце млађег школског доба, с обзиром на пол и узраст. Узорак испитаника обухвата 203 дечака и 227 девојчица. Узорак варијабли су била три моторичка теста за процену:

- експлозивна снага мишића ногу – скок у даљ из места;
- опште снаге – бацање медицинке од два килограма из места и
- брзине – трчање на 20 м из високог старта.

Резултати указују на постојање значајних разлика у нивоу и развоју експлозивне снаге према полу и позитиван тренд развоја у све три посматране варијабле. Највеће разлике према добу су у деветој години живота, што се сматра критичним периодом развоја експлозивне снаге млађег школског узраста.

Марковић (2007) реализује емпиријско истраживање са циљем да утврди утицај факултативних активности на трансформацију моторичког статуса ученика средњешколског узраста. Истраживање је спроведено на узорку од 105 испитаника “Пољопривредно – ветеринарске школе са домом ученика Свилајнац” у Свилајнцу, у току школске 2005/06. године. За процену моторичког статуса примењено је осам стандардизованих кретних задатака: скок у даљ из места; вис у згибу; тапинг руком; трчање на 20 м летећим стартом; слалом са три медицинке; стајање на једној ноzi уздуж клупице за равнотежу; гађање хоризонталног циља лоптицом и дубоки претклон на клупици. На основу добијених резултата и разлика, констатовани су позитивни ефекти експерименталног третмана који је условио побољшања резултата експерименталне групе испитаника у свих осам истраживаних варијабли. Редовна настава физичког васпитања реализована по званичном плану и програму у контролној групи

испитаника позитивно је утицала на побољшање у пет истраживаних варијабли. Сва побољшања резултата у експерименталној групи испитаника су већа од побољшања резултата у контролној групи испитаника. Статистички значајна разлика резултата на финалној процени не постоји само у једној варијабли – дубоки претклон на клупици. Општи закључак могао би се исказати констатацијом да су школске секције неопходне настави физичког васпитања у циљу повећања позитивних утицаја на раст и развој организма.

Марковић и Георгиев (2009) имају за циљ да утврде евентуалне разлике у моторичким способностима ученика средњошколског узраста, изазване додатним физичким вежбањем. Истраживање је лонгитудиналног експерименталног карактера и реализовано је у другом полугодишту школске 2007/08. године у Пољопривредно – ветеринарској школи са домом ученика Свилајнац у Свилајнцу на узорку од 46 испитаника подељених у два посебна субузорка – према критеријуму додатног физичког вежбања и то: група од 26 испитаника са две активности у виду редовних часова наставе физичког васпитања и групе од двадесет испитаника која је поред два часа физичког вежбања имала додатна физичка вежбања у виду истрајног трчања. Моторичке способности подељене су помоћу четири варијабле. Добијена побољшања моторичких способности експерименталне групе испитаника указују на позитивне ефекте ванчасовних активности (у виду истрајног трчања). Индетификација моторичких способности спортиста мора бити на млађем узрасту, како би у току развојног периода било могуће подстицати изграђивање одговарајуће конфигурације индивидуалних функција од којих веома зависи моторичка ефикасност.

Из анализираних истраживања, може се констатовати да ваннаставне активности и настава физичког васпитања, могу изазвати трансформације на свим узрастима у простору моторичких способности.

ПРЕДМЕТ И ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања представљају моторичке способности ученика четвртог разреда основне школе.

Циљ истраживања је био да се истраже разлике у нивоу моторичких способности ученика четвртих разреда основне школе, који су поред редовних часова наставе физичког васпитања, односно три пута недељно, имали још две активности недељно, у виду коришћења елементарних игара и ученика који поред редовних часова физичког васпитања нису имали додатне физичке активности.

МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је спроведено у првом полугодишту 2010/2011. године у основној школи „Бошко Ђуричић“ у Јагодини. Истраживањем је обухваћено 60 ученика четвртог разреда подељених у два субузорка, на основу додатног физичког вежбања и то: група од 29 ученика (која је поред редовних часова имала и додатна вежбања, у виду елементарних игара) и група од 31-ог ученика (која поред редовних часова физичког васпитања није имала додатног физичког вежбања). За процену моторичких способности коришћено је шест стандардизованих кретних задатака, а то су: одбијање лопте од зида, бацање медицинке у даљ, скок у даљ из места, трчање на 30 м, вис у згибу, дубоки претклон на клупици. У обради података поред дескриптивне статистике примењен је и т-тест за независне узорке.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

На основу дескриптивних показатеља из табела 1. и 2. можемо да уочимо да добијени резултати не одступају од очекиваних резултата за дати узраст. Стандардна девијација указује на највеће разлике у вису у згибу са вредношћу од 109,77 у групи ученика који су имали додатна вежбања у виду елементарних игара и 177,19 у групи ученика која су имала само редовне часове физичког васпитања.

Табела 1. Дескриптивни показатељи за ученике са додатним вежбањем

Варијабле	N	M	SD	Min	Max
Одбијање лопте од зида	29	21,22	2,76	14,00	23,00
Бацање медицинке у даљ	29	385,63	66,91	246,00	515,00
Вис у згибу	29	203,72	109,77	4,00	456,00
Скок у даљ с места	29	170,96	22,49	100,00	198,00
Трчање на 30 м	29	57,85	5,95	67,00	48,00
Дубоки претклон на клупици	29	23,85	5,79	12,00	31,00

Легенда: N – број варијабли; M – аритметичка средина; SD – стандардна девијација; Min – минимални резултат; Max – максимални резултат

Анализирајући добијене вредности по варијаблама, ученици са додатним физичким вежбањем у одбијању лопте од зида, остварили су просечно боље резултате за 2,30 понављања, у бацању медицинке у даљ за 64,24 цм, у вису у згибу 17,07 десетинки, у скоку у даљ из места за 17,66 цм, у трчању на 30 м за 4,54 десетинки и у дубоком претклону на клупици за 4,17 цм.

Табела 2. Дескриптивни показатељи за ученике без додатног вежбања

Варијабле	N	M	SD	Min	Max
Одбијање лопте од зида	31	18,23	2,97	9,00	21,00
Бацање медицинке у даљ	31	321,39	68,08	146,00	501,00
Вис у згибу	31	186,65	177,19	5,00	762,00
Скок у даљ с места	31	153,30	20,18	100,00	170,00
Трчање на 30 м	31	62,39	7,42	83,00	51,00
Дубоки претклон на клупици	31	19,68	8,89	2,00	34,00

Легенда: N – број варијабли; M – аритметичка средина; SD – стандардна девијација; Min – минимални резултат; Max – максимални резултат

Даља анализа указује на постојање или непостојање статистички значајних разлика између две истраживане групе испитаника у односу на шест истраживаних варијабли.

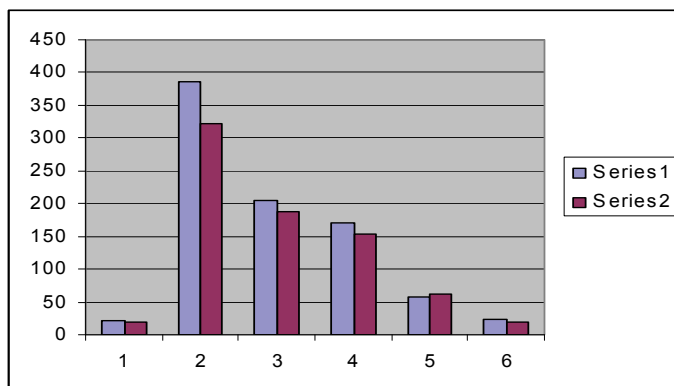
Табела 3. Т-тест ученика са додатним и ученика без додатног вежбања

Варијабла	t	df	p – ниво статистичке значајности
Одбијање лопте од зида	3,0532	56	0,004
Бацање медицинке у даљ	3,77	56	0,002
Вис у згибу	0,436	56	0,689
Скок у даљ из места	2,989	56	0,004
Трчање на 30 метара	-2,063	56	0,046
Дубоки претклон на клупици	1,98	56	0,064

Легенда: t – вредности т-теста; df – степен слободe

На основу Т-теста може се констатовати да између резултата ученика са додатним и ученика без додатног физичког вежбања од шест истраживаних варијабли статистички значајна разлика постоји у четири варијабле и то: у одбијању лопте од зида са нивоом статистичке значајности од $p = .004$, у бацању медицинке у даљ са нивоом статистичке значајности од $p = .002$, у скоку у даљ из места од $p = .004$, и у трчању на 30 м са нивоом статистичке значајности од $p = .046$. Статистички значајне разлике су у корист ученика који су поред редовне наставе физичког васпитања имали и додатна вежбања кроз коришћења различитих елементарних игрица. Код варијабле дубоки претклон на клупици и вису у згибу, такође постоје разлике у корист ученика који су имали додатна вежбања, али оне нису на нивоу статистичке значајности.

Графикон 1. Дијаграм стубаца резултата ученика са и без додатног физичког вежбања



Легенда: 1 – одбијање лопте о зид; 2 – бацање медицинке у даљ;
3 – вис у згибу; 4 – скок у даљ с места; 5 – трчање на 30м;
6 – дубоки претклон на клупици

На графикону 1. под бројем 1 су резултати за варијаблу одбијање лопте од зида, под 2. бацање медицинке у даљ, под 3. вису у згибу, под 4. скок у даљ из места, по 5. трчање на 30 м, под 6. дубоки претклон на клупици што показује да је група ученика која је упражњавала поред редовних часова, додатна вежбања са још два пута недељно у виду елементарних игара постигла боље резултате од групе ученика која није имала додатна вежбања. Упражњавање различитих елементарних игара у овом истраживању показало је да је дошло до побољшања у моторичким способностима код ученика четвртог разреда и као таква треба да налази примену у наставним и ваннаставним активностима.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Емпириским истраживањем третирана је група од 60 ученика четвртог разреда основне школе „Бошко Ђуричић“ у Јагодини. Узорак је био подељен на два субузорка и то: субузорак од 29 ученика који су поред редовних часова физичког васпитања имали и додатне активности у виду елементарних игара и субузорак од 31-ог ученика који су имали само редовне часове физичког васпитања. Ученици су радили по плану и програму наставе физичког васпитања (три часа недељно) за четврти разред основне школе, плус два часа физичке активности у виду тренинга, а ученици само по плану и програму за физичко васпитање, тј. три часа недељно.

На основу предмета и циљ и добијених резултата, могу се извести следећи закључци:

- дескриптивном статистиком утврђено је да су моторичке способности ученика који су имали додатна вежбања на већем нивоу, у односу на ученике који нису имали додатно вежбање;
- т-тестом смо добили резултате који показују, да статистички значајне разлике постоје у четири варијабле и оне су у корист ученика са додатним вежбањем.

Настава физичког васпитања са ваннаставним активностима значајно је позитивно утицала на побољшање моторичких способности и као таква може бити препорука савременој настави физичког васпитања са идејом за нова истраживања на већим узорцима различитог узраста.

ЛИТЕРАТУРА

Иванић (1983): Сава Ивановић, Истраживање физичког развоја и физичких способности ученика и ученица између 11 и 15 година у неразвијеним општинама: Нови Пазар, Врање, Прокупље методом лонгитудиналног пресека. Непубликована докторска дисертација, Београд: Факултет физичког васпитања.

Крсмановић, Берковић (1999): Бранко Крсмановић, Лука Берковић, *Теорија и методика физичког васпитања*, Нови Сад: Факултет физичке културе.

Курелић (1975): Никола Курелић, *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија омладине*, Београд: Институт за научна истраживања: Факултет физичког васпитања.

Малацко (1986): Јулијанин Малацко, *Основе спортивног тренинга – кибернетички приступи*, Београд: Спортска књига.

Марковић (2007): Живорад Марковић, *The influence of extra – curricular activities on the results of physical education teaching*, Скопље: Физичка култура (2), 224 – 227.

Марковић, Георгиев (2009): Горги Георгиев, Живорад Марковић, Утицај ванчасовних активности на трансформацију способности ученика средњешколског

узраста. У Б. Крسمановић,и Тибор Халаши (Ур), Зборник радова са шеснаестог међународног интердисциплинарног симпозијума “ Екологија, спорт, физичка активност и здравље младих”, Нови Сад: Новосадски марафон 155 – 163.

Опавски, (1975): Павле Опавски, Интеррелација биомоторичких димензија и мишићних напрезања, Београд: Физичка култура, (4), 53-55.

Родић (1998): Недељко Родић, Диференцијација експлозивне снаге ученика нижих разреда основне шкле према полу и узрасту, Београд: Физичка култура, 52 (1), 1 – 6.

Степановић, (1980): Момир Степановић, *Ефекти повећања активности на часу физичког васпитања организованом „методом“ дојунских вежби на моторичке способности ученика*. Непубликовани магистарски рад, Београд: Факултет физичког васпитања.

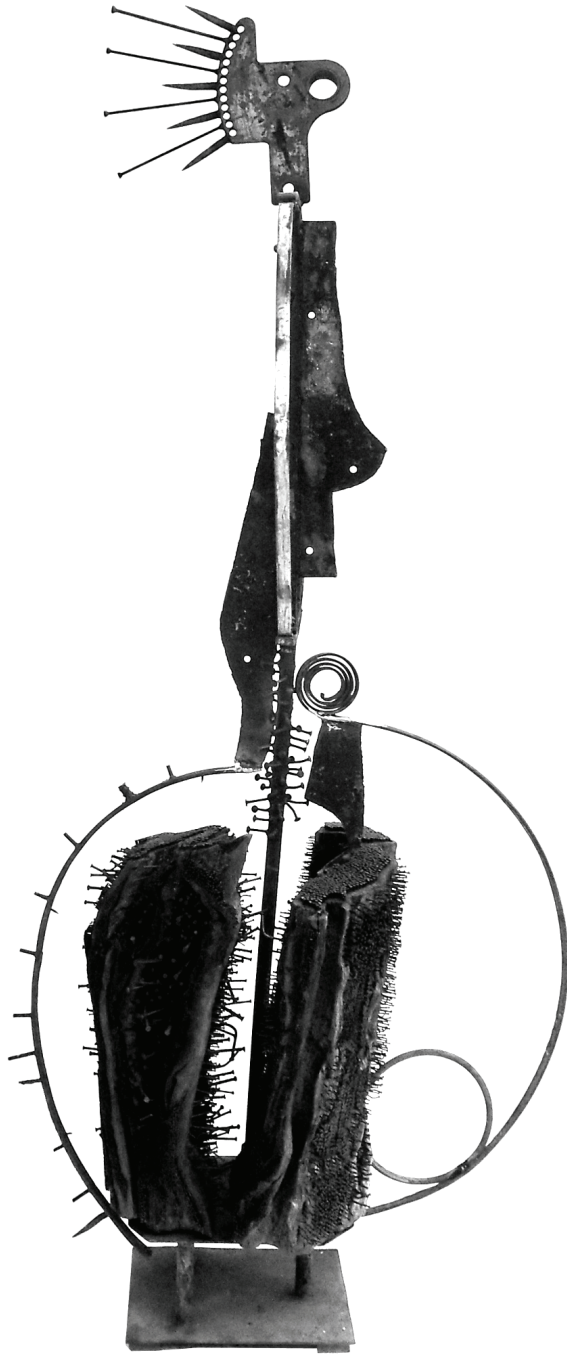
Sandra R. Milanović
University of Kragujevac
Faculty of Education

THE INFLUENCE OF GAMES ON THE TRANSFORMATION OF ELEMENTARY MOTOR SKILLS OF STUDENTS OF THE FOURTH GRADE

Summary: The goal was to investigate differences in the level of motor abilities of students of the fourth grade of the elementary school, who , in addition to regular hours of physical education – three times a week, had two more activities per week, in the form of games and elementary students who didn't have additional physical activities per week, except regular physical education lessons. The search was realized in the first half of 2010/2011 in elementary school "Boš Đričić" in Jagodina. The study included 60 fourth graders who were divided into two sub-samples, based on additional physical exercise. To assess motor skills were used six standardized moving task. In addition to data processing it is applied both descriptive statistics and t-test for independent samples. The values of t-test showed that statistically significant differences between students with and without additional physical exercise and were indicated in four research variables. The results show that increasing the number of activities during the week we can improve the level of motor skills in students.

Key words: basic games, motor abilities, influence.

СТРУЧНИ РАДОВИ



Славко О. Караводић
Марија С. Чукановић Караводић
Висока школа за пословну економију
и предузетништво
Марко Филиповић
Универзитет у Београду
Факултет безбедности
Београд

УДК: 37.014.5(497.11)
ИД БРОЈ: 195343116
Стручни рад
Примљен: 15. јула 2012.
Прихваћен: 18. октобра 2012.

НАУКА И ОБРАЗОВАЊЕ У КОНТЕКСТУ ДРУШТВЕНО-ЕКОНОМСКОГ РАЗВОЈА РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ

Апстракт: У раду се указује на питања образовних потреба које се стално шире, расту, на одговарајуће трендове који те потребе и промене прат, и утицај образовања на друштвено-економски развој Србије. Највећа корист истраживања научних и образовних је у промени у појединцима, као и у стицању практичних способности, вештина и особина опште примењивости. У историји Србије образовање је увек било у функцији унутрашњег успона српског народа и снажан чинилац у његовом свеукупном развоју и духовном ослобађању.

Кључне речи: менаџмент, образовање, наука, друштвено-економски развој

УВОД

Глобално гледано, свет је у стању промена, а наука и образовање су кључни чинилац тих промена. Нова знања откривају нове хоризонте и тражње, нова агажовања у инплементацији промена. У времену у којем живимо и у коме доминирају кризе (друштвена, економска, морална, криза система вредности и др.), маргинализовани су наука и образовање.

Људи су засићени порукама и мноштвом питања без одговора.

У раду ћемо настојати да нађемо одговоре на питања утицаја науке и образовања на друштвено-економски развој, односно одрживи развој.

Подсетимо се дефиниције *одрживој развоја* у којој се могу препознати два основна концепта:

- Развој којим се иде у сусрет садашњости, што подразумева усклађивање привредног и укупног друштвеног раста, с једне стране, и квалитета живота, односно прихватљивог животног стандарда, с друге стране;
- Развој којим се не угрожавају могућности будућих генерација да задовоље своје потребе, односно опстанак будућих генерација.

Економски развој конвенционално се дефинише у смислу раста реалног бруто друштвеног производа (БДП) по глави становника. Развој претпоставља процес иновације у коме ће бити генерисане нове технологије, нов начин пословања итд, а у социолошком смислу, то подразумева да ће се велике друштвене и структурне промене јавити и у процесу институционалне трансформације.

Стопе економског развоја у великој мери су одређене понудом образоване радне снаге. Успешни развој захтева адекватна знања, инвентивност, одговорност, иницијативу и иновативност, и веома много рада. Такође, нове тржишне реалности захтевају еластичност и брзину.

Стога, *наука и образовање* представљају чврст темељ и сигуран ослонац сваке добро уређене државе (Караводић С 2006: 8). Наука и образовање су у историји Србије увек били у функцији непрестаног и непрекидног унутрашњег успона српског народа, снажан чинилац у његовом свеукупном развоју и духовном ослобађању и осамостаљењу.

Образовни ниво становништва незаобилазан је показатељ достигнутог степена друштвеног развоја у свакој друштвеној заједници. Виши степен образовања подразумева и виши степен оспособљености за обављање сложених и одговорних послова у друштву и утиче на све области друштвеног живота – на економију, политику, културу, здравствену културу и социјалну сигурност. Наука и образовање су мерило прогреса у свакој друштвеној заједници.

Економска криза убрзава интересовање за место и улогу науке и образовања који представљају ризницу драгоцених искустава која се могу прилагодити садашњем тренутку развоја Србије, кроз интезивно истраживање различитих области деловања, генерисање идеја, као и развој метода и техника решавања проблема у пракси што у савременим условима подразумева брзину, оптималне трошкове и иновативност.

Неопходне промене су пре свега везане за промене у ставовима људи (у мотивацији, знању, критеријумима, понашању појединаца и групном понашању способностима и другим персоналним својствима).

Исто тако, држава мора да престане да утиче на исходе образовања, науке и економског деловања привреде и да се ограничи на улогу стварања

институционалних оквира, заштитника правила игре заснованих на владавини права и поштовању законитости и правила друштвено-економског развоја и тржишног привређивања.

УТИЦАЈ НАУКЕ И ОБРАЗОВАЊА НА ДРУШТВЕНО-ЕКОНОМСКИ РАЗВОЈ

Модернизација друштва и државе и усмереност ка модерном економском и технолошком развоју подразумевају иновирање глобалних циљева науке и образовања у Србији.

Да би покренули развој нашег друштва ка ученом друштву, неопходно је развијати спремност и способност за континуирано стручно усавршавање и доживотно учење у целини. Поред добро структурираног формалног система образовања, неопходно је и постојање адекватног система институција, организационих облика и програма који се налазе ван формалног система образовања кроз које ће способност за континуирано учење бити реализована и негована током читавог живота, као израз жеље за будућност повећањем вредности људског капитала.

Здрава и разумна реформа образовања зависна је од суштине друштвених потреба, друштвеног уређења, утемељености његовог развоја и темпа његовог остваривања.

Савремене тенденције развоја земаља тржишне привреде показале су да се наука и образовање налазе у самом врху приоритета глобалних националних стратегија и политика друштвено-економског и технолошког развоја и напретка. Реч је о таквим друштвеним организацијама које се заснивају на знању и у којима наука и образовање имају статус основних инструмената целокупног друштвено-економског развоја, решавања основних друштвених проблема и продукције социјалних, економских и технолошких промена.

Највећа корист истраживања научних и образовних је у промени у појединцима, као и у стицању практичних способности, вештина и особина опште примењивости. Ове промене могу да имају дубоке последице на економију и друштво, па чак и на ток историје. Сумирањем главних налаза о утицају образовања на друштвено-економски развој и друштво у целини дошло се до закључака да образовање у просеку:

- значајно подиже ниво знања, интелектуалне склоности, и сл.;
- помаже људима у проналажењу њиховог личног идентитета и у избору начина живота;
- образовање у великој мери повећава практичне надлежности, флексибилност и толеранцију људи као грађана, радника, чланова

породице и потрошача и утиче на њихове активности у слободно време, њихово здравље, и њихове опште способности да се носе са животним проблемима.

Главни утицај науке и образовања је на практичне способности вештине и особине опште применљивости, као што су: вербалне вештине, суштинско знање, рационални приступ проблемима, интелектуална толеранција, будућа оријентација, прилагодљивост, самопоуздање итд.

Образовани људи су у просеку:

- отворенији према новим идејама, радозналији, храбрији у супротстављању и постављању нових питања и проблема, и отворенији у стицању нових научних сазнања и искустава;
- рационалнији у приступу проблемима. Они су свеснији различитости мишљења и погледа на свет, легитимности неслагања, неизвесности и потенцијалних ризика;
- независнији и самосталнији у својим ставовима, самоуверенији и спремнији за изношење и заступање својих ставова;
- факултетски образовани људи (нарочито жене) имају веће шансе од осталих да се запосле и у просеку су мање незапослени;
- имају веће „алокативне способности“, а то је способност да се прилагоди брзо и на одговарајући начин променама које захтева развој, кроз унапређење технологија и залихе ресурса;
- они развијају интересовање за естетски доживљај и свест, као осетљивост на унутрашња чула и искуство, уз толеранцију према појединцима и групама из различитих етничких, верских, националних и социо-економских средина: уз учешће у политичким и друштвеним активностима и васпитању и образовању деце.

Такође, промене у појединцима као утицај науке и образовања преносе се на њихову децу и на будуће генерације.

Неспорно је да образовани људи утичу на друштвено окружење (на преовлађујуће интересе, вредности, ставове, понашање итд.).

Ови ефекти могу да се појаве у разним областима, укључујући и креативност, планирање породице, бригу о деци, квалитет школа, уважавање уметности, културу и учење, здравствене службе, политичке партиципације, разумевање друштвених питања, прихватање друштвених промена, као и осећај заједничке културе и социјалне солидарности.

Наука и образовање такође служе очувању културног наслеђа и унапређују цивилизацију.

Закључак је да како за већину појединаца тако и за друштво у целини, наука и образовање су добра инвестиција. Међутим треба нагласити да наука и образовање не могу да реше све проблеме у Србији и овом тренутку се не може од њих очекивати превише.

КАКО НАУКА И ОБРАЗОВАЊЕ ДОПРИНОСЕ РАЗВОЈУ?

Иако у економској литератури постоји убедљив аргумент о улози и доприносу науке и образовања друштвено-економском развоју, релативно је шта то образоване људе чини продуктивнијим, као и наводни ефекти „преливања“ образовања, што може индиректно да допринесе развоју.

Очигледно да је процес развоја повезан не само са све већим нивоима образовања, већ и да је веза између образовања, политичког и економски развоја проблематична у екстремима (политичка нестабилност, корупција, насиље и др.).

У суштини, односи између науке, образовања, раста становништва и економског развоја су комплексни, а посебно усмерено на социопсихолошка истраживања кроз трансформацију вредности и ставова који имају директно импликацију на развој.

Науке и образовања у друштвено-економском развоју доприносе способности да се трансформишу појединачни ставови и вредности од „традиционалних“ према „савременим“, и на тај начин ојачавајући стопу структурног модернизма у друштву увећавају стопе друштвено-економског развоја.

Други допринос ставља нагласак на улогу писмености и побољшање комуникације у развоју. Многи истраживачи су тврдили да је писмена традиција од суштинске важности за настанак „формалне рационалности“ у сваком друштву. Други су предложили да уколико је развој зависио, до сада, од ефикасаног преноса нових информација у сложеним друштвеним системима, улога науке и образовања, посебно, лежи у њиховом утицају на трошкове таквих информационалних трансфера. То се пре свега манифестује у олакшавању комуникационих процеса који су од суштинског значаја за друштвено-економски развој.

Иако је истраживање у друштвеним наукама обезбедило серију уверљивих хипотеза у вези са „интервенишућим варијаблама“ којима се објашњава однос између науке, образовања и друштвено-економског развоја, у Србији директне политичке импликације таквог истраживања ни у ком случају нису очигледне (прелиминарни резултати истраживања користе се селективно да би се оправдала образовна политика из веома различитих, често политичких, разлога).

ЕФЕКАТ НАУКЕ И ОБРАЗОВАЊА НА ЕКОНОМИЈУ ПРИВРЕДЕ

Наука и образовање дефинитивно морају бити повезани са:

- зарадом локалних економија и прогресивном разменом активности;

- развојем транспортних мрежа, као и појавом нових професионалних могућности;
- растом становништва у урбаним центрима и са њима повезаним феноменом стопе миграција;
- појавом нових система социјалне диференцијације на основу миграције и прихода;
- стварањем нових облика заједница (пре свега регионалних) заснованих на основним обележјима региона (друштвено-економски, социјалним, образовним и др.).

Међутим, шири појмови институционалне трансформације који су повезани са развојем подразумевају да и научне и образовне институције (формалне и неформалне) морају проћи одговарајуће промене у функцији. Баланс се помера ка коришћењу образовних институција, као агенса у одабиру и расподели појединаца и група да играју разне економске улоге и заузму позиције у социјалној структури. Тако образовање постаје независна променљива у процесу друштвених промена и како се структурне диференцијације повећавају може да олакша или чак да омета процес развоја. Конкретан проблем мерења утицаја побољшања образовног улаза на економском излазу мора да се гледа у широј историјској друштвено-економској и социолошкој перспективи која покушава да испита проблем односа између науке, образовања и развоја у најширем смислу.

Наглашава се, у суштини, интерактиван однос између економске и образовне димензије, јер је у свету широко распрострањено мишљење да је база образовања предуслов за одрживи развој (развијене земље сугеришу праг од 30 до 40 одсто). Неспорно је да је друштвено-економски развој у Србији услов реформи образовања, али тешко да може да се сматра и политичким приоритетом и да ће улога образовања као инструмента друштвено-економског развоја бити веома променљива током времена.

Примера ради они који су концентрисани на одржавање или оживљавање пољопривреде, тврде да је образовна експанзија имала штетан утицај на рурални економски развој. Образовани мигрирају у градске центре и на тај начин лишавају села њихових потенцијално продуктивнијих и иновативнијих група, док, истовремено, масовне миграције у град погоршавају проблеме урбане незапослености са пратећим „патолошким“ феноменима. Наравно да су такве тврдње произвољне и научно неутемељене јер лоше стање руралних (аграрних) средина је последица лоше економске, аграрне и социјалне политике пре свега, а онда и других фактора међу којима је и образовање.

Ствара се лажна дихотомија између града и села која игнорише симбиозу између урбаног и руралног развоја. Проток капиталних ресурса, како људски тако и физичких, (напред и назад) између њих и те како постоји. Јас-

но је да се склоност образованих да мигрирају смањује у случају када неравнотежа између урбаних и руралних могућности постаје мање изражена.

Образовно решење руралног проблема је да се уместо политике ограничавања школовања у руралним областима предложи програм реформи наставног плана и програма: замена наводно академског и књишког образовања рурално практичним програмима који би изазивали посвећеност животу на земљи, ниже стопе миграције, и већи степен пољопривредних знања која ће олакшати рурални економски развој.

Истовремено, незапосленост би се смањила увођењем стручног образовања у школама које одговара потребама тржишта рада у граду. Док склоност руралних појединаца да мигрирају у градове несумњиво расте са нивоом формалног образовања, образовани представљају само један мали број од укупне групе миграната.

Стога, приход који потиче од урбаног запошљавања треба уложити у подстицање руралног развоја док овај, са своје стране, умањује склоност ка мигрирању. Миграције и урбанизација на тај начин дају позитиван допринос укупном процесу развоја Србије.

НАУКА И ОБРАЗОВАЊЕ У КОНТЕКСТУ ДРУШТВЕНО ЕКОНОМСКОГ РАЗВОЈА СРБИЈЕ ДАНАС

Између науке и образовања и друштвено-економског развоја постоји чврста међусобна повезаност (интерактивност) и условљеност. Наука и образовање су основа друштвено-економског развоја, као и обрнуто друштвено-економски развој је основа и функција образовања, будући да је развој друштва условљен пре свега степеном развоја науке, технике и технологије који су пре свега резултат образовања. Исто тако, закорачили смо у „доба које не опрашта“. Правила се стално мењају, а са њима и пословни амбијент. Промене стварности брже су од рефлексне мисли. Није проблем у свету, проблем је у нама.

Главни проблем лежи у питању да ли постоји политички артикулисана, убедљива алтернатива бољег у односу на постојеће стање и да ли постоје довољно снажни социокултурни и политички субјекти способни да је остваре. Ово тим пре, јер сви парадокси нашег друштва произилазе из антагонизма стварног и обећаног друштвено-економског развоја.

Веома је изражен сукоб и конфузија циљева промена и средстава њихове реализације и у исто време оптерећене вишком очекивања за смањење неједнакости у условима живота и животним шансама људи (Каравадић С : 2006., стр. 286).

Присутно је и одређено „стање духа“ које је, с једне стране, обележено предузетничком иницијативом и пословном инвентивношћу, а с друге стране бескрупулозношћу – “фуријом” егоистичких интереса, и кризом наде и перспективе највећег броја становништва, страхом од полуслободе и носталгијом за временом социјалне сигурности. Нема друштвено-економског развоја и изласка из кризе, без пута економских слобода – стварање нових вредности, пута предузетништва, бизниса, заштите својинских права итд.

Реформе су уступци спонтаности органском развоју, природним токовима у економији, па и шире схваћено – слобода стварања, све док се, у основи, срж и суштина система не промене.

Ево и зашто!

Огромни трошкови нечињења у дугом року последица су многих данас неодрживих трендова, као лоших избора и решења која се тичу производње, технологије, инфраструктуре, аграра, коришћења природног блага Србије итд.

Политички интервенционизам и личне преференције водили су привреду Србије, (економске активности, процес транзиције и приватизације, потрошњу итд.) на неодржив начин у интересу мањине. Тешко је прихватити „похлепу“ као легитиман концепт и институционалне корене бројних и разноврсних облика њеног испољавања. У Србији је данас присутан висок степен државне регулације привредних активности, што за последицу има бекство капитала (велика депресијација страха за улагања), висок степен корупције и обесхрабтивање приватног предузетништва које би могло бити одговор на дугогодишњу економску кризу. С друге стране, државна политика је подигла генерације „великих пословних менаџера“ који су изгубили осећај за глобални аспект друштва, економску и социјалну одговорност.

Као што смо рекли на почетку рада, одрживи развој захтева усклађивање привредног и укупног друштвеног развоја с једне стране, и квалитета живота с друге стране.

Не мање важна одредница је у стимулисању привредног развоја који не доводи у опасност опстанак будућих генерација.

Следећи подаци упозоравају на супротне трендове у развоју Србије.

- Стопа запослености (висок степеном латентне запослености) 52%, а у ЕУ 65%;
- Стопа запослених младих у Србији је око 15%, а у ЕУ преко 30%.
- Стопа незапослених је 22,9%, а у ЕУ 6,8% (овде треба нагласити да је та стопа 2008. била 14,4%, што указује на значајан тренд повећања незапослености).
- Спољни дуг достигао је 23,8 милијарди € или 75,6 % БДП (сматра се да је земља високо задужена са 80% спољног дуга у БДП);

- Јавни дуг достигао је 14,7 милијарди € или 46,7% БДП (законски оквир је 45%).
- Дуг по становнику је: 2008.=1235€, 2009.=1376€, 2010=1713€ и 2011.= 2078€

Рані земаља Зајадној Балкана (које нису чланице Евројске Уније) према Индексу конкурентности расіа у 2010–2011. іодини (Светски економски форум (World Economic Forum) „Извештај о глобалној конкурентности“)

	Србија	Хрватска	БИХ	Црна Гора	Македонија	Албанија
Подиндекс : Основни услови	93	50	98	45	70	75
- Институције	120	86	126	45	80	63
- Ифраструктура	93	41	98	67	91	89
- Макроекономска стабилност	109	51	81	37	47	101
- Здравље и основно образовање	50	48	89	33	69	56
Подиндекс: Начини побољшања ефикасности	93	76	100	64	83	89
- Образовање и обука	74	56	88	52	72	84
- Ефикасност тржишта роба	125	110	127	44	57	63
- Ефикасност тржишта рада	102	113	94	39	71	63
- Софистицираност финансијског тржишта	94	88	113	28	87	100
- Технолошка способност	80	39	85	44	64	72
- Величина тржишта	72	70	93	129	106	103
Подиндекс: Иновације и фактори софистицираности	107	85	120	56	97	104
- Пословна софистицираност	125	92	115	70	96	87
- Иновације	88	70	120	45	97	121
Ранг међу 139 земаља	96	77	102	49	79	88

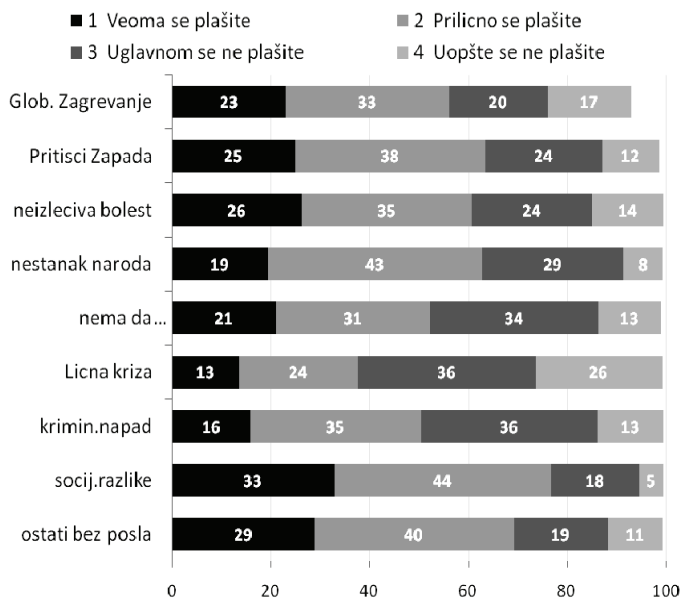
Показатељи недостатака конкурентности српске привреде¹

Индекс	Показатељ	Ранг
Институције	Заштита интереса малих акционара	137
	Ефикасност корпоративног управљања	134
	Ефикасност правног оквира у решавању спорова	132
	Терет државних прописа	131
	Ефикасност правног оквира	125
	Пристрасност у доношењу одлука државних службеника	125
	Расипништво државне потрошње	124
	Независност судства	124
	Права власништва	122
	Етичко понашање предузећа	120
	Заштита интелектуалне својине	111
	Организовани криминал	111
	Јачање ревизије и стандарда извештавања	115
	Инфраструктура	Квалитет лука
Квалитет авио транспорта		124
Квалитет путева		123
Квалитет укупне инфраструктуре		122
Макроекономска стабилност	Стопа државне штедње	131
	Кретање инфлације	115
	Јавни дуг	106
Образовање и обука	Ниво обучености запосленог особља	130
	Квалитет менаџмента у школама	101
	Локална расположивост истраживања и услуга обуке	100
Ефикасност тржишта роба	Степен тржишне доминације	138
	Ефикасност анти монополске политике	137
	Интензитет локалне конкуренције	131
	Софистицираност купца	131
	Утицај пословне регулативе на привлачење страних директних инвестиција	123
	Степен оријентације према купцу	120
	Распрострањеност страног власништва	119
	Пољопривредна политика	103
Ефикасност тржишта рада	Терет царинских процедура	101
	Одлив мозгова	128
	Сарадња запослених и послодаваца	135
Софистицираност финансијског тржишта	Исплате и продуктивност	128
	Сигурност банака	115
	Прописи заштите размена	115
	Доступност финансијских услуга	111
	Постојање ризика за капитал	102
Технолошка спремност	Финансирање кроз удел локалних тржишта	101
	Ниво усвајања технологија	134
	Расположивост савремених технологија	117
	Директне стране инвестиције и трансфер технологије	113
Пословна софистицираност	Карактер конкурентске предности	133
	Спремност поверавања надзора	127
	Софистицираност производног процеса	125
	Обим маркетинга	122
	Развијеност кластера	122
	Контрола међународне дистрибуције	120
	Процена ширине мрежа	116
	Квалитет локалних снабдевача	107
Улагање компанија на истраживање и развој	104	

¹ World Economic Forum, Global Competitiveness Report 2010–2011

Највеће препреке пословању у Србији су: корупција, неефикасност државне администрације, политичка нестабилност и приступ финансијама.

Истраживањем страхова грађана Србије² употпуњена је суморна слика неше стварности.



Анкета је показала да је највећи страх од даљег сиромаштва и још већих социјалних разлика: 77% грађана дели тај страх. На другом месту је губитак посла 69%, лична криза – 37%, криминални напад 51% итд.

Готово сви страхови су на крају 2011. значајно већи него 2004. године.

Понеки трачак светлости, али све у свему невоља.

Сасвим је извесно да Србија није у знаку транзиције и економског опоравка него, пре свега, међудејства многих глобалних и локалних процеса што има за последицу веома лош привредни и друштвени амбијент, у погледу економске ефикасности коришћења расположивих ресурса, одлива кадрова и све већег техничко-технолошко заостајања, социјалних проблема итд. Политика и поседничка елита уништила је српску индустрију и аграр, раси-

² Извор: Истраживање *Блискост и дистанце у српском друштву и страхови грађана Србије на крају прве деценије 21. века*, које су под руководством проф. др Слободана Бранковића спровели Факултет за културу и медије Универзитета Мегатренд и агенција Medium Gallup. Истраживање је спроведено на узорку од 2400 испитаника који репрезентује популацију пунолетних житеља Србије (18 и више година).

пнички приватизујући продуктивне капацитете тако да данас, једноставно речено, мало шта има да се прода, док је на другој страни нарастао слој транзиционих губитака, привидно запослених или незапослених, у обесхрабрујућој атмосфери сиромаштва које је захватило велики део друштва.

Политичка елита и мисионарска интелигенција навикнута на „јефтине“ кредите, донације, спонзорства итд, оправдање траже у светској финансијској кризи.

У покушају да објасни узроке економске кризе Џон Стјуарт Мил истиче: „Паника не уништава капитал, она само открива ниво до ког је он претходно уништен, сопственом обманом кроз непродуктивне послове“.

Разложност упоредног искуства указује да светска криза не може да буде оправдање за нова посустајања и падове ни у једној области па ни у образовању (Душанић 2009: 22-23).

Бесциљност, недостатак сопствене путање друштвено-економског развоја, неспособност премошћавања транзиционе и друштвено-економске кризе, преобразила се у „једини пут“, било да се назива реформски или некако другачије са кога „несме да се скрене“ што значи један поглед, један ум, један пут. Пут у ЕУ.

Овде се јавља само један кључни проблем: Пут до европске уније и промене које треба спровести траже тежак и тимски рад (многи биолошки нису спремни за то, те је потребно на том плану стицати кондицију), економски реализам и научну фундираност, осећај за циљ и правац. Ово тим пре јер економска политика нема више простора да покрене и поспешује опоравак привреде и аграра као базе егзистенције сваког друштва па и Србије.

Што пре то схватимо тим боље.

Наука и образовање би на том путу могли да постану мост између „спољног света“ и „унутрашњег света“, између света „тамо негде“ и света „управо овде“. У науци и образовању су питања важна најмање колико и одговори. То је место где уопштавања морају да уступе место конкретним акцијама.

Рекли смо могу да постану, а да ли су то данас?

Одговор је не!

Потврда тога је и образовни ниво становништва: 7% високо образованих и 48% са највише завршеном или незавршеном основном школом лош су показатељ степена друштвеног развоја и веома лоша стартна позиција на путу за ЕУ.

Досадашњи процес промена у области науке и образовања садржински је осиромашен, а квалитет промена учињен потпуно неизвесним јер су се промене третирали као циљ, а не као пут и средство да се дође до друштвено формулисаног циља. Није, дакле, остварен друштвени и економски амбијент погодан за остваривање здраве и разумне реформе науке и обра-

зовања. Разлог лежи у томе што се у реформе образовања улази са мало знања и још мање праксе, са чисто теоретским претпоставкама великих „мислилаца“ (Каравидић С: 2010: 99). Исто тако, све велике промене захтевају прераспodelу економског богатства и политичке моћи, што са своје стране ствара велики отпор оних друштвених група чији би интереси били угрожени. Исто тако, велике промене у образовању неизбежно захтевају значајна материјална и финансијска улагања и велике искоракe у смеру непознатог, непредвидивог и изразито неизвесног. Њихово потпуно утапање у друштвени систем довело је у питање њихове друге вредности које унапређују и одржавају друштво и које су у функцији његовог напретка.

„Наука и образовање не треба да утону у друштвени живот већ да подстичу креативност и да откривају стварност друштвеног живота“ (Коквић 1994: 83).

Концепцијске грешке у образовној политици резултирају одложеним, али и тежим последицама, које су прво видљиве на тржишту рада, у облику неравнотеже у понуди и тражњи за појединим професијама, да би се на крају манифестовала у општем привредном и економском заостајању и социјалним проблемима.

С друге стране, најозбиљнија последица свакако је мешање државно-политичке власти у професионалну делатност и претерано везивање за европске моделе образовања. Образовна политика у Србији није јасна са аспекта националног интереса у коме се обликује однос државе и образовања, а није видљива ни теоретска позадина практичне образовне политике у реформском смислу. Реформа науке и образовања не може се спровести са некомпетентним, сујетним и уско стручним кадровима на основу партијских димних сигнала и там-там бубњева. Уместо коментара подсетићемо на пословицу: „Реците неспособном човеку да је неспособан, па ћете видети за шта је све способан“.

На стање у друштву и образовању указују и други фактори, а пре свих напуштање земље образованих квалитетних кадрова (емитује се кроз континуирани „одлив мозга“), који се укључују у продуктивне процесе у другим земљама.

Ради се о великом броју људи који су, уз одређену често и велику цену школовани у земљи, да би у поремећеним околностима напустили земљу, без намере да се врате, бар не док је она у неизвесној кризној ситуацији. Истине ради, нико их и не позива да се врате.

Наравно, „лако је живети затворених очију, погрешно тумачећи све што видиш“ (Каравидић С: 2006: 3).

У превратним временима научни закљони се руше пред убитачном силом која захтева лојалност новим обрасцима мишљења, трансформацију или пребликовање свести, односно „природни“ поглед на свет.

Развила се конјунктура махнитања у небитно. Наиме, када немате визију, онда све може бити ваш програм. Иако вам знаци поред пута којим иду развијене земље указују на нешто сасвим другачије.

У Србији је дошло до преображаја свести под притиском идеолошког релативизма. Научници од заната не желе да буду идеолози по позиву. Њихова тежња ка научној чистоти исказује се ограђивањем од идеолошких уплитања.

Србија је у научним и образовном погледу постала другачија у зависности од узрока који су потицали из друштва, судбине државе и стања нације, али у великој мери и од спољних утицаја.

Уз ослабљену државу, наметнути су и нови обрасци свести са појавом свезнајућих и сверешавајућих појединца и навладиних организација и њихових фамозних „првобораца“, ветерана и идеолога цивилног друштва, атестираних „болоњских мисионара“ и „душебрижника“ преваспитања српског народа и све то зачињено заповестима ММФ-а, Светске банке и њихових филијала у земљи, пропагандне доктрине невладиних организација под диригентском палицом Ђерђа Сороша и његовог фонда,. Нигде у ЕУ нису исказане толике жеље да се „болоњска декларација“ укорени као „свето слово“ транзиције српског образовања и науке, као међу припадницима зависне и завидне квазиелите у Србији. Чињеница је да применом болоњске декларације није постигнута ефикасност студирања – није подигнут ни квалитет ни ниво знања, заправо урађено је супротно. То је логично будући да се реформи високог образовања по болоњској декларацији приступило без критичке анализе, слепо копирајући туђе методе и искуства. „Многи престижни универзитети у Европи (Оксфорд, Кембриџ, Политехничка академија у Паризу и др.) нису пристали на модел студирања према Болоњској декларацији, са кључним аргументима да су они поставили веома високе стандарде студирања и да им не пада на памет да их снижавају“ (Вујић 2010: 160).

Невладине организације су сегментирание и строго функционалне организације са страним, али и буџетским финансирањем и сумњивим квалитетом, тако да нису заинтересоване за општи интерес у области образовања (они уносе дух посебних интереса и фрагменталних знања и вештина) (Аврамовић: 2010: 27).

Уведене су и нове постмодерне форме: тренинзи, едукације, консултације, курсеви, радионице и сл, који се врло често организују ван граница Србије, па је остала недоумица каква је сврха те врсте образовања, или се и на тај начин образовне институције релативизују и руше.

Нико у Србији не обраћа пажњу на „ситницу“ да се из српског буџета годишње издваја преко четири милијарде динара (или преко четрдесет милиона €) за донације разним невладиним организацијама! То је више од

субвенција за привреду (3,5), ученички стандард (1,7), студенски стандард (3,2), фонд за младе таленте (0,4) итд.

У Србији се дакле знају приоритети, зар не?

Са друге стране представници ММФ-а и Светске банке у Србији иказали су одушевљење екипом реформиста образовања у коме се „реформе разумеју и који су посвећени њима“. Све би то било уреду да се тзв. „стратешке реформе“ не заснивају искључиво на финансијској рационализацији школа и одељења (чисто прагматски приступ), дакле укидањем десетина хиљада одељења и гашење малих школа са образложењем да одељења са мање од 30 ученика не воде већем квалитету образовања, а отпуштањем хиљадама просветних радника уштедеће се финансијска средства за остале преко потребе (финансирање стотину агенција са партијским кадром, превише запослених у јавном сектору итд.). Без жеље да коментаришемо предходне реформске потезе навешћемо просечан број ученика (основно образовање) државних школа у Европи: Аустрија 20, Белгија 20, Чешка 21, Данска 20, Немачка 22, Грчка 18, Мађарска 20, на Исланду 17, у Ирској 24, Италији 18, Луксембургу 16, Пољској 21, Португалији 16, Словачкој 20, Шпанији 19 итд.

Тешко је избећи утисак да они заиста мисле да ми, не само што ништа не знамо, већ и да код речи „ЕУ стандарди“ и „светска искуства“ намах падамо у хипнотички транс, а још је проблематичније што се при томе користе или директним неистинама или полуистинама (Антонић 2010).

Потсетимо на Међународну конвенцију која омогућава да у Србији националне мањине са 15 ученика могу да формирају одељење.

Исине ради, тачно је да нема аутоматске каузалности између броја ученика у одељењу и квалитета образовања, али то је зато што квалитет образовања зависи од још најмање два фактора: мотивације и способности ученика и мотивације и способности наставника.

На универзитетима се стварају интерне интересне групе, кланови и партијски кругови који своје излете у политику правдају научним циљевима.

Посебна прича је како се стичу звања и титуле. Није никаква тајна, веома често, партијским аранжманима, што је довело до симуловања науке, кривотворења научног духа. Дакле, корупција у образовању обухвата стицање знања и академских титула помоћу новца, политике и неких других уступака и услова, и још безброј питања без одговора.

Улазак бизнис логике у образовање, односно када профит постане једна од основних начела образовања, намеће питање: да ли ширење бизниса у образовању доприноси његовом квалитету?

Шта данас наше друштво чини против сиве економије, бизнис логике и корупције у образовању?

Готово ништа!

Напуштена је политика једнаких шанси, а промене се ограничавају на унутрашњи приступ (универзитета, факултета, школа, наставника, наставних програма и уџбеника). Највећа конфузија влада у односу национално – глобално.

У досадашњој пракси жртвована је рационалност циљева за рационалност средстава (Караводић С. 2010: 97).

Долазимо до закључка да је Србији неопходна реформа управљачког система образовања, а не само финансиска реформа.

Шта предузети?

Можемо очајавати, уводити мере штедње гашењем малих школа, размишљати о промени школске мреже и даље губити образоване кадрове...

Но, то значи:

Очајавањем отворити врата поразу, штедњом смањити компетенције и научне и образовне могућности, занемарити оно у чему смо традиционално најбољи, препуштати квалитетне и вредне стручњаке иностранству...

Није ли боље решење:

Изаћи напоље и у окружењу тражити одговоре за неуспех, још више улагати у људе, а обуздати личне и страначке преференције итд.

Такође, дисциплина, воља и иновативност су основне особине које дугорочно показују разлике између успешних и оних мање успешних.

ЗАКЉУЧАК

Спроведена истраживања, анализа и интерпретација резултата истраживања, као и других сличних истраживања, били су у функцији сагледавања, дефинисања и разумевања неспорног доприноса менаџмента у образовању развоју науке и образовања (образовне понуде) и њиховог утицаја на позитивне друштвено-економске промене и свеукупни развој Републике Србије.

Општи закључак је: потребно је створити витално и стваралачко друштво, образовано, свестрано, хармонијски и целовито развијено, спремно и оспособљено за суочавање са веома брзим и сталним развојним променама.

Такође треба нагласити: „Велики проблеми са којима се суочавамо не могу се решити на нивоу на којем смо их створили“ (Алберт Анштајн).

Све ово враћа (или води) ка питањима потреба, развоја и капацитета локалних и регионалних јединица, доступног и будућег квалитета и доступности образовању, као и многих других питања (садржаја, начина рада, кадрова и др.), као и реалних фактора који доприносе општем напретку друштва.

Потребно је нешто друго у односу на ово што данас имамо – што шире отворити простор науци и образовању за иновације, нове наставне

програме и иницијативе са јасно контролисаним критеријумима квалитета. На том путу, како истиче Кар Попер, треба да се чувамо "лажних пророка који имају решења за све! Нарочито ако уз то имају топове као подршку својим ставовима".

Да би се спровеле било какве реформе и промене у систему образовања, предходно се мора исказати и дефинисати национални интерес везан за образовање као и регионални, локални и др. интереси друштва. Мора се изградити свест о интерактивним везама друштвено-економског развоја и образовања – о реформским потребама образовања. Науци и образовању се управо због одрживог развоја Србије мора дати шанса у потрази за новим индентитетом, а то пре свега подразумева промену развијеног зависничког менталитета образовања (политичког, економског пре свега), менталитета "иушника *групої разреда у возу за будућности*" јер је рука која прима увек испод руке која даје. При томе, не сме се заборавити историјски допринос образовања у стварању националне структуре неопходне за функционисање српске привреде и друштва, националне културе и елите, као канал друштвене покретљивости. И ма колико данас био руиниран, образовни систем је и даље квалитетнији од свега што се може наћи у Србији. Колико може, на свом основном нивоу, он ради на социјализацији и васпитању и образовању деце и омладине и ствара елиту знања, не нужно лошију од оне едуковане на светским универзитетима.

Ко то остварује? Они који су посвећени науци и образовању и дубоко одани интересима народа Србије. „Будућност је оно што је сада у развоју. Радећи са младима ми смо увек на почетку онога што ће тек добити“ (Шушњић 1994: 15).

Будућност српског образовања и науке пре свега зависи од оних који раде у образовању и који искрено желе да га очувају и унапреде у складу с националним и државним интересима развоја.

ЛИТЕРАТУРА

Аврамовић (2003): Зоран Аврамовић, *Држава и образовање*, Београд: ЧПИ.
Група аутора (2010): *Образовање у Србији данас*, Београд: Унија синдиката просветних радника Србије.

Каравидић (2010): Славко Каравидић, *Менаџмент образовања – социоекономски аспекти развоја и модели финансирања образовања*, Београд: Филозофски факултет.

Каравидић, Чукановић-Каравидић (2008): Славко Каравидић, Марија Чукановић-Каравидић, *Економика и финансијски менаџмент у образовању*, Факултет организационих наука, Београд.

Коковић (1994) Драган Коковуић, *Социологија образовања*, Београд: Народна књига.

Шушњић (1994): Ђуро Шушњић, Предговор у: Коковић Д., *Социологија образовања*, Београд: Народна књига.

Образовање – скривена ризница (1996): Београд: УНЕСКО – извештај међународне групе о образовању 21. века.

Slavko O. Karavidić

Marija S. Čukanović-Karavidić

Graduate School of Business Economics and Entrepreneurship

Belgrade

Marko Filipović

University of Belgrade

Faculty of Security Studies

THE SCIENCE AND EDUCATION IN THE CONTEXT OF SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT OF THE REPUBLIC OF SERBIA

Summary: This paper will try to highlight the issues of educational needs that are constantly expanding and growing, the corresponding trends and changes, and the impact of education on socio-economic development of Serbia. The desired results of implementing the scientific research into educational uses is the change in individuals, as well as the acquisition of practical skills and abilities. In the history of Serbia, education has always contributed to the inner rise of the Serbian people and was a strong factor in its overall development and spiritual liberation.

Keywords: management, education, science, socio-economic development

Емина М. Копас-Вукашиновић

Факултет педагошких наука

Универзитета у Крагујевцу

Јагодина

УДК: 373.211.24 ; 371.134

ИД БРОЈ: 195344652

Стручни рад

Примљен: 12. септембра 2012.

Прихваћен: 8. октобра 2012.

УНИВЕРЗИТЕТСКО ОБРАЗОВАЊЕ БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА КАО ЧИНИЛАЦ ЕФИКАСНОСТИ ПРОЦЕСА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Апстракт: У раду¹ се представљају савремена научна сазнања о захтевима и могућностима за организацију универзитетског образовања будућих васпитача. Разматрају се претпоставке квалитетне припреме студената за рад са децом предшколског узраста, која доприноси остваривању основних функција предшколског васпитања и образовања. Циљ теоријског истраживања је да се представе приоритети у систему савременог универзитетског образовања, који одређују његов квалитет и ефикасност и којима се могу утврдити смернице за унапређивање рада универзитетских наставника. Коришћена је дескриптивна методе и поступак анализе садржаја одабраних научних радова. Истраживање треба да потврди да квалитетно универзитетско образовање подразумева трансфер стечених знања у педагошку праксу, комплементаран однос између образовања појединца и друштвеног развоја, као и професионални идентитет универзитетских наставника.

Кључне речи: универзитетско образовање, универзитетски наставник, васпитач у предшколској установи, предшколско васпитање и образовање, друштвени развој.

¹ Чланак представља резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије*, број 47008 (2011–2014), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, као и на пројекту *Од јодисања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву*, број 179034 (2011–2014), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УВОД

У систему савременог универзитетског образовања будућих васпитача у предшколским установама, данас су евидентне потребе и тенденције унапређивања рада са студентима, у циљу усклађивања процеса њиховог образовања са захтевима савремене педагошке праксе у предшколским установама. Да би се млади васпитачи могли снаћи у мору захтева које им у предшколској установи постављају програмска концепција, родитељи и сама деца, неопходно је оспособити их за комплементарно сагледавање укупних теоријских знања која су стекли током студија, као и квалитетну примену тих знања у свакодневном васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста. То подразумева и оспособљавање васпитача за остваривање основних функција предшколског васпитања и образовања, које су одређене *Општим основама предшколског програма*, од обезбеђивања подстицајне и сигурне средине, у којој ће дете моћи да унапређује своје физичко и ментално здравље, до пружања помоћи родитељима у васпитању и развоју њихове деце (Министарство просвете и спорта..., 2006).

Ефикасност процеса васпитања и образовања деце у предшколским установама подразумева систем јединственог деловања на свако дете од стране установе, родитеља и шире друштвене заједнице. Стога је значајно да се будући васпитачи, током свог универзитетског образовања, систематски припремају за такво деловање у установи. Њихова теоријска знања се повезују са практичним активностима, што доприноси припреми студената за препознавање и примену стечених знања у пракси. Следећи корак подразумева развијање њихове потребе за унапређивање рада са децом у установи, увидом у научну и стручну литературу, припремом и организацијом самосталног истраживачког рада и евалуацијом дечијих постигућа и истраживачких резултата.

Да би ове претпоставке и захтеви били остварљиви, припрема будућих васпитача подразумева оспособљавање студената за *трансфер стечених теоријских знања у активностима са децом*. Једино на тај начин можемо говорити о универзитетском образовању које јесте применљиво у пракси. Следећи корак у систему универзитетског образовања одређује *усклађеност захтева образовног система и друштвеног развоја*, у односу на потребе и потенцијале сваког предшколског детета. Полазећи од узрастних и индивидуалних особености деце раних узраста, васпитачи одређују циљеве, задатке, садржаје и активности. Захваљујући јединственом деловању породице и предшколске установе, дечији вртић представља допуну породичном васпитању. Овакво деловање подразумева квалитетно друштвено васпитање деце предшколског узраста, које

доприноси свеукупном напретку и опстанку заједнице, чији су чланови и деца предшколског узраста (Каменов, 1995). Данас, у савременом и сложеном систему живљења, образовање је детерминисано као предуслов економског успеха, како појединца, тако и друштвене заједнице којој он припада. Самим тим, оно је значајна претпоставка развоја и напретка те заједнице и сваког њеног члана (Волф, 2002).

Као приоритетну одредницу универзитетског образовања будућих васпитача одабрали смо и *професионални идентитет универзитетског наставника*, који одређује и професионални идентитет студената, будућих васпитача. Сигурно је да захтеви који се постављају васпитачу у установи, у контексту дечије сигурности, односа према деци, утицаја на њихов развој и учење, осамостаљивања деце, организације игара и комуникације са родитељима (Каменов, 1995), подразумевају квалитетну обученост студената за њихово остваривање. Наравно, професионални идентитет универзитетског наставника одређен је његовим стручним и личним компетенцијама, од којих зависи и квалитет обучености студената за остваривање поменутих захтева.

На основу теоријског сагледавања проблема ефикасности универзитетског образовања будућих васпитача, одабрали смо ова три сегмента, који ће у даљем тексту бити разматрани и теоријски конкретизовани (*трансфер стечених теоријских знања у активностима са децом, усклађеност захтева образовне система и друштвеног развоја, професионални идентитет универзитетског наставника*). При том треба истаћи да ће значај комплементарног односа између образовања појединца и друштвеног развоја бити представљен кроз сегмент применљивости знања будућих васпитача у активностима са децом, као и кроз одреднице професионалног идентитета универзитетског наставника. Сигурно је да се поменути сегменти могу сматрати битним, али не и јединим одредницама ефикасности у систему институционалног предшколског васпитања и образовања, те да је значајно посматрати их као део ширих компетенција универзитетских наставника.

ЕФЕКТИ УНИВЕРЗИТЕТСКОГ ОБРАЗОВАЊА БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА КАО ОДРЕДНИЦЕ КВАЛИТЕТА ЊИХОВОГ РАДА СА ДЕЦОМ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

А) ПРИМЕНЉИВОСТ ТЕОРИЈСКИХ ЗНАЊА ВАСПИТАЧА У АКТИВНОСТИМА СА ДЕЦОМ

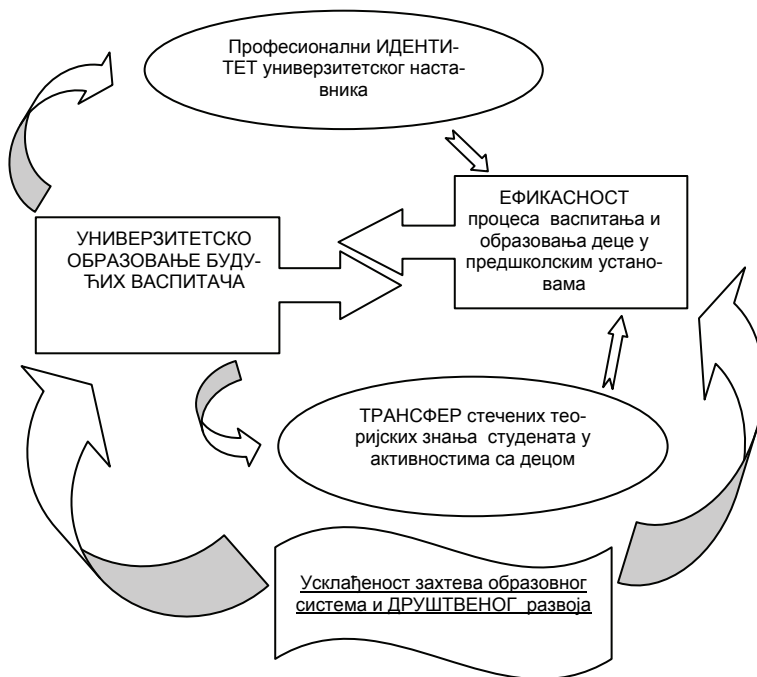
Када разматрамо питања везана за квалитет и ефикасност система институционалног предшколског васпитања и образовања, полазимо од претпоставке да је универзитетско образовање будућих васпитача кључна одредница овог квалитета. У савременим друштвеним контекстима и околностима много је чинилаца који утичу на квалитет рада васпитача у предшколским установама, од специфичности локалног окружења, материјално-техничких и просторних услова за рад, програмских основа, индивидуалних специфичности деце која похађају установу, до нивоа образовања родитеља, њихове заинтересованости и спремности за јединствено деловање (са васпитачем) на учење и развој предшколског детета. Међутим, колико год да се у овом систему јављају објективне околности које отежавају васпитање и образовање деце раних узраста, васпитач својим радом може подстаћи или успорити развој дечијих потенцијала. Стога полазимо од претпоставке да је универзитетско образовање будућих васпитача битна одредница квалитета њиховог рада са децом предшколског узраста.

Реч је о њиховој стручној оспособљености, спремности да објективно сагледају околности у којима делују и препознају дечије развојне могућности, способности да својим креативним потенцијалима допринесе остваривању пожељних исхода васпитања и образовања деце предшколског узраста, који су у *Општим основама предшколског програма* дефинисани као општи, посебни и специјални циљеви (Министарство просвете и спорта..., 2006). Ове констатације указују на одговорност универзитетских наставника који припремају будуће васпитаче за рад са децом предшколског узраста, креирајући систем активности студената, пре свега кроз садржаје ужестручних наставних предмета. Систематизоване активности студената имају за циљ квалитетну организацију наставе (предшколске педагогије, методике васпитно-образовног рада, посебних методика) и постепено увођење отежања, у циљу изграђивања квалитетног система знања и развијања способности за целоживотно учење. Повезивањем и систематизацијом наставних садржаја стварају се услови за њихово боље разумевање, заинтересованост студената за примену и проверу образовних садржаја у пракси, развијање система знања и вештина дуготрајно корисних будућим васпитачима у раду са децом раних узраста

(Копас-Vukasinovic, 2011c; Петровић-Сочо, 2010). Стога *трансфер стечених теоријских знања у активностима са децом* представља одредницу ефикасности универзитетског образовања будућих васпитача и један је од многобројних исхода (ефеката) који касније значајно одређују њихов квалитет рада са децом предшколског узраста (*Графикон 1*).

Нажалост, педагошка пракса потврђује да су на нивоу универзитетског образовања евидентне слабости у раду универзитетских наставника, и то у реализацији образовних активности. Исходи у наставном процесу су усмерени на преношење знања, чиме се „занемарује развијање способности за примену знања“ (Круљ и Арсић, 2011: 55).

Графикон 1. Ефекти универзитетског образовања васпитача који одређују ефикасност њиховог рада са децом предшколског узраста.



Колико год да постоје повољни услови за квалитетно учење и развој предшколског детета у установи, научна истраживања и педагошка пракса су потврдили да је деловање васпитача у групи значајан чинилац дечијих постигнућа. Када је реч о стручној оспособљености васпитача, савремени систем универзитетског образовања подразумева услове у којима ће студенти изучавати и усвајати научно проверена теоријска знања која ће им би-

ти од користи у васпитно-образовном раду са децом у установи. Потврђено је да будући васпитачи најчешће бирају своје занимање из алтруистичких мотива, због могућности за самоостваривањем у раду са децом и задовољства својим послом (Лерићник-Vodopivec, 2009). Универзитетски наставници који се баве образовањем будућих васпитача не треба да губе из вида ову констатацију када планирају и реализују активности са студентима, јер она може представљати значајну мотивациону готовост за усвајање знања и развијање способности студената за квалитетан рад са децом.

Васпитачи у систему свог универзитетског образовања морају стећи знања која ће им користити у педагошкој пракси. Стога су очекивања студената усмерена пре свега на конкретизацију наставних садржаја, кроз моделе активности и примере добре праксе. Следећи корак у њиховом професионалном оспособљавању омогућава трансфер стечених знања у активностима са децом и једино у том случају студенти виде смисленост онога што уче. То подразумева универзитетског наставника који је у правом смислу креатор и модератор у процесу формирања система знања, искустава и активности студената. На тај начин се стварају услови у којима студенти делују у наставном процесу као креатори својих активности, аутономни у њиховом избору, у складу са планираним исходима (Копас-Vukasinovic, 2009; Копас-Вукашиновић, 2011а; Копас-Вукашиновић, 2011б). Сигурно је да овако организована универзитетска настава доприноси квалитетном образовању будућих васпитача и подразумева структурирање образовног процеса са јасно одређеним циљевима, оствареност циљева након реализације наставних активности и могућност објективног мерења очекиваних исхода (Медић, 2009). У оваквим околностима се остварује квалитетна интеракција и комуникација између наставника и студената у образовном процесу, студенти постепено проширују своја знања и искуства, повезују их и тако развијају научно заснован модел сопственог деловања у раду са децом предшколског узраста.

Б) ПРОФЕСИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ НАСТАВНИКА У СИСТЕМУ УНИВЕРЗИТЕТСКОГ ОБРАЗОВАЊА БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА

Истакли смо да студенти као један од разлога за избор свог будућег занимања наводе могућност за самоостваривање у раду са децом. Квалитетним универзитетским образовањем, које подразумева применљивост стечених знања у пракси, могуће је постићи овај циљ, а у исто време и задовољство студената начинима овладавања наставним садржајима. Ове констатације могу бити потврда професионалног идентитета универзитетских наставника. У литератури је потврђена констатација да ефикасност система образовања подразумева троструку сврху учења: (1) стицање

знања о специфичним садржајима, при том овладавање вештинама да се наставни садржаји савлађују квалитетније, брже и лакше; (2) развој општих концептуалних способности, како би се стечена знања могла применити у другим наставним предметима, подручјима, касније у пракси; (3) развој личних способности и ставова, чију ефикасност можемо сагледати у предстојећим активностима студената (Dryden & Vos, 2004). Овако одређен систем образовања подразумева универзитетског наставника који припрема студенте за квалитетан рад и остваривање функција предшколског васпитања и образовања. Значајно је нагласити да се структурирање тог програма и његова реализација остварују у четири правца, који одређују професионални идентитет наставника: (1) самопоштовање и развој личности студента; (2) развој способности значајних за живот и професионално напредовање будућих васпитача; (3) учење о томе како учити и мислити, развијати више когнитивне структуре које ће омогућити мисаону генерализацију и трансфер стечених знања; (4) развој специфичних академских и других способности, које ће одредити професионално деловање будућих васпитача, развој њиховог самопоштовања и самоактуализације у раду са децом раних узраста (Dryden & Vos, 2004; Moore & Hofman, 1988). Ови правци (исходи) реализације универзитетских образовних програма одређују професионалне компетенције и идентитет наставника, али у исто време стварају услове за развој професионалних компетенција будућих васпитача.

Када је реч о конкретизацији професионалног идентитета универзитетских наставника, интересантна су сазнања холандских истраживача. Овде је реч о прегледном истраживачком материјалу у којем су представљени теоријски контексти (студије) професионалног идентитета наставника, којима различити аутори одређују перспективе њиховог деловања у образовном процесу. Све студије су сврстане у три категорије: (1) у којима је фокус на стручној оспособљености наставника, као одредници професионалног идентитета; (2) у којима је фокус на идентификацији и препознавању карактеристика професионалног идентитета; (3) у којима је професионални идентитет наставника представљен кроз њихове ставове (Beijaard, Meijer & Verpool, 2004). Детерминисане су четири базичне карактеристике тог идентитета, које су категорисане у односу на контекст њихове презентације (транспарентно, у смислу јавног или приватног), затим контекст активизације наставника (индивидуално/колеktivно). Реч је о следећим карактеристикама професионалног идентитета наставника:

- 1) лична практична знања, као резултат примене теоријских знања и искуственог учења, презентована у образовном процесу писаном речју или говором (у контексту транспарентности/индивидуалности);

- 2) теоријска знања наставника о организацији и унапређивању наставних (образовних) активности (у контексту транспарентно/колективно);
- 3) свесна (само)рефлексија личних практичних знања у образовним активностима, у складу са стандардима (у контексту приватно/индивидуално);
- 4) лична практична знања, имплементирана у организовани систем образовних активности школе (универзитета) (у контексту приватно/колективно) (Beijaard, Meijer & Verpool, 2004: 123–124).

Све поменуте карактеристике професионалног идентитета наставника значајно је јединствено сагледати, полазећи од констатације да је квалитет његовог рада одређен квалитетом његових теоријских знања и практичне оспособљености за њихову примену и организацију образовних активности. Јасно је да су теоријска знања наставника предуслов његовог квалитетног рада. Међутим, поменутим истраживањима холандских истраживача је потврђено да практична знања и вештине наставника значајно подижу ниво њиховог професионалног идентитета и да у будућности треба посветити више пажње овом виду њиховог образовања.

ЗАКЉУЧАК

Ефикасност система институционалног предшколског васпитања и образовања је одређена друштвеним околностима, програмским основама, условима у којима се установа налази, али и квалитетом рада васпитача у установи. Подразумева се да овај квалитет зависи од оспособљености васпитача за организацију програмских садржаја и активности. Њихово универзитетско образовање стога представља окосницу њихових постигнућа у раду са децом раних узраста. Трансфер и применљивост теоријских знања васпитача у активностима са децом, затим професионални идентитет наставника, у условима када постоји комплементаран однос између образовања појединца и друштвеног развоја, у овом раду су одређени као приоритети у савременом систему универзитетског образовања васпитача. Истраживања су потврдила да будући васпитачи најчешће бирају своје занимање из алтруистичких мотива, због могућности за самоостваривањем у раду са децом и задовољства својим послом. Њихова очекивања су усмерена ка конкретизацији наставних (научних) садржаја, кроз моделе активности и примере добре праксе. Смисленост онога што уче на факултету виде у својој оспособљености за трансфер стечених знања у активностима са децом. Сигурно је да ово нису једини, али јесу значајни чиниоци квалитетног универзитетског образовања будућих васпитача у предшколским установама. У наредном периоду би било значајно даље

испитивати научну заснованост поментих приоритета, у односу на теоријска знања студената и професионални идентитет наставника, као и могућих конкретних решења, у систему савременог универзитетског образовања будућих васпитача.

ЛИТЕРАТУРА

Beijaard, Meijer & Verpool (2004): D.Beijaard, P.C.Meijer & N.Verpool, Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, No. 20 (107–128).

Dryden & Vos (2004): G.Dryden & J. Vos, *Revolucija u učenju: Kako promeniti način na koji svet uči*, Beograd: Timgraf.

Каменов (1995): Емил Каменов, *Модел Основа програма васпитачко-образовног рада са предшколском децом*, Нови Сад: Одсек за педагогију Филозофског факултета, Кикинда: Виша школа за образовање васпитача.

Kopas-Vukasinovic (2009): Emina Kopas-Vukasinovic, The Professional Internship of Future Teachers: Requests and Dilemmas, in Matti Meri (Ed.), *Proceedings of the International Conference Promoting Teacher Education from Intake System to Teaching Practice* (85–94), Jagodina: Faculty of Education, University of Kragujevac.

Копас-Вукашиновић (2011а): Емина Копас-Вукашиновић, От традиционог вишег образованија к савременому: проблеми и дилемме, у: А.М.Соловьевой (ред.): *Психолого-педагогические аспекты воспитательного процесса в системе высшего образования, Материалы Международной научно-педагогической конференции* (102-111), Волгоград: Министерство сельского хозяйства РФ, Департамент научно-технологической политики и образования, ФГОУ ВПО Волгоградская ГСХА.

Копас-Вукашиновић (2011б): Емина Копас-Вукашиновић, Едукација образовних профила у функцији остваривања континуитета у систему институционалног образовања и васпитања; у М. Арнаут: *Едукација наставника за будућност Зборник радова III међународни научно-стручни скупи* (121–132), Зеница: Педагошки факултет.

Kopas-Vukasinovic (2011c): Emina Kopas-Vukasinovic, Preschool Pedagogy in the System of Contemporary University Education of Future Kindergarten Teachers, in V. Kadum (ed.): *Suvremene strategije učenja i poučavanja: Monografija međunarodnog znanstvenog skupa, II dio* (717–725), Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Odjel za odgojne i obrazovne znanosti.

Круљ–Арсич (2011): Раденко Круљ и Звездан Арсич, Актуелни проблеми савремене едукације на високошколским установама, у: М.Ђуричковић (ур.): *Наше стварање: Зборник радова са VI симпозијума „Воспитач у 21. веку”* (47–61), Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.

Lepičnik-Vodopivec (2009): Jurka Lepičnik-Vodopivec, Reasons why future educators of preschool children chose the pedagogic profession; u V.Kadum (ured.): *Škola po mjeri* (163–174), Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja.

Медић (2009): Светлана Медић, Квалитет и ефикасност наставе: разлог напуштања и повратка у образовање, у: Ђ.Комленовић, Д. Малинић и С. Гашић-Павишић (ур.), *Квалитет и ефикасност наставе* (102–111), Београд: Институт за педагошка истраживања.

Министарство просвете и спорта Р. Србије (2006): *Правилник о Ошћим основама предшколској програма*, Београд: Просветни преглед.

Moore & Hofman (1988): М. Moore & Ј.Е. Hofman, Professional identity in institutions of higher learning in Israel. *Higher Education*, 17(1), 69–79.

Петровић-Сочо (2010): Бисерка Петровић-Сочо, Према педагогији слушања и разумјевања, у: Анка Јурчевић-Лозанчић (ур.): *11 дани Мајке Демарина – Очекивања, постојинућа и перспективе у теорији и пракси раној и примарној одгоја и образовања* (333–344), Загреб: Учитељски факултет Свеучилишта у Загребу.

Wolf (2002): А. Wolf, *Does education matter: myths about education and economic growth*, London: Penguin.

Emina M. Kopas-Vukašinić

University of Kragujevac

Faculty of Education

UNIVERSITY EDUCATION OF THE FUTURE PRESCHOOL TEACHERS AS THE FACTOR OF THE PRESCHOOL EDUCATION AND UPBRINGING PROCESS EFFICACY

Summary: The paper presents modern scientific knowledge about the demands and possibilities for the organizing the university education of the preschool teachers. The qualitative outcomes of such education imply the students' preparation for the organizing the efficacy learning and development process of the preschool children. In that way it will be possible to create the conditions for accomplishing the basic functions of the preschool education. The purpose of the theoretical research was to represent the system of the modern university education priorities which define its quality and efficacy. The research was done by using a descriptive method and the procedure of the content analysis of the specific scientific papers. The results of this research show that the qualitative university education means the transfer of the previously acquired knowledge into the pedagogical practice, the complementary relationship between the individual's education and the society as well as the professional identity of the university teachers.

Key words: university education, university teacher, preschool teacher, preschool education and upbringing, social development.

Александра М. Радовановић
Гимназија
Врњачка Бања

УДК: 811.111'367.625 ;
811.163.41'367.625 ;
811.111:811.163.41
ИД БРОЈ: 195344908

Стручни рад
Примљен: 4. јуна 2012.
Прихваћен: 18. октобра 2012.

НА МАРГИНАМА МОДАЛНОСТИ: ГЛАГОЛ *OUGHT TO* У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ И ЊЕГОВИ ЕКВИВАЛЕНТИ У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

Апстракт: Модалност као лингвистичка и логичка категорија деценијама привлачи пажњу истраживача који своје анализе заснивају на различитим приступима и најчешће се баве системом модалних глагола у енглеском језику. Овај рад има за циљ да допринесе изучавању ове категорије описивањем значења и начина употребе модалног глагола *ought to* у енглеском језику и навођењем средстава којима се та значења изражавају у српском језику. У раду је дата семантичка и прагматичка анализа значења овог глагола у различитим примерима употребе у епистемичком и неепистемичком значењу, уз указивање на његове морфосинтаксичке карактеристике. Контрастивном анализом заснованом на принципу семантичких еквивалената доказане су и приказане сличности између српског и енглеског језика, чиме се потврђује претпоставка о типолошкој сличности енглеског и српског језика.

Кључне речи: епистемичка, деонтичка, неепистемичка модалност, значење, модални глагол

МОДАЛНОСТ КАО ЛИНГВИСТИЧКА КАТЕГОРИЈА И ТИПОВИ МОДАЛНОСТИ

С обзиром да језик не служи само за преношење информација, говорник може језичким средствима изразити степен сигурности, уверености у тачност исказа, или пак може покушати на бројне начине да утиче на друге људе (да изда или затражи дозволу, да неке нешто нареди итд.). У средишту ових употреба језика се налази управо категорија модалности.

Мада се често повезује са категоријом начина, у енглеском језику представља засебну категорију првенствено одређену системом модалних глагола. При дефинисању модалности аутори се углавном служе принципима модалне логике и као полазиште за одређивање ове категорије узимају или говорника, или фактивност исказа, а студије о модалности почивају на различитим теоријским моделима. С обзиром да се до опште прихваћене дефиниције модалности није дошло, у раду ће бити прихваћено једно од семантичких одређења модалности по коме модалност можемо дефинисати на начин на који се модификује значење пропозиције тако да одражава став говорника/субјекта према вероватноћи да је садржај пропозиције истинит, или да ће постати истинит. Традиционално централне идеје модалности су појмови нужност (*necessity*) и могућност (*possibility*).

С обзиром да модалност не представља унифицирану семантичку категорију, бројна истраживања довела су до издвајања различитих подтипова и пролификације термина за категорисање подтипова ове категорије. Чињеница је да се при категорисању и описивању модалности најчешће користе двоструке или троструке поделе, међутим, тим поделама нису обухваћени увек исти домени, нити су они описивани увек истим терминима. Најчешћа подела је на епистемичку и неепистемичку, односно коренску, модалност. У оквиру неепистемичког домена најчешће се прави разлика између деонтичког и динамичког значења. Осим традиционалне класификације, истраживачи се често ослањају и на поделу на спољашњу (*extrinsic*) и унутрашњу модалност (*intrinsic*) (Кверк 2005: 221). Слична се подела може наћи и у литератури о модалности у српском језику, где се модалношћу у ужем смислу сматра деонтичка модалност, а епистемичка модалност се сматра субјективном, односно модалношћу у ширем смислу. У овом раду, због природе глагола који се обрађује, биће прихваћена подела на епистемичку и неепистемичку модалност.

Епистемичка модалност, модалност знања, назива се и спољашњом зато што субјекат нема контролу над догађајима/стањима означеним глаголском фразом. Епистемичким модалима износе се судови о могућности, односно вероватноћи да је нешто истинито, односно није истинито. У том смислу, то је модалност пропозиције, а не догађаја, радњи итд. Језичким средствима се могу изнети три врсте судова: спекулативни – којима се изражава несигурност, дедуктивни – који изражавају закључивање на основу доказа који се могу видети и асумптивни – којима се износи закључак на основу општег знања.

Као што је поменуто, коренска модалност обухвата деонтичку и динамичку модалност, које представљају типове модалности догађаја, а основна разлика међу њима би била што су у случају деонтичке модалности условљавајући фактори екстерни, односно изван појединца који је у пита-

њу, док су у случају динамичке модалности ти фактори интерни. Стога се деонтичка модалност односи на обавезу или дозволу која потиче из екстерног извора. Деонтичка модалност се бави нужношћу и могућношћу реализације чинова које изводе морално одговорни агенти (Лајонс 1977: 823). Као и епистемичка модалност, деонтичка превазилази ниво пропозиције, обухвата језик и потенцијалну радњу, и заправо се односи на (говорне) чинове. Може се даље разврстати на директиве (деонтичка могућност: *you may leave* и деонтичка потреба *you must leave*), комисије (обећања) и императиве. Из угла традиционалне терминологије деонтичка модалност би обухватала могућност (дозволу) и нужност (обавезу).

МЕСТО ГЛАГОЛА *OUGHT TO* У СИСТЕМУ МОДАЛНИХ ГЛАГОЛА

Као семантичка категорија модалност се може граматички и лексички изразити на много начина¹, али су модални помоћни глаголи свакако најучесталији експоненти модалних значења. На морфосинтаксичком плану одликују их тзв. *NICE*² *properties*, а на семантичком нивоу основна одлика би им била полисемичност значења. Сваки од типова модалности се може изразити различитим модалима чија се модална снага може рангирати на градијенту, а готово сви модали изражавају различита модална значења, при чему је тешко доћи до једног заједничког централног значења (Палмер 1986: 4).

У литератури о модалним глаголима у енглеском језику можемо наћи различите класификације у зависности од приступа граматичара и од тога која обележја узимају као критеријуме (формална или семантичка). Неки лингвисти (нпр. Палмер (1986: 33), Деклерк (2006: 19)) у групу централних модалних помоћних глагола уз глаголе *MAY / MIGHT*, *CAN / COULD*, *WILL / WOULD*, *SHALL / SHOULD* и *MUST* убрајају и глагол *OUGHT TO*, док га неки други лингвисти (нпр. Лич 1992) убрајају у тзв. полумодале, или квазимодале, уз глаголе *HAVE TO* и *USED TO*, или пак маргиналне модале (нпр. Хој 1997: 74, Кверк 1985: 137).

Место на маргинама модалног система глагол *OUGHT TO* добија углавном зато што, за разлику од осталих централних модала, овај глагол

¹ На пример: пунозначним глаголом (*believe, permit, wish* итд.), именицама (*possibility, necessity* итд.), придевима (*possible, necessary* итд.), прилозима (*perhaps, certainly, possibly* итд.)

² Акроним сачињен од следећих термина: инверзија, одрични облик, код, емфатичко потврђивање (Палмер 1979: 9)

нема облик прошлог времена и захтева потпуни инфинитив као допуну. С обзиром да морфолошки нема облик прошлог времена, употребљен у зависној клаузи уз главни глагол у претериту означава модалност у прошлости у односу на стварно време исказа.

He knew that he ought to see a physician, but was unwilling to do so lest he be told that he was not, after all, cured of syphilis. (BNC: CD2 2231)

Овај се глагол најчешће употребљава у потврдном облику, а одрични и упитни облици се ретко користе и углавном су карактеристични за формални стил. Студије корпуса указују на недовољну учесталост овог модала. Хој наводи да је употреба OUGHT TO ретка и да се појављује седам пута у 50 000 речи у писаном БЕ³ (Хој 1997: 74). Коутс и Лич (1980) испитују модале у британском и америчком енглеском језику на примерима *Brown* корпуса АЕ⁴ и корпуса БЕ универзитета *Lancaster*. Њихова студија испитује учесталост употребе модала у односу на контекстулане одлике, језички варијетет и разлике у жанру или стилу. Међу њихове закључке спада и то да је коренска употреба SHOULD усклађена са еквивалентном употребом коренског OUGHT TO у БЕ, односно да је у АЕ коренска употреба OUGHT TO ретка и готово застарела.

АНАЛИЗА ЗНАЧЕЊА ГЛАГОЛА *OUGHT TO*

И поред наизглед једноставне употребе модала, њихова сложеност и даље представља изазов за семантичку теорију и дескриптивну граматику. Граматичари су модале описивали из различитих углова и применом различитих приступа и теорија, али се чини да сви издвајају иста доминантна значења. Мада модални систем може изгледати збуњујуће, лингвисти покушавају да утврде одређена правила употребе фокусирањем на правилности, сличности, упоредности било испитивањем модала једног одређеног језика, било описивањем и доказивањем значења и правила примене типолошким и контрастивним истраживањима. У том смислу овај рад има намеру да укаже на начине употребе глагола OUGHT TO и нијансе у пренесеним значењима.

Може се рећи да модали омогућавају људима да одабиром адекватног модала искажу на који начин виде реалност. Тај је одабир личан и одражава нагађања, процене, идеализације говорника. Модали, осим информација о субјекту исказа, откривају информације и о говорнику, или у пи-

³ Британски енглески језик

⁴ Амерички енглески језик

тањима, о слушаоцу. С обзиром да значења модала умногоме зависе од контекста, није увек једноставно одредити једно централно значење, те се при испитивању модала обично тражи скуп блиско повезаних значења. Међутим, у педагошке сврхе је корисно доћи до некаквих генерализација и апстракција о начину употребе. Овај рад ће покушати да опише значења глагола OUGHT TO и његове преводне еквиваленте, чиме се указује и на његову исправну употребу, што може користити у настави језика. Примери који илуструју употребу преузети су из British National Corpus⁵, или из референтних студија.

При описивању модалности и модала као експонената ове категорије неопходно је указати на семантичко и прагматичко значење. Семантичко значење проистиче из здруженог значења лексичког значења сваке речи клаузе и значења различитих синтаксичких функција клаузе. Када клаузу тумачимо као исказ, односно део лингвистичке комуникације, слушалац прво одређује пропозицију која се налази у основи исказа. Слушалац заправо покушава да одговори на питања попут *Зашто он(а) то каже*, или *Шта покушава да јосијине јоворећи то*. Одговарајући на та питања слушалац тумачи исказ, односно покушава да одреди његово прагматичко значење. Према томе, семантичко значење је постојано и не зависи од говорне ситуације, док прагматичко значење зависи од бројних фактора говорне ситуације.

Значења модала OUGHT TO у литератури су углавном разматрана заједно са значењима глагола SHOULD због блискости значења и фокусирања на основне појмове модалности, тј. појмове нужности и могућности. Та два модала су некада сматрана синонимним, што је, сматрам, услед језичке економије немогуће, јер би се у том случају глагол OUGHT TO временом изгубио, а значења овог модала се најчешће описују као слична значењима SHOULD, уз указивање на разлике у употреби. Глагол OUGHT TO се по својим семантичким функцијама некада посматра и као суплетивни облик глагола SHOULD (нпр. Хој 1997). Палмер наводи да разлике у употреби ова два модала нису веома јасне, те су они у већини примера међусобно заменљиви (1979: 100), док Кверк и сарадници овим глаголима приписују слична значења (1985: 227), али ипак глагол OUGHT TO повезују са „оним што је екстерно, објективно, пожељно“, а не са „перцепцијом говорника“ коју обухвата значење глагола SHOULD. Значења овог глагола су прецизније одређивана и упоређивањем са значењима и примерима употребе глагола MUST и полумодала HAVE TO. У раду ће се посветити паж-

⁵ У даљем тексту BNC

ња само овом глаголу, а тамо где је неопходно биће осврта на упоређивања са значењима других модала.

ЗНАЧЕЊА НЕЕПИСТЕМИЧКЕ МОДАЛНОСТИ

Како Хој (1997: 112) наводи, глагол OUGHT TO најбоље је третирати као деонтички модал, а кључна одлика деонтичких модала је да су перформативни. Уколико се та одлика узме као полазиште за одређивање деонтичности, тада би свакако деонтички карактер глагола OUGHT TO био неоспоран. Модални карактер би био доведен у питање уколико би се субјективност узела као кључно полазиште за одређивање модалности. Субјективност је кључна одлика само епистемичких модала, док деонтички модали могу некада бити субјективни, а некада објективни, док динамички готово никада нису субјективни. Семантички посматрано, овај глагол у неепистемичкој употреби повезан је са појмовима обавезе и дужности, а прагматички посматрано честа деонтичка употреба овог глагола је за давање савета, препорука и упозорења.

Since you are hungry, what you ought to do is eat some lunch.
Пошто си гладан, требало би да ручаш.

Може се рећи да глагол OUGHT TO често задржава значење објективности и да се често употребљава када говорник жели нешто да представи као правило, дужност или пропис. Ставови изражени овим глаголом могу се схватити и као ставови које је одређена група прихватила, при чему може означавати да је обавеза заправо дужност која доводи до већег општег добра, што илуструје и следећи пример:

Now your problem is young man --; is that you really don't believe that teachers ought to have authority, ought to be able to say 'do this'; and you do it.
(BNC: GUR 1809)

Као деонтички модал глагол OUGHT TO је често описиван поређењем са глаголом MUST и често је навођена чињеница да та два глагола имају готово исто значење, с тим што се глаголом OUGHT TO не изражава увереност, већ пре недостатак потпуне уверености у испуњење радње (Лич 1992: 99). Као и глагол MUST, деонтички употребљен глагол OUGHT TO изражава обавезу (и логичку потребу), али је таква обавеза мање категоријална, те је и модалност слабије снаге и нема импликације актуализације догађаја (Палмер 1979: 100). У том смислу овај се модал најчешће категорише као деонтички модал слабе нужности/потребе. Финтел (2008) наводи да та релативна слабост модалне снаге проистиче из чињенице да следећи исказ:

You ought to do the dishes but you don't have to

не представља противуречност, док следећи искази представљају:

You have to / must do the dishes but you don't have to.

Финтел (2008) разматра семантику модала „слабе нужности“ који имају и епистемичка и неепистемичка значења и доказује да је глагол OUGHT TO очигледно слабији од глагола HAVE TO и MUST. Посматрано из угла Крацерове дефиниције модалности по којој модали представљају квантификацију над скупом могућих светова одређеним модалном основом и извором принуде који рангира светове у модалној основи, модал слабе нужности/потребе говори да сви светови у модалној основи у којима се постиже циљ и који су оптимални у складу са додатном мером јесу светови у којима је пропозиција истинита. Слабији модали имају заправо мањи домен квантификације.

Употребом овог глагола говорник признаје могућност да се догађај заправо неће одиграти и не изражава се уверење говорника у појаву догађаја који је у питању, или у извршење препоруке. Исказом

He ought to pay for the broken window.

имплицира се да говорник не очекује да ће агент то заправо и урадити, стога је и могућ наставак исказа *but he won't*. Превод на српски

Он *шреба* / *морао би* да плати за разбијен прозор

илуструје да преводни еквиваленти такође изражавају слабију снага модала. Употребљава се или модал јаче модалне снаге, чија је снага глаголским начином (потенцијалом) ослабљена, или модал који изражава слабију принуду. На примерима из више језика Финтел (2008: 126) на међулингвистичком нивоу доказује да се значење глагола OUGHT TO може пренети контрафактуалном морфологијом (у случају српског језика потенцијалом) на модал јаке потребе/нужности, што свакако важи и за наш језик.

С обзиром да употребом овог глагола говорник подразумева неиспуњење догађаја у будућности, може се рећи да у деонтичкој употреби овај глагол има мање директивно значење од глагола MUST и не спада у праве директивне глаголе⁶, код којих је сам говорник екстерни ауторитет који даје дозволу, или намеће обавезу. Међутим, могло би се рећи да се у случају овог глагола неиспуњење радње више може посматрати као прагматичка импликација него као семантичка, зато што је испуњење ситуације нешто што се обично може одредити екстралингвистички.

⁶ Директиви као најчешћи тип деонтичке модалности представљају начин да на друге људе утичемо речима.

Тиме што овај глагол не имплицира извршење препоруке може се објаснити и чињеница да се у званичним саопштењима који садрже препоруке, односно савете, какав је и

Applications should be sent by 1st December at the latest

чешће налази глагол SHOULD, будући да би глагол OUGHT TO могао имплицирати „*but they often aren't*“. Међутим, када се пропозиција односи на будућност, овај глагол је неутралан у погледу актуализације догађаја. Због тога сматрам да у таквим примерима пре стил одређује одабир модала, а не очекивање испуњења радње.

Како примећује Палмер, употребом овог глагола изражава се одређена врста условљености која се односи на догађај изражен пропозицијом (2001: 74). Исказом

You really, when you come home ought to write these things down.
(BNC: KCH 113)

изражена је обавеза да те ствари запишеш, и ти би их записао кад би испунио обавезу.

У деонтичкој употреби потребно је указати на разлику значења *ought-to-be* у односу на *ought-to-do*. Исказ

Murderers ought to go to jail.

интуитивно тумачимо да *it ought to be the case that*, а не да убице имају обавезу да оду у затвор. Док је у исказу

He ought to apologize.

вероватније тумачење да сам субјекат има обавезу да *what he ought to do is*. Посматрано из угла Крацерове торије о модалности, разлика је заправо у типу модалности. *Ought-to-do* искази имају сиркумстанцијлану модалну основу (која садржи чињенице света у основи) и деонтички извор принуде. *Ought-to-be* искази удвостручују модални исказ са перформативним чином наметањем обавезе ономе коме се обраћа.

Иако је глагол OUGHT TO првенствено деонтички модал, постоје примери неепистемичке употребе који се не могу третирати као деонтичка модалност, те се и њему у неким случајевима могу приписати динамичка значења. Тај се статус ипак може довести у питање јер је углавном присутан проблем преклапања модалности. Као динамички модал глагол OUGHT TO би се првенствено могао одредити као модал везан за аниматне субјекте, који изражава неутрална динамичка значења моралне обавезе, дужности и значење пожељног, очекиваног.

It's coming out of our taxes, that's where, and we ought to put a stop to it. (BNC: AN8 2388)

То долази из наших пореза, одатле, и на то *їреба* да ставимо тачку.

Искази који изражавају динамичку модалност могли би се парафразирати као *it's possible for* или *it's necessary for*, где потреба потиче од околности или од позиције самог субјекта. У том смислу адекватна парафраза исказа

I ought to tell him what to do with his feature article. (BNC: AN8 1426)

би била *it's necessary*, те би значење у српском језику било

Имам їоїребу да му кажем...

Исти је случај и са следећим примером динамичке употребе:

'I ought to get some sleep,' he said... (BNC: C86 849),

у коме би адекватно значење било *Ваљало би* да се наспавам...

Употребљен као динамички модал уз перфективни инфинитив односи се на прошлост и имплицира неиспуњену радњу, или прекор због неиспуњене радње, што превод на српски језик не имплицира. У преводима на српски језик питање да ли се радња одиграла, или није, остаје отворено и зависи од лингвистичког или екстралингвистичког контекста.

We oughtn't to have let him become chairman. (BNC: HTG 2303)

Није *їребало* да му допустимо да постане председник.

МОРФОСИНТАКСИЧКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ

За разлику од осталих деонтичких модала, глагол OUGHT TO (осим глагола SHOULD) може бити праћен прогресивним и перфективним инфинитивом.

She ought to be revising the script now. (but she isn't) (Хој 1997: 75)

Перфективни инфинитив се сматра допуном типичном за епистемичке модале, али у случају глагола OUGHT TO и SHOULD након којих следи перфективни инфинитив деонтичка употреба има приоритет, а епистемичка модалност је, како наводе Хадлстон и Пулум, једва могућа са прошлим ситуацијама (Хадлстон и Пулум 2002: 186). Употребљен уз перфективни инфинитив, не означава наметање обавезе, већ указује на то шта говорник мисли да је било исправно урадити, односно неизвршену препоруку.

She ought to have worn high heels. (BNC: AOR 2773)

She should/ought to have left yesterday. (Хадлстон и Пулум 2002: 186)

Требало је да оде јуче.

У овом случају деонтичке употребе глагола OUGHT TO прошло време се односи на модалност, односно на оно што је било исправно у прошлости. При томе, свакако се имплицира да се препоручени догађај у прошлости није одиграо. С обзиром да модални појам нужности може подразумевати актуализацију догађаја, модални карактер би се могао довести у питање. Међутим, у случају употребе глагола OUGHT TO изражена нужност је слабија, потенцијална је или тентативна (Палмер 1979: 102).

У одричном облику изражава се обавеза да се не изврши радња, а не непостојање обавезе што би изразио глагол NEED. Према томе, одричан облик глагола OUGHT TO, као и глагола MUST, негира догађај, а неки други облик се користи за негирање модалности, и можемо рећи да не постоји адекватни облик који би негирао модалност. Упитним обликом поставља се питање у вези модалности.

ЕПИСТЕМИЧКА ЗНАЧЕЊА

Глагол OUGHT TO у литератури се углавном посматра као деонтички модал, односно модал који првенствено изражава коренска значења. Палмер наводи да нема примера који би илустровали епистемичка значења глагола OUGHT TO (1979: 49), док Деклерк таква значења препознаје (2006: 775). Ђорђевићева у модална значења овог глагола сврстава и значење јаке вероватноће, закључка који се односи на околности (1996: 532). Ђорђевићева привремено, на основу свог знања, закључује да је тврдња истинита, мада он то не зна, већ има потребу да је исказе. Следећи исказ:

These plants ought to reach maturity after five years.
Ове биљке би *шребало* да порасту за пет година.

означава да постоје неке чињенице које особу наводе да ће биљке порастати (а не да је веома вероватно када се узму у обзир сви докази о расту биљака).

У BNC могу се наћи примери у којима глагол OUGHT TO изражава вероватноћу, с тим што такви примери изражавају најмањи проценат уверености субјекта у истинитост пропозиције. Употребом овог глагола изражава се „тентативно закључивање“ говорника, стога се овај глагол налази на периферији епистемичког система.

"Sounds like it ought to be a pub"; people used to say, but it wasn't a pub, it was a café. (BNC: F9C 2936)

У овом исказу парафраза глагола OUGHT TO би гласила „*the possible conclusion is that...*“ У примерима попут овог говорник није уверен да је исказ истинит, већ износи тентативни закључак на основу свега што зна. Такво тентативно закључивање се може препознати и у следећим примерима:

The mountains ought to be visible from here.

Требало би да се планине виде одавде.

У овој употреби овај глагол нема моралне призвучке какве има у деонтичкој. У епистемичкој употреби глагол OUGHT TO има слично значење адвербу *probable*, али свакако не идентично. Следећи исказ:

They ought to find the house easily enough. (BNC: G07 965)

могао би се протумачити и као *they will probably find*, односно глоса исказа може гласити *it is probable given the evidence that they will find the house easily*.

Епистемички статус овог глагола је често довођен у питање, можда и због тога што су бројни примери употребе овог глагола у којима није могуће одредити да ли се ради о епистемичкој или неепистемичкој модалности. У случају двосмислених изјава није могуће одредити које је модално значење доминантно, што може ометати исправу комуникацију, јер постоји велика могућност да слушацац неће добро разумети модални садржај исказа. Осим двосмислених примера, овај глагол изражава и граничне случајеве код којих тип модалности није могуће због контекста одредити – могућа су два значења у датом контексту, која нису међусобно искључива, али је комуникација неометана. Хадлстон и Пулум ову појаву сматрају типичном за овај модал и наводе више примера којима је илуструју. Овај маргинални модал Трбојевић-Милошевић, уз глагол SHOULD, сматра граничном тачком на прелазу из деонтичког у епистемички део градијента (2004: 84). Честа су преклапања епистемичких и неепистемичких значења, те није увек једноставно одредити да ли је у питању тентативно закључивање или обавеза, што је случај и са следећим примером:

These houses, they really ought to be there. (BNC: KB1 3050)

Те куће би заиста требало да буду ту.

У овом примеру епистемичност би се могла оправдати околностима у којима је, на пример, након гледања на мапи оправдано закључити да се те куће ту налазе. У случају неепистемичког тумачења говорник може очекивати да су куће ту изграђене зато што је некоме дао да их ту сагради.

Попут осталих епистемичких модала може бити праћен перфективним инфинитивом како би имао референцу на судове у прошлости, док сама модалност свакако остаје у садашњости.

There ought not to have been any difficulties.

Не би требало да је било икаквих тешкоћа.

ЗАКЉУЧАК О КОНТРАСТИРАЊУ

Модалним глаголима се у литератури о српском језику не посвећује таква пажња као у литератури о енглеском језику. Спомињу се и често дефинишу као глаголи којима говорник изражава свој став према некој радњи, стању или збивању. Стевановић их назива медијалним глаголима и у њих убраја глаголе ХТЕТИ, МОЋИ, МОРАТИ, ТРЕБАТИ и групу оставља отвореном. Глагол OUGHT TO нема типичан еквивалент у српском језику. Као деонтички модал, на српски језик најчешће се преводи модалним глаголом МОРАТИ, који је, како је наведено, најчешће у потенцијалу ради изражавања значење слабије / благе обавезе. Као преводни еквивалент и у епистемичкој и неепистемичкој употреби често се користи и глагол ТРЕБАТИ, који је такође најчешће у облику потенцијала. У неепистемичкој употреби модалу OUGHT TO одговара и безлични модал ВАЉАТИ, који, као и глагол ТРЕБАТИ, означава постојање обавезе, али у слабијој мери од модала МОРАТИ.

У српском језику се може правити разлика између глагола ТРЕБАТИ као правилног глагола који има своје значење *бићеи њошребан* и облике за сва три лица једнине и множине, од употребе овог глагола као глагола непотпуног значења када се употребљава безлично, само у облику 3. л. једнине, ма у ком лицу или броју био глагол који га допуњава. Све се више примећује употреба овог глагола у флективним глаголским облицима. За разлику од употребе глагола МОРАТИ, употребом овог глагола оставља се могућност субјекту модалности да радњу/обавезу не изврши. Такво имплицирање неактуелизације радње је истоветно употреби глагола OUGHT TO у енглеском језику. Треба истаћи још једну сличност између ова два глагола. Ако се узме у обзир да новија истраживања глагол OUGHT TO сматрају мешавином правог модалног и пунозначног, лексичког глагола (Капели 2010: 112), може се рећи да ова два глагола у оба језика заузимају место на маргинама система модалних глагола, изражавајући исте типове модалности.

ЛИТЕРАТУРА

Капели (2010): Cappelle, Bert and Gert Desutter, Should vs. ought to. In: Bert Cappelle and Naoaki Wada (eds.), *Distinctions in English Linguistics*, Tokyo: Kaitakusha, 92–126.

Коутс (1980): Coates, Jennifer, Leech, Geoffrey, The Meaning of the Modals in Modern British and American English. *York Papers in Linguistics* 8: 23–34.

Деклерк (2006): Renaat Declerck in collaboration with Susan Reed and Bert Cappelle, *The Grammar of the English Verb Phrase, Vol. 1: The Grammar of the English Tense System*, Berlin New York: Mouton de Gruyter.

Ђорђевић Р. (1996) *Грамаџика енглеској језика*, Београд: Чигоја штампа.

Лич (1992): Geoffrey N. Leech, *Meaning and the English Verb*, London and New York: Longman.

Лајонс (1977): John Lyons, *Semantics II*, Cambridge: Cambridge University Press.

Хадлстон и Пулум (2002): R. Huddleston, and Pullum, G. K. *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Хој (1997): Leo Hoyer, *Adverbs and Modality in English*, London and New York: Longman.

Палмер (1979): Frank R. Palmer, *Modality and the English Modals*, London: Longman Group Ltd.

Палмер (1986): Frank R. Palmer, *Mood and Modality*, Cambridge: Cambridge University Press.

Палмер (2001): Frank R. Palmer, *Mood and Modality, 2nd Edition*, Cambridge: Cambridge University Press.

Финтел (2008): Kai von Fintel, and Sabine Iatridou, How to say ought in foreign. In *Time and modality*, (ed.) J. Gueron and J. Lecarme, Studies in Natural Language and Linguistic Theory, vol.75, 115–141. Springer.

Стевановић М. (1991): *Савремени српскохрватски језик I*, Београд: Научна књига.

Трбојевић-Милошевић (2004): Ивана Трбојевић-Милошевић, *Модалности, суд, исказ*, Београд: Филолошки факултет.

Кверк (1985): Quirk, Randolph, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech, and Jan Svartvik, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London: Longman.

Aleksandra M. Radovanović
Gymnasium in Vrnjaska Banja

AT THE MODALITY MARGIN: THE VERB *OUGHT TO* IN THE ENGLISH LANGUAGE AND ITS EQUIVALENTS IN THE SERBIAN LANGUAGE

Summary: Modality has been largely described in linguistic literature. This paper aims to contribute to the descriptions of this category and describe the meanings expressed by *ought to* in English. Placed on the edges of the modal verbs system this marginal modal can be used to express both epistemic and nonepistemic, or root, modal meanings. It is most often classified as a deontic modal, but it can also express dynamic modality. It should be noted that epistemic meanings are often questionable because of the ambiguity which is frequently present. The translated examples have been used to provide semantic equivalents in Serbian. The paper shows similarities between the two languages which resulted from the analysis on the principle of semantic equivalence and thus confirms the assumption of a typological similarity of English and Serbian.

Key words: epistemic, nonepistemic, deontic modality, meaning, modal

Слађана М. Миленковић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача
Сремска Митровица

УДК: 821.163.3.09-1 Конески Б.
ИД БРОЈ: 195345676

Стручни рад
Примљен: 12. марта 2012.
Прихваћен: 18. октобра 2012.

ПЕСНИЧКА САМОСВЕСТ У ПОЕЗИЈИ БЛАЖА КОНЕСКОГ

Апстракт: У раду се истражује песничка самосвест, тј. свест о стварању у поезији једног од највећих песника македонске књижевности – Блажа Конеског. Свест о речима, о стиху, о песми и о песнику биће истражена у делу овог великог писца. Указаће се и на нека исходишта песничке самосвести код других писаца током светске историје и она ће бити доведена у везу с македонском књижевношћу компаративном методом. У аутореференцијалним пасажима у својим есејима и у појединим стиховима или целим песмама, Блаже Конески наглашава артифицијелност литературе. Његов приступ песничкој самосвести доводи до стављања сопственог дела у центар поезије, тј. до литерарности сопственог дела.

Кључне речи: Блаже Конески, песничка самосвест, аутореференцијалност, песма, поезија, реч.

1. СВЕСТ О ДЕЛУ – ПЕСНИЧКА САМОСВЕСТ

У раду се истражује песничка самосвест, тј. свест о стварању у поезији једног од највећих песника македонске књижевности – Блажа Конеског. Свест о речима, о стиху, о песми и о песнику биће истражена у делу овог великог писца. Указаће се и на нека исходишта песничке самосвести код других писаца током светске историје и она ће бити доведена у везу с македонском књижевношћу компаративном методом.

Сваки уметник има свест о стварању, само је неко тематизује у сопственом делу, неко не. У контексту савремених истраживања често се спомиње термин „аутореференцијалност“ као синоним за песничку самосвест. Покуша ли да се досегне његово значење, долази се до смисла – нечег што упућује на себе самог. Термин „аутреференцијалност“ потиче од грчке речи *autos* и латинске *referre* – извести, упутити на нешто, извештавање о

самом себи, упућивање на самог себе. У ужем смислу речи, аутореференцијалност означава поступак на подручју метатекстуалности у којем су аутор и његова поетика постали предмет властитог текста. Зато се, говорећи о појму аутометатекстуалности, говори о истицању свести о сопственој позицији и разјашњавању те позиције. Појму аутореференцијалности синонимни или сродни појмови били би: аутометатекстуалност, аутотематизација, аутоинтерпретација, ауторефлексивност, ауторепрезентативност итд. Ево једне дефиниције овог појма: Аутореференцијалност је поступак којим се у књижевном делу тематизује литерарност тог истог дела.

Од руског формалисте Виктора Шкловског, који је двадесетих година двадесетог века указивао на то да су туђа дела грађа, тј. предмет поступака и наших дела, егзистира у авангардној култури појам цитатности. Настао је из потребе да се изрази својство уметничке структуре грађене од цитата, тј. на начелу цитирања. Теорија цитатности је проистекла и из истраживања Михаила Бахтина. Он у књизи *Проблеми стваралаштва Достојевској* расправља о дијалошким односима, поставља теорију двогласних речи и класификује их (Бахтин 1967: 340–341).¹

Термин аутореференцијалност посебно се често користи у три одвојена подручја. У подручју теоријског промишљања књижевности схваћене као знаковни састав, па је дакле термин изведен из појма референта у семиотици. Друго подручје у којем се често спомиње појам је подручје поетике појединих дела. Треће подручје честе употребе појма аутореференцијалности односи се на подручје најновијих проучавања аутобиографије као посве особеног жанра. (Бахтин 1967: 105).

„Јакобсонова референцијална или когнитивна функција с доминантном оријентацијом поруке на предмет и метајезичка или глосарска функција с оријентацијом поруке на властити код спадају у семантичке функције, експресивна функција с доминантном оријентацијом поруке на пошиљатеља, конативна с оријентацијом на приматеља и фатичка с оријентацијом на контакт или канал поруке – прагматичке су функције, док је у шестој, по-

¹ У примарној подели Михаил Бахтин разликује три врсте двогласне речи: а) једносмерну двогласну реч (стилизиација) у којој се уз смањивање објективности тежи стапању гласова, б) вишесмерну двогласну реч (пародија) у којој се уз смањење објективности тежи унутрашњој дијалогизацији и распадању на два гласа и в) активни тип двогласности (скривена унутрашња полемика) у којој туђа реч делује споља; могући су различити ступњеви њеног деформативног деловања. Секундарна Бахтинова класификација грађена је на позицији пасивно – активно. У једносмерним и вишесмерним дијалошким односима туђе може бити пасивно у оквиру свога с којим се слива – стилизација или остаје на дистанци – пародија, а у трећем типу се између речи развија дијалог, дакле, активан однос. Цитатност би припадала трећем типу двогласности – активној *шућој речи*. Види: Михаил Бахтин, *Проблеми стваралаштва Достојевској*, Нолит, Београд, 1967, стр. 340 – 341.

етској функцији, с доминантном оријентацијом на саму поруку, основна семантичка функција авангардне умјетности и авангардне културе хипостазирана у семиотичку умјетност као такву. Поетска функција у Јакобсонову типолошком нацрту није ништа друго него појединачна семантичка функција аутореференцијалности која стоји у опозицији према референцијалној функцији и на вишој разини укључује метајезичну или глосарску функцију као свој специјални случај. Чињеница да је Јакобсон оријентацију поруке на себе саму хипостазирао у генералну поетску семантичку функцију говори о томе да је његова типологија настала из обзора авангардне културе у којој је аутореференцијална функција потиснула и навладала своју супротност – референцијалну функцију“ (Ораић-Толић 1990: 36–37). У неку руку, аутореференцијалност се враћа појму метајезичког, метатекстуалног. Она подразумева неку врсту саморегулацијског модела. Зависи од појединца, односно истраживача како ће описати поједину појаву или класификовати појаве. Аутореференцијално значи што и метајезично, односно метатекстуално. Аутореференцијалност је поступак тематизовања литерарности тог истог дела. Говорећи о себи, писац говори о литератури и у таквом својеврсном аутотексту могу се издвојити поетичка и биографска аутореференцијалност.

Долазећи до оваквих резултата у истраживањима, књижевни критичари сматрају да је свако присуство страног текста нека врста цитирања. Цитат не мора бити видљив, тј. омеђен знацима навода, већ цитатом ваља сматрати свако преузимање мотива и тема, чак и метафизичког слоја дела. Говорећи о цитатности и интертекстуалности, долазимо до термина који указује на цитирање самог себе, на усмереност песничког субјекта на себе – аутореференцијалност. Она је присутна у свим стилским правцима кроз историју књижевности.

Експлицитно или имплицитно, у сваком делу се, ма колико оно било концентрисано на представљање садржаја, може разабрати нека врста ауторовог потписа. Писци старијих епоха пишу о себи као аутору, преписивачу, приређивачу и сл. или одређују којој врсти дело припада. Још у античким митовима могу се наћи трагови аутореференцијалности, најпре у миту о Орфеју – древном певачу и симболу песника и поезије, дакле у митским представама и уметничком стварању. Орфеј (Orpheus – „на обали реке“) је био син трачког краља Ајгара и Калиопе, музе поезије. Био је најславнији живи песник. Аполон му је поклатио своју лиру, а музе су га научиле да свира. Својом песмом очаравао је дивље звери, а дрвеће и стење се покретало с места на звук његове лире. Орфеј се придружио Аргонаутима и с њима пловио у Колхиду, а његова музика им је помогла да преброде многе тешкоће на путу. При повратку се оженио Еуридиком. Она је, бежећи од једног насртљивца који је покушао да је силује, нагазила на змију, од

чијег је уједа умрла. Али, Орфеј је храбро сишао у подземни свет, у Тартар, надајући се да ће је вратити у живот. Својом жалостивом музиком је све очарао и успео да смекша Хадово свирепо срце, те је добио одобрење да врати Еуридику у горњи свет. Био му је постављен услов да не сме да се осврне све док не изађе на светлост дана. Међутим, он није издржао и окренуо се, изгубивши је тако заувек. Мит о Орфеју је присутан и у делима савремених писаца као неисцрпна тема и вечити симбол песника (Грејвс 1987: 100–102).

Тема стварања била је, дакле, присутна у делима књижевника још од античке Грчке па све до данас, као и у разним националним књижевностима. Ова скица историје аутореференцијалности у делима омогућава дијалог међу текстовима. Као што, по Бахтину, значење сваке речи настаје тек из дијалога, тако је и сваки текст заправо дијалог са другим текстовима. Нема текста који би постојао сам за себе, који не би био повезан са другим текстовима, а задатак рада се, у овом случају, састоји у томе да открије и испита ову повезаност, ову интертекстуалност; да покаже шта је све у неком тексту присутно из других текстова.

2. ПЕСНИЧКА САМОСВЕСТ У ПОЕЗИЈИ БЛАЖА КОНЕСКОГ

Песме Блажа Конеског изграђене су на чврстој мисаоној основи. Био је научни радник, филолог, творац прве научне граматике македонског књижевног језика, један од најактивнијих интелектуалаца. Његова лирика носи печат ерудиције, али је истовремено устрептала од осећања. У изразу песме су му једноставне и претежно су исповедног тона. Емоционално и мисаоно јединство карактеришу његове стихове, као што доследно користи контемплативне, рефлексивне изразе. Већ у раним збиркама Блажа Конеског наслућује се песникова интима, још увек на граници између личног осећања и патриотског сазнања. Усмерава се ка песничком субјекту, али је заокрет у интимније сфере био ужурбан и нагао. У раној фази стварања настала је песма *Виј*, која је и данас незаобилазна у антологијским издањима:

У свест, као у поноћну цркву,
закључах те. И као што свеће бледе
при гашењу, ти сада бледиш тако,
а сви свеци похотно те следе.
(Конески 1968: 57)

Доминантно осећање овог песника је сетно и понекад меланхолично, а омиљени лирски мотив му је љубав. Међутим, посебно занимљиве за истраживаче су песме које носе мотив свести о поезији, као и песме у којима

је присутна обрада фолклорних мотива. Конески је био дубоко свестан традиције и књижевној историји свог народа одао је пошту у својим стиховима. Писао је песме посвећене Григору Прличеву, наводећи његово име као заједнички наслов за две песме: *Нож* и *Пуџник*. У песми *Нож* опева његов удес:

За ово срце свуда оштре нож,
а нож је већ забоден унутра –
и довољно је само да се насмејем,
осетим одмах колико ме је дубоко
пробо, са колико је танких жилица
оштрог бола у грудима проклијао он.
И тада нагло осећам да сам
изабран: сву несрећу и тугу
и сву ропску потиштеност ружну
једног народа до краја да истрпим,
да је носим ћутљиво и тврдо.
И обележен неким проклетим знаком,
ја треба да осетим цену
сваког подвига што напред нас води,
дволичност сваке победе.
О браћо, знајте – не само од подлости
мочварне ја патим, коју газим –
већ тајну чува мрачни мој мук.
(Конески 1968: 59)

Проклетство песника је у томе што види и осећа сву бол ропства целог народа и уместо да пати само због сопствених недаћа, он пати због невоља које су задесиле цео народ. Он осећа да је одабран, обележен неким знаком да препозна и плати цену слободе. Позива на подвиг што води напред у патриотско ослобођење, али исто тако зна колика је цена слободе и каква је „дволичност сваке победе“. Овде је исказано патриотско осећање и песничко сазнање, мотиви који се јављају у књижевности готово кад и она сама. Ратник је, иако звучи готово невероватно, умео да истовремено буде и певач. Пошто је предмет текста иманентни аутор, ово јесте поетска аутореференцијалност и, наравно, уметничка јер је део иманентне стурктуре књижевног текста.

Најранију слику и ратника и певача у исти мах налазимо код Хомера у *Илијади*, где Ахилеј „срце весели певајући славу јунака“ (Хомер 1975: 173). Елементе песничке свести ратника налазимо и у *Одисеји*. У деветом певању на двору краља Алкиноја, док траје гозба, слепи певач Демодок, „што га бог обдари песмом, да њоме људе весели како у грудма га светује срце!“ (Хомер 1998: 130), пева о свађи Агамемнона и Одисеја:

Гласник се појави тада и драгог доведе певача,
кога заволе Муза те добром га обдари и злом;
очни узе му вид, ал' слатку даде му песму.

Муза наведе певача да запева славу јунака
из песме оне што тада до неба јој стизаше слава
како Одисеј се свади с Ахилејем, Пелеја сином,
кад су речима страшним навалили један на другог
на божјој раскошној гозби, а краљ Агамемнон се за се
радов'о ахејска кад се властела стадоше прети.
То му је пророштво Феб Аполон објавио био
кад у пресветој Пити камени праг преступио беше
бога да пита; и тада по одлуци великог Дива
Тројцима и Данајцима почетак се јадима ваљ'о.
(Хомер 1998: 131)

Ауторефреницијалност се очитује у опису песника и његовог посла. Хомер експлицитно прича о поети, на тај начин разбијајући литерарну илузију. Језичка творевина постаје само то, а доживљај садржаја се разбија. Слепи Демодок је можда сам Хомер, дакле, песник, певајући о себи, истиче поетичку функцију, открива ставове о књижевности уопште.

Блаже Конески песника види не само као патриоту и борца за људска права већ и као вечитог путника, као Одисеја који се враћа кући после авантура у песми *Путник*:

Ја, суров нервчик, већ се гасим ево
и као да газим по мермерној плочи.

Ал' ви, јалови, удешених кућа
у којима млако долапи дишу,
трговци чојом, туђ сам међ вама био,
живео сам у тмурној меланхолији.
Узнемиравао сам вас као путник који у поноћ
застаје пред капијама и лупа.
(Конески 1968: 60)

Тематизује конкретног песника Григора Прличева и његово дело, па скреће пажњу читалаца на писца и на оно што он ствара – поезију. Управо овај аспект писца дотиче најшира, али и најважнија поетичка питања. Упућујући на ствараоца, рађа питање: Да ли је то све могло да буде и другачије? Осећа да се песник гаси, хода по мермерној плочи. Он је странац у свету богаташа, доживљава себе као путника намерника који их узнемирава у поноћ.

Тако је и код највише слављеног песника у време антике – Архилоха. Представник јамбографије, Архилох непосредно исказује своје опредељење и стремљење и каже да је уметник једнако колико и војник. У његовој поези-

ји се први пут појављује поносно осећање духовног самоуобличавања и самопотврђивања. Као што Хомер Диомеда и Одисеја зове „Арејевим слугама“, „људосечима Ареју сличним“ (Хомер 1998: 132), и он себе зове слугом бога рата, али и песником, и тај свој двоструки позив, војевање копљем и војевање јамбима, сам истиче као нарочито обележје своје личности:

Војник у служби сам Енијалија, ратнога бога
али и Музама ја верно служити знам.
Печен у копљу ми хлеб, у копљу ми исмарско вино,
копље је потпорањ мој кад год подигнем врч.
(Ђурић 1959: 60)

„За Архилоха важе Алкманове речи: ‘Лепо китарање не уступа мачу’ (фрг. 100 Д). Сliku и прилику свог бурног живота Архилох налази у цврчку, који још више цврчи кад је ухваћен за крило (фрг. 143 В). Он је први лиричар који нема намере да својим песмама само поправља и поучава, него открива пред нама целу душу, цео свој живот, да би се таквим исповестима ослободио од преобиља својих чувстава. Оно чиме се тако високо уздигао и чиме се највише прочуо јесте безобзирна снага којом је своју личност наметнуо и поезију употребио као оружје“ (Ђурић 1959: 60–61).

Поред ратничких и патриотских мотива, певање и песма су повезани код Конеског и са вином, игром и мелодијама. Слушајући песму која се пева уз зурле и бибњење, Конески пише о осећању тешкоће и бола које се јавља у њему:

О тешкото! Чим писак зурли се разлегне,
чим бубњева загрми подземна јека –
зашто ме љути бол у грудима стегне,
зашто ми у очи навире река
и зашто ми долази ко дете да грцам,
да кршим руке, да прекријем лик –
да гризем ја усне, кротим немир срца,
да не пусти крик.
(Антологија 1961: 33)

Из песникове душе би се развио крик од јачине осећања која навиру због песме и музике, у кафани, док се пије вино. Но, овде није присутна само песма, јер Конески иде даље и повезује песму са народом, са његовом „напаћеном душом“ и жели да и среће оро који се игра у слободи. Он даље пева о слободи народа и раскиду са ропством, али су присутни и вински мотиви. Вино као тема песника је свеprisутно од антике до данас:

До старца се момци хватају у скоку,
не издржа срце – у крлеци сиви соко,
не издржа пламен живи утуљен у оку,

не издржа младост што би да полети!
Заљуља се оро! Заврте се земља
и чини ти се – из корена се чупа усплахирени свет,
наоколо дршћу брегови тамни
и враћају јеку.
(Антологија 1961: 33)

Вино и уопште вински мотиви код старих грчких лиричара везују се увек за бол, као што их је повезао и Конески, али и за истину. Код Конеског то није напросто певање о вину. Вински мотиви код овога песника су нешто много више од тога. „Но, није ни певање *из* вина. Јер, ма колико био свестан разгаљујуће моћи вина, песник снагу своје песме не црпи из њега. Песми нису потребни помагачи. Она се, ако је песма, пре и изнад свега, рађа од себе саме и из себе саме.

И, у песниковој души, и у души целога света, постоји нешто преегзистентно што је песму напред већ припремило и што још само треба да створи услове да се она артикулише, цела и на најбољи начин.... Песма се појављује због себе саме. При томе, сам песник има неупоредиво мање удела у њеном настајању него што се то чини. Он је тек врста примаље која је замотава у пелене речи, слуша њен први крик, њено неопозиво ДА постојању... Пијући вино, песник се само још једном присећа пута и начина њеног долажења и божанскога стања његовог духа, при томе. Дакле, у односу на рађање песме, вино пост фестум следи“ (Страјнић 1999: 60, 65–66).

Песма Блаже Конеског појављује се због себе саме и извире из песникове душе, а може да буде само подстакнута спољашњим утицајима као што су музика, вино, кафана и бол. У том случају музика и боемска атмосфера су преегзистентна стања песме. Тако је и у песми *Пућник*:

Стари дуде, збогом, погрбљена мајко,
наживела си ти тужног сина свог,
збогом и ви, петрински виногради,
с предосећањем новог трпког вина!

Имао овде и оног Радичевићевог опроштаја са виноградима: *Ој Карловци, место моје градо!*

У песми *Реке* Конески каже:

Пустио сам реке нека теку
јер су мутне, јер мисле гласно,
и можда ће негде неком да изреку
оно што нисам знао да изразим јасно.
(Конески 1968: 63)

Свест о песничком исказу, о тежини његовог суда и израза очитује се у овим стиховима Блажа Конеског. Песник је и сведок времена у којем

ствара, а он је то заиста и био. Конески је, попут не малог броја песника из историје књижевности, био обезбедио себи славу већ за живота. Радио је као универзитетски професор, био угледан и уважен научни и културни радник и стекао признања за свој рад током живота. Античка књижевност има један такав пример кад је реч о признању за живота, а то је Алкејева земљакиња Сапфо. „Оно што је успело песникињи Сапфо, успело је још само реткима и у ретким временима: песникиња Сапфо поистоветила је своје биће и своје дело. Песникиња Сапфо, на тај начин, постала је и сама биће које јој је завештало њезино дело: и сама, постала је Муза... То поистовећивање песникињина бића са њеним делом значи: бити само то, дело; препустити се бескрајноме смислу сачињеног и постати, на крају, само то сачињено. Тек тако, сачињући властито дело до поистовећивања са њиме, песници и зачињу оно што остаје, као што је рекао, два и по миленијума касније, Хелдерлин, који се и сам успео у оне божанске висине на којима живују саме Музе. Тога што остаје била је, вероватно први пута у историји лирике, у потпуности свесна песникиња Сапфо“ (Страјнић 1999: 66). Она је размишљала о песнику, па чак и о животу поете после смрти. Сведок тога су сачувани стихови ове самосвесне песникиње:

Твоје ће име слава по целом разнети свету
људима свима што их пресјајно посматра сунце.
И на жалу Ахреонта, надам се, видећу тебе!
(Страјнић 1999: 72–74)

Конески је сам имао признање за живота, али је писао о песницима који су га стекли тек после смрти. Он са њима саосећа у следећим стиховима:

Гонили сте ме – равнодушни и зловни –
а сада чак и гробови ваши
прогониће опет мој сурови гроб,
и у земљи ћу туђ и притљењен бити
све док не дође једно ново племе
што ће ме волети и прослављати.
(Конески 1968: 64)

Песника тек после смрти уздижу и одају му заслужено признање. Док је жив, он није сличан обичним смртницима, него је човек истанчане сензибилности који трпи и подноси муке зарад будућег бољитка у име целог народа. Смрт као мотив овде је повезао са мотивом песника, поезије. Антички лиричари су смрт повезивали са боговима.

Блаже Конески је добро познавао књижевну историју и одао је част књижевној традицији и легендама у песмама *Марков манастир*, *Сјерна* и *Болани Дојчин*. Комуникацију са традицијом у литерарном смислу можемо протумачити и као песничку самосвест, у овом случају као

свест о књижевном наслеђу, књижевној историји и односу према њима. Поменуте песме су, на изванредан начин, модерне обраде легенди. У песми *Марков манастир* Конески на самосвојан начин интерпретира легенду о Марковом зидању седамдесет цркава због греха, због седамдесеторо деце која су умрла док је зидао тврђаву:

Направио сам манастир на скривеном месту,
да стоји дуго усамљен,
да говори некада о мени.
Рушиоци, нећете наћи у њему злата и сребра,
већ само хладну полутаму
као у тужној души.
(Конески 1968: 87)

Песник раскида са традицијом, он јој се враћа узимајући исечак који ставља у функцију разбијања, а не очувања. У стварању песме брише предметни свет, истискује садашњост у прошлост, у успомену. Одатле песма евоцира садашњост, наговештава и сугерише. Традицију призива и у мотиву јунака и ратника Краљевића Марка. „Конески се не плаши оптерећења традиције. И његов песнички стил и његова инспирација у тесној су вези са традицијом. Не губећи своју стваралачку личност у понављању стилских образаца прошлости, Конески прихвата поруку својих претходника, обогаћује њихове форме, усавршава их и преображава, дајући им дубоко властито обележје“ (Зорић 1968: 7). Некадашњи дијалог бога и човека Конески интерпретира кроз сусрет бога и Марка Краљевића.

Два свеца, са обеју страна црквених врата,
уплашених погледа,
дланова испружених пред себе,
упозоравала су ме узбуђено да не идем даље.

Али ја жудно ступих под сводове кубета
као да упознајем одмах самог себе.
(Конески 1968: 70)

Уместо религиозног, он исказује стоичко осећање, па чак и херојско. Сlike привиђења у манастиру које не дају опрост и од којих песник не може да побегне.

Ја вичем – запалите кандило! –
али моје срце је угашено огњиште, пепо развехан,
идем и осећам:
носим манастир у гроб.
(Конески 1968: 72)

Песме Блажа Конеског имају веома сложену цитатну подлогу. Идући од песме до песме, подлога се мења; фоклорно-митолошка подлоге присутна је песмама као што су *Марков манастир*, *Стиерна* и *Болани Дојчин*. Заједничко им је порекло мотива из наше епске и фолклорне традиције. Говорећи о традицији, он се ослобађа и открива аутопоетику.

Песничка самосвест, тј. свест о традицији доводи се у везу и са богом у лирици песника Блажа Конеског. Док се антички песници често у стиховима обраћају боговима или музама да их надахну, Конески то не чини. Пиндар призива музе да му дају надахнуће, па у *Четирнаестој олимпијској оди – Асоиху из Орохмена, победнику у шрку гечака* моли Музе да услише песника:

Услишите пјесника мене
ви, Харите орхоменске,
што красно пјевате,
а боравите
уз полодне обале Кефиса,
и род минијски старински штитите!
(Страјнић 1999: 72)

Конески се обраћа богу, али на један сасвим другачији начин. Он има став времена у којем је стварао и не постоји код њега богобојажљивост. У песми *Огузимање снаје* води дијалог са Богом пребацујући му да га је напустио, понизио, да се уплашио њега:

О наслађуј се, ти горе,
ти који си ме родио обележеног знаком који ме издваја од других
и који си ми затим уделио овакав део.
(Конески 1968: 66)

Овде се само може претпоставити да је тај белег, знак који песник наводи, у ствари знак песника, бића које види и поима више од других људи.

У другој антологијској песми, *Везиљи*, Конески моћ поезије представља као највећу, ванвремену и најјачу силу, која ће победити све недаће и пробудити дух народа. Песма је за њега вечити споменик сазидан у језику. Али само она песма која је из срца певана. Пишући о песми у песми, Конески тематизује литературу. Поступно гради своје стихове и нити његове песме као нити живота Момчила Настасијевића, или као Паркине нити које нам плету судбину, плету се и плету, доводећи песму у позицију лирског субјекта који се слободно креће кроз језичку стварност.

1.

Везиљо, кажи како да се роди
проста и строга македонска песма

из овог срца што са собом води
разговор ноћни у узбуни бесној?

– Два конца парај из срца, драги,
један црн је, а други је црвен,
један буди грозничаве туге,
други чежњу и светлу и похлепну.
Па њима вези једноличну низу,
песму од чежње и песму од муке,
као ја што везем на ланеној кошуљи
рукав за белу невестинску руку.
(Конески 1968: 78)

Један други песник који припада српској књижевности, Лаза Костић, такође пева о плетиву у којем разабера песника, у аутопоетичкој песми *Међу јавом и мед сном*:

Срце моје самохрано,
ко те дозвола у мој дом?

неуморна плетисанко
што плетиво плетеш танко
међу јавом и мед сном.

Срце моје, срце лудо,
шта ти мислиш с плетивом?
ко плетиља она стара,
дан што плете, ноћ опара,
међу јавом и мед сном.

Срце моје, срце кивно,
убио те живи гром!
што се не даш мени живу
разабрати у плетиву
међу јавом и мед сном!
(Костић 1984: 143)

Његово је плетиво између јаве и сна, управо тамо где се налази песма. Поред њега, аутопоетику је исписивао и Јован Јовановић Змај у песмама *Песник и њесме*, XXI у *Ђулићима (Од муке се њесме вију)*, XLVII у *Ђулићима увеоцима (Песмо моја закићи се цвећом)*, *Песма о њесми* итд. Песма је усмерена на себе саму. Са Војиславом Илићем се у нашој поезији појављује рани симболизам јер он први пише песме грађене на звуковним ефектима и симболима. Неколико песама је посветио својим узорима, античким и ренесансним. То су: *Овидије*, *Тибуло* и *Пејрарки*, а у песмама

Песник и *Мојој музи* пева о надахнућу и стварању. Јован Дучић у песми под насловом *Поезија* промишља о поезији, улози песника и самосвојном стваралаштву.

Стихови *Везиље* Блажа Конеског могу да се тумаче као два конца, два осећања, једно лепо, друго сетно и тужно, која су у основи речи, тј. речи су носиоци означених осећања која се мешају у песнику. Реч свугде тражи себе, она везе ланену кошуљу за невестинску руку. Иако пева сетније и меланхолично у доносу на Бранка Миљковића, и његова и Бранкова реч судбинске су и несавладиве, то су речи које живе свој живот након што буду изречене. Код Миљковића реч је и неукротива, прејака, хераклитовска реч, која је у стању да створи читав речник, јер „исто је певати и умирати“ (Миљковић 1972: 273). Речи Конеског се препознају једна у другој кроз векове. Везиља везе и дан данашњи слободну и судбинску песму македонског народа.

Судбинско нешто се плело низ веке
од те две нити, две сазвучне речи,
једна буди таму која грози,
друга буди окрвављену зору.
(Конески 1968: 79)

Постоје ли реч и метареч? Реч као звуковни склоп и метареч – реч као појам, означено, симбол? У песмама Блажа Конеског има неколико речи – симбола који се провлаче кроз целокупно дело: народ, смрт, песма, итд. Реч „песма“ се понекад појављује у песмама означавајући песму или, у оквиру аутомата нивоа, свест о песми, или се пак користи уместо речи „песник“, „уметност“, „језик“, „стваралаштво“. Бранко Миљковић је увео мишљење у певање као резултат интертекстуалности различитих области културе. Речју уклања предмет и присуство замењује одсуством ствари. Конески је у песми *Везиља* дао своје стихове и мишљење о певању.

У наведеним стиховима песме *Везиља* песник открива да зна свој циљ, али назначавача да није у стању да га досегне, него ће му у томе помоћи македонска песма. Метатекстуалност увек говори о артифицијелности текста, односно о томе како је створен текст. Блаже Конески говорећи о песмама, разбија литерарну илузију, упућује на текст и на процес стварања.

2.

Везиљо, дигни клонуло лице,
погледај у небо у преподне златно:
шарени се тамо и чудесно навире
твој вез на плавом платну.

За тебе нема ни вечерњег запада,
ти – уморно око дрхтаве срне.
Две боје тамо горе ти и капљу,
две шаре твоје – црвена и црна.
(Конески 1968: 78)

Песник постаје видљив тек у песми. Овде се јавља једна врста песничке опсесије оним судбинским у њему: исти је он? Он постоји само у језику, јер језик није напросто средство, него више од тога. Читава песма се дешава у самом језику и читав живот се дешава у језику. Разара реалност уз помоћ иреалног. Ограниченост човековог бића нестаје и он настоји да пређе у другу страну, у други свет. На нивоу језика, то се изражава у дисонантности, нпр. употребе оксиморона. Кроз неколицину песама које је Конески створио провејава свест о поезији, односно о начину стварања. У његовој поезији има поетског и ноетског. Он ствара и опажа у песми *Везиља*. Дакле, он ствара и просуђује.

Зар се не бојиш блештавости њихове,
и најмилију успомену да ти не угасе?
Зашто копниш, ти строга, ти дивна,
пролазе ти дани и коби се гасе.

– И најмилија успомена што ми у души блесну
гаси се од њих ко цвеће без боје.
Али ти што ловиш звук чудне песме,
ти си изрекао судбину своју.
(Конески 1968: 78)

Везиља живи док пева и везе, а затим њено дело – песма постаје независна. За Конеског је поезија на највишем месту у хијерархији света и једино уз њене звуке може се заборавити смрт. Везиља зачарава језик, који није средство него више од тога, и читава песма се дешава у језику. Песник покушава да каже неизрециво, негује не оно што је разумљиво већ оно што је сугестивно. Песма треба да буде фина и нежна као и прах и ватрена као пламен. Њу време узме од песника, али је остави читаоцима. Она се налази у вечности, близу нестварности.

3. АРТИФИЦЕЛНОСТ КОНЕСКОВЕ ПОЕЗИЈЕ

Поезија Блажа Конеског одликује се јаком рефлексивношћу, али, и као таквој, њој не мања узаврелих емоција.

Песме Блажа Конеског имају веома сложену цитатну подлогу. Идући од песме до песме, подлога се мења, фолклорно-митолошка подлога прису-

тна је у неколицини песама, којима је заједничко порекло из српске епске и фолклорне традиције. Говорећи о традицији, он се ослобађа и открива аутопоетику. Песничка самосвест, тј. свест о традицији, доводи се и у везу са богом у лирици Блажа Конеског.

По типу, односно по жанровској припадности, аутореференцијални текст, овде песма, уметнички је. Аутореференцијалност је део иманентне структуре књижевног дела и обухвата песме у којима се јавља. У аутореференцијалним пасажима у есејима и у појединим стиховима или целим песамама, Блаже Конески наглашава артифицијелност литературе. Али аутореференцијалност није једина тема и главни садржај његовог дела. Има код њега и другачијег приступа песничкој самосвести. Пишући о другим предметима, он говори о поезији и уметничком стваралаштву, тј. о литерарности сопственог дела. Његова се аутореференцијалност открива као уметничка, она је иманентни део структуре књижевног текста и обухвата песме или стихове у којима се јавља.

ЛИТЕРАТУРА

- Анџолоџија македонске њоезије и ѡрозе* (1968): Београд: Просвета.
Анџолоџија савремене македонске њоезије и ѡрозе (1961): Београд: Нолит.
Бахтин (1967): Михаил Бахтин, *Проблеми сѡваралашѡва Досѡѡјевскоѡ*, Београд: Нолит.
Грејвс (1987): Роберт Грејвс, *Грчки миѡови*, Београд: Нолит и Приштина: Јединство.
Ђурић (1959): Милош Н. Ђурић, *Из хеленских ризница*, Београд: Просвета.
Конески (1968): Блаже Конески, *Реке* (предговор Павле Зорић, „Сетна и мѡдитативна лирика Блажа Конеског“), Београд: Нолит и Скопље: Култура.
Костић (1984): Лаза Костић, *Песме*, Нови Сад: Матица српска
Ларус (1963): *Grand Larousse encycpédique en dix volumes*, tome septième, Paris: Librairie Larousse.
Миленковић (2010): Слађана Миленковић, *Бајковий сѡеѡ геѡињсѡѡва*, Сремска Митровица: Висока школа стурковних студија за образовање васпитача.
Миљковић (1972): Бранко Миљковић, *Сабрана дела, књѡа I*, Ниш: Градина.
Ораић-Толић (1990): Дубравка Ораић-Толић, *Теорија ѡѡѡијносѡи*, Загреб: Графички завод Хрватске.
Росић (1989), Тиодор Росић, *О ѡесничком ѡексѡу*, Београд: БИГЗ.
РКТ (1992): *Речник књѡжевних ѡермина*, главани и одговорни уредник Драгиша Живковић, Београд: Нолит.
Страјнић (1999): Никола Страјнић, *Сѡари ѡрчки лиричари*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
Хомер (1975): *Илијада*, превео Милош Н. Ђурић, Београд: Просвета
Хомер (1998): *Одисеја*, Београд: Верзал прес.

Sladana M. Milenković

Two Year Post-secondary School for Preschool Teacher Training
Sremska Mitrovica

POETICAL SELF-CONSCIOUS IN THE POETRY OF BLAŽE KONESKI

Summary: The purpose of this paper was to analyze and synthesize the knowledge about the self-reference, that is, about the poetical consciousness of the great Macedonian poet named Blaze Koneski. In this paper we look at the poet's attitude in creating poetry and its significance for the society and the poet himself. We give the review of the self-referenced motifs through the history of literature and we specify the genre background of the self-referenced text which is in the case of Koneski a poem. We conclude by that his self-reference is an artistic one and that the self-reference is the part of the immanent structure of the literal work.

Key words: Blaze Koneski, poetical self-awareness, self-reference, poem, poetry, word

Драгана Радивојевић
Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет
Бијељина

УДК: 371.315.7::3/5
ИД БРОЈ: 195346444
Стручни рад
Примљен: 5. септембра 2012.
Прихваћен: 18. октобра 2012.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА ПРИМЈЕНОМ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ

Апстракт: У овом раду се говори о теоријским основама индивидуализације наставе природе и друштва примјеном проблемске наставе.

Првенствено се дају појмовна одређења учења путем рјешавања проблема. Наглашено је да је то један од највиших облика учења у коме ученици, самосталним рјешавањем проблема, а у складу са индивидуалним могућностима, развијају стваралачко мишљење.

Истиче се важност одмјеравања захтјева при излагању проблема и анализирају фазе учења у рјешавању наставног проблема.

На крају се указује на предности учења путем рјешавања проблема у односу на традиционалну наставу, у којој доминира фронтални облик рада и стицање знања на нивоу усвајања чињеница. Учење путем рјешавања проблема подстиче позитивно дјеловање трансфера раније научених знања, метода и реакција на нове ситуације учења и тиме доприноси развоју способности ученика за самообразовање и самоучење.

Кључне ријечи: проблемска ситуација, проблемска настава, одмјеравање захтјева, фазе рјешавања проблема, предности проблемске наставе.

У савременој наставној пракси природе и друштва све више се тежи настави истраживачког карактера чиме би се премостио један од највећих недостатака традиционалне наставе – тежња за усвајањем чињеничког материјала, а на уштрб практичне примјене наученог. У том смислу, учење путем рјешавања задатака проблемског карактера заузима значајно мјесто у настави природе и друштва. Њиме се развија стваралачко мишљење ученика и омогућава примјена стечених знања у сличним, али и потпуно новим ситуацијама.

„То је један од највиших облика учења, то је сложен процес у коме ученици самостално истражују, откривају и понашају се попут научних истраживача. Решавање проблема захтева логичке операције: анализу, синтезу, индукцију, дедукцију, компарацију, аналогiju, апстракцију...“ (Грдинић, Бранковић 1998: 176).

Зачетке проблемске наставе налазимо још у 19. вијеку у пројект-методи и проблем-методи, чији су оснивачи Дјуи (Dewey) и Килпатрик (Kilpatric).

Највећи број истраживања у оквиру развоја експерименталне психологије обављен је почетком двадесетог вијека. Сазнање до ког су дошли научници – да се рјешавањем проблема утиче на развијање способности мишљења и креативности – основа је за утемељење проблемске наставе или теорије учења путем рјешавања проблема.

Питањем проблемске наставе бавили су се бројни аутори, како страни тако и домаћи: Левин (Lewn, M., 1956), Гање (Gagne, R. M., 1965), Ебли (Aebly, H., 1951), Тализина (Talysina, N. F., 1975), Ткалчић, М. (1934), Пајхел, В. (1936), Стевановић, Б. (1953), Квашчев, Р. (1969), Ничковић, Р. (1970), Ђорђевић, Ј. (1981), Милијевић, С. (1994) и др.

У нашој и страниј литератури налазе се различити називи (синоними) који означавају проблемску наставу: учење путем рјешавања проблема у настави, проблематизована настава, проблемско учење, проблем-ситуација. У том смислу се проблемска настава различито и дефинише.

Гање (Gagne, R. M., 1965) истиче да је „проблем врхунски тип учења у хијерархији која се креће од најједноставнијег условљавања преко учења појмова и начела до самог решавања проблема“ (према: Ђорђевић 1981: 184).

У *Педагошкој енциклопедији* проблемска ситуација се дефинише као „стјецај или склоп околности за које субјекат нема дотад научене реакције које би одговарале тим околностима (адекватна реакција или решење проблемске ситуације)“ (*Педагошка енциклопедија 2* 1989: 255).

Према Ј. Ђорђевићу „решавање проблема подразумева релативно самостално откривање законитости, као и пружање могућности ученицима да дођу до слободних и оригиналних открића, макар и у релативном смислу“ (Ђорђевић 1981: 182).

Б. Стевановић рјешавање проблема сматра највишим обликом учења којим се прелази у мишљење и стваралаштво. „Проблем се јавља када треба доћи до неког циља, али се до њега не може доћи лако... Проблем се јавља у новим ситуацијама, раније недоживљеним, у првом сналажењу“ (Стевановић 1963: 50).

Р. Ничковић рјешавање проблема у настави посматра као „облик ефикасног учења који се одликује: а) постојањем тешкоће, новином ситуације и противречјем између познатог и непознатог, и б) свесном, усмере-

ном, стваралачком и што самосталнијом активношћу помоћу које ученик тежи да, пре свега увиђањем односа између датог и задатог и налажењем нових путева решења, усвоји нова знања и створи нове генерализације, применљиве у новим ситуацијама“ (Продановић, Ничковић 1974: 358).

М. Вилотијевић проблемску наставу дефинише као „тип наставе у коме ученици, самосталним истраживањем и решавањем проблема, развијају стваралачко мишљење“ (Вилотијевић 1999: 140).

„Проблемска настава је такав облик рада који омогућује ученику да до сазнања долази користећи своје интелектуалне способности у решавању проблемских задатака и развијајући, при томе, осетљивост за откривање проблема и способности за њихово решавање“ (Ђурић 1998: 24).

Из наведених дефиниција уочљиво је да учење путем рјешавања проблема, како у настави уопште, тако и у настави природе и друштва није уобичајен, типичан, одговор на питање. То је сналажење у потпуно новој проблемској ситуацији за чије рјешавање знања треба тражити у ранијем искуству, а затим их примијенити на нову ситуацију у циљу проналажења сопственог пута до рјешења.

Са становишта ученика, сваки самостално постигнут успјех подстиче појединца на веће напоре и јача вјеру у сопствене снаге. У таквим околностима проблемска настава омогућује да се, од уобичајених стицања знања, иде ка развоју ученичких стваралачких способности кроз које се мисаоне активности подижу на највиши ниво. Посебно је значајно то што ученик примјеном когнитивних способности бира свој посебан пут у низу других, чиме се остварује висок степен индивидуализације и рационализације наставе као највишег образовно-васпитног циља.

Све наставне теме нису погодне за „проблематизовање“, нити су сви ученици спремни да одмах препознају проблемску ситуацију и прихвате проблем. Иако је прилагођавање проблемске наставе индивидуалним могућностима сваког ученика веома ефикасно и остварује се постављањем проблемске тешкоће из које проистиче проблемско питање, које се наслања на претходна знања ученика, ипак је треба примјењивати само у оним тематским цјелинама које су за то најпогодније.

За примјену и спровођење индивидуализације наставе природе и друштва кроз проблемску наставу неопходно је првенствено припремити ученике.

Иако је у психолошкој науци дуго владало мишљење да се способност за рјешавање проблема, односно апстрактно мишљење, развија тек након једанаесте или дванаесте године, новијим истраживањима уочено је да се једноставнији елементи апстрактног мишљења јављају и у раном школском узрасту. У том смислу Р. Ничковић истиче да „с применом ре-

шавања проблема у настави треба почети од првог дана школовања, чак и пре“ (Продановић, Ничковић 1974: 363).

Вилотијевић, М. (1999) указује на истраживања Виготског који се залагао за развијање апстрактног мишљења код дјецe раног школског узраста примјеном задатака који својим захтјевима премашују постојећи ниво знања, јер, освајајући ново знање, убрзавају интелектуални развој.

У нижим разредима основне школе у настави природе и друштва рјешавање проблема не иде у дубље откривање веза и односа. То још није у правом смислу ријечи проблемска настава, али она оспособљава ученика за самостално рјешавање проблема. У таквим ситуацијама долази до изражаја наставникова способност прилагођавања наставних садржаја природе и друштва индивидуалним могућностима ученика. Наставник није више испоручилац готових знања, него је организатор наставе у којој ученици самостално рјешавају проблеме и тако развијају своје интелектуалне способности. Наставникова вјештина је да активира, стимулише и усмјерава мишљење, трансформише образовно–васпитне садржаје природе и друштва и преведе их у проблемске ситуације.

У проблемској настави природе и друштва стварање проблемске ситуације је први и најважнији корак од ког зависи цио ток рјешавања проблема.

Проблемска ситуација настаје када наставник излаже радни задатак у проблемском облику. Анализом проблемске ситуације настаје и формулише се проблем у правом смислу ријечи. Наставник проблемску ситуацију може саопштити усмено или може извести оглед користећи одговарајуће материјале, показати моделе, слике и тако, на практичан начин, увести ученике у проблемску ситуацију. Сложеност задатака наставника је у томе што проблемску ситуацију, као једну од суштинских секвенци на часу проблемске наставе, не ствара свако питање или противрјечност. Стварни сазнајни проблем је оно што ученика одваја од постојећег знања, али тако да у њему постоји нешто познато – ослонац за размишљање и стваралачко трагање у откривању веза и односа – што ће премостити јаз између познатог и непознатог.

Важност одмјеравања захтјева при излагању проблема истицали су бројни аутори: Putkiewicz, Z. (1964), Pietrasinski, Z. (1964), Aebly, H. (1966), Okon, W. (1968).

Јован Ђорђевић указује на рад Путкиевича, који је, уважавајући могућности ученика основношколског узраста, захтјеве сврстао у четири групе (према: Ђорђевић 1981: 191–194):

1. знатно нижи од горње границе ученикових могућности;
2. знатно виши од горње границе ученикових могућности;
3. на истом нивоу са горњом границом ученикових могућности;
4. нешто виши од горње границе ученикових могућности.

За развитак ученикових индивидуалних способности најбољи су захтјеви *нешто виши од њихових граница могућности*. У њима су проблем-задачи изражени кроз нове и непознате ситуације, али и ситуације у којима су познати елементи дати у новом распореду са којим се ученици нису раније срели, тако да подстичу њихов интелектуални развитак. Будући да међу ученицима постоје индивидуалне разлике, захтјеви који су нешто изнад ученикових могућности различито се примјењују у зависности од интелектуалних и других способности ученика.

Избор одговарајућег задатка прилагођеног способностима ученика доприноси већој мотивацији која прати цјелокупан ток активности при рјешавању проблема. При томе треба истаћи сљедеће:

„Један задатак је сувише лак, ако га ученик реши простим подсећањем на већ научена знања и сазнања. Задатак је сувише тежак, ако нису на располагању неопходна знања и сазнања, односно ако се не могу произвести. У овом случају ће ученик кад тад одустати, могуће са осећањем неуспеха. Ако ученик пак није у стању да на основу његове когнитивне структуре непосредно реши неки проблем, али успева да развије хипотезе и алтернативе, онда се ради о задатку средњег степена тежине; од оваквих задатака потиче најјача активност при решавању проблема“ (Eigler, Judith 1973: 86).

Р. Ничковић у својој студији „Учење путем решавања проблема у настави“ издваја неколико етапа у рјешавању наставног проблема:

1. Постављање проблема (стварање проблемске ситуације);
2. Постављање (предлагање) хипотезе;
3. Декомпозиција (рашчлањивање) проблема;
4. Рјешавање проблема;
5. Извођење закључака;
6. Провјеравање закључака.

Прва фаза подразумева *конструисање проблемске ситуације* од стране наставника и перципирање проблема од стране ученика. Ученик се сусреће са задатком и уочава проблем као тешкоћу коју треба превазићи (ријешити). Овдје треба водити рачуна о мотивацији која ће ученика подстицати на савладавање тешкоће. То у великој мјери зависи и од начина представљања, односно стварања проблемске ситуације. У настави природе и друштва проблемска ситуација се може створити на различите начине: „презентујући краткотрајни оглед ученицима, краћим сценским приказом (МСК), 'провокативним' питањима којима се ученици доводе у ситуацију противречности, анализом апликације на којој је схематски приказан одређени процес или појава без детаљних обележја и сл.“ (Грдинић, Бранковић 2005: 158).

У фази *постављања прелиминарне хипотезе* наставник подстиче ученике на размишљање о могућностима рјешавања проблема. Ученици,

при том, износе разне претпоставке, али у формулисању рационалне хипотезе често учествује наставник. Његова помоћ је посредна. Он путем подстицајних питања помаже ученицима да дођу до што потпуније претпоставке која би омогућила рјешавање проблема.

Ученик покреће мисаоне процесе онда када из сложене проблемске ситуације успије да уочи елементе који имају одлучујућу улогу у рјешавању постављеног проблема. Будући да у проблемској ситуацији увијек постоји неко раније искуство од ког се може поћи, у фази *декомпозиције (рашчлањивања) проблема* оно долази до изражаја. Ученик проблем приближава неком моделу који му је познат и покушава да нађе нови пут за његово рјешавање. Наиме, он покушава да постојећи проблем рашчлани на мање дијелове чијим поступним рјешавањем може пронаћи пут до циља – нових умјења и сазнања.

Суштинско провјеравање постављене хипотезе реализује се у фази *рјешавања проблема*. Она подразумијева самостално откривање резултата, а такође покреће ученике да самосталним радом дођу до слободних и, за њих, оригиналних открића. Сваки дио проблема се детаљно анализира и рјешава, чиме се доказује хипотеза и долази до закључка.

„Приликом решавања проблема долазе до изражаја неке разноврсности, јер се сваки проблем, као и појединци који га решавају, одликују низом специфичности. Због тога се решавање проблема не мора одвијати у виду сређеног обрасца. Приликом решавања проблема, логички ред изложених фаза се не прелази глатко. Ученик често почиње од краја или од средине, враћа се на почетак, креће се брже или спорије, напред или назад, мења правац и редослед, а дешава се да неке фазе мимоиђе, прескочи их и дође до решења“ (Ђорђевић 1981: 195–196).

У фази *изношења закључака* износе се констатације, налази и закључци до којих су ученици дошли. Важно је да се правилно дефинишу сви појмови који су се користили и њихово смјештање у шири систем знања.

Фаза *провјеравања закључака* односи се на стварање нових релација препознавањем и примјеном схваћеног.

Схема рјешавања наставног проблема приказана је у табели 1.

Табела 1.

Фаза рјешавања наставног проблема	Примјер
Постављање проблема (стварање проблемске ситуације)	<p>Рељеф је изглед земљишта са свим равнинама и неравнинама (удубљењима и узвишењима).</p> <p>На географској карти облици рељефа су приказани различитим бојама. Равнице су приказане зеленом бојом, а различитим нијансама смеђе (од жуте до тамносмеђе) – узвишења различитих надморских висина.</p> <p>На карти Републике Српске уочавамо да има свих боја па се поставља питање: Какав је рељеф – који су најпознатији облици рељефа у Републици Српској?</p>
Постављање (предлагање) хипотезе	<p>Посматрајући боје на карти, претпостављамо да је рељеф разнолик:</p> <ul style="list-style-type: none"> – равница има на сјеверу (доминира зелена боја); – планине су јужно од равница (смеђа боја); – поља су на крајњем југу, као заравњене површине у планинским предјелима.
Декомпозиција (рашчлањивање) проблема	<p>Посебно треба утврдити:</p> <ul style="list-style-type: none"> – најпознатије равнице Републике Српске; – најпознатије ниске планине Републике Српске (до 1000 m); – најпознатије средње високе планине Републике Српске (1000 m – 2000 m); – најпознатије високе планине Републике Српске (преко 2000m); – најпознатија поља Републике Српске.
Рјешавање проблема	<p>Најпознатије равнице Републике Српске</p> <p>Приказане су зеленом бојом и налазе се у сјеверном дијелу Републике, уз десну обалу Саве. Највећа равница је Посавина (од ушћа Уне до ушћа Дрине у Саву). Семберија је највећа житница.</p> <p>Најпознатије ниске планине Републике Српске</p> <p>Налазе се у сјеверном дијелу у додиру са равницама: Козара, Озрен, Мајевица.</p> <p>Најпознатије средње високе планине Републике Српске</p> <p>Идући ка сјеверу, ка равници, висина планина се смањује па се планине средње висине налазе на истоку, на западу и у централним дијеловима Републике Српске.</p> <p>У Крајини су: Срнетица, Виторог, Чемерница, Мањача.</p> <p>На истоку се налазе: Јавор, Романија, Јахорина (најпознатији туристички центар).</p> <p>Најпознатије високе планине Републике Српске</p> <p>Уочавајући најтамнију смеђу боју са бијелим планинским врховима (због сталног снијега и леда), закључујемо да се високе планине налазе у источном дијелу Републике, у Високој Херцеговини: Маглић – највиши врх 2386 m, Волујак, Лелија, Зеленгора.</p> <p>Најпознатија поља Републике Српске</p> <p>Већа равна удубљења у планинским предјелима зову се поља. У Републици Српској их највише има у Српској Херцеговини: Невесињско, Дабарско, Попово...</p>
Извођење закључака	<p>Све постављене хипотезе (претпоставке) су потврђене. Рељеф Републике Српске је разнолик:</p> <ul style="list-style-type: none"> – равница има на сјеверу; – планине су јужно од равница – заступљене су и ниске и средње високе и високе планине; – поља су на крајњем југу, као заравњене површине у планинским масивима.
Провјеравање закључака	<p>Рад на нијемој карти на којој треба уписати називе најпознатијих планина и равница.</p>

Приказане фазе представљају логички низ радњи приликом рјешавања проблема. Оне намећу разноврсне активности, ангажују различите аспекте личности, мотивишу ученике да властитом активношћу долазе до нових знања, поштују индивидуалне разлике и омогућавају интеракцију између ученика.

У наставној пракси се приликом рјешавања проблема често одступа од логичког редослиједа наведених фаза, а могуће је и њихово спајање, па чак и увођење међуфаза. Понекад, а посебно у почетној примјени проблемске наставе, пожељно је формулисати и додатна питања, тражити детаљније и шире информације, као и помоћна средства.

У настави природе и друштва наставник у почетку води ученике кроз рјешавање проблемских задатака тако што ствара проблемску ситуацију, поставља проблем, формулише претпоставку, показује како да се траже чињенице које ученике воде ка одговору, односно рјешењу. Кад се савлада овакав приступ, прелази се на праву проблемску наставу која тежи да ученике осамостали у откривању законитости према сопственим могућностима и да их научи да се користе самоинструкцијама, а не инструкцијама наставника. Крајњи циљ је да ученик може рјешавати нове проблеме без ичије помоћи.

Проблемска настава у својој основи има истраживачки карактер. У учењу путем рјешавања проблема у први план се поставља критичко, стваралачко, апстрактно и дијалектичко мишљење. Да би се мишљење несметано развијало кроз наставу природе и друштва, пожељно је да се задаци и проблеми постављају систематски, а ученици постепено оспособљавају за рјешавању све тежих и сложенијих задатака.

Основни циљ индивидуализације наставе природе и друштва кроз проблемску наставу јесте оспособљавање ученика да самостално, а у складу са својим могућностима и темпом напредовања, уочи, анализира и ријеша неки проблем и да тај модел примијени у сличним проблемским ситуацијама. За успјешно савладавање проблема у настави природе и друштва веома су важне сазнајне могућности ученика. Когнитивне структуре су условљене узрастом, а што су оне обимније и стабилније, то су разноврсније и могућности за рјешавање проблема, њихову провјеру и примјену у новим ситуацијама.

У односу на класичну наставу, у којој доминира фронтални облик рада, проблемска настава прилагођена индивидуалним могућностима ученика има своје бројне предности:

- навикава ученике на самосталан рад и самообразовање;
- навикава ученике на примјену стечених знања у новим проблемским ситуацијама;
- поучава ученике методама научног истраживања, односно ангажује ученика за обављање врло сложених активности као што су: уочавање и дефинисање проблема, постављање проблемског питања, преузимање иницијативе за рјешавање проблема, планирање рјешавања проблема, самостално прикупљање и анализа информација и чињеница потребних за рјешавање проблемске ситуаци-

је, откривање идеја, метода и техника рада које се користе у рјешавању проблема, умјење писања извјештаја, провјера рјешења и способност дискутовања о проблему са осталим учесницима наставног процеса;

- развија осјећај за преузимање иницијативе у рјешавању комплексних проблемских ситуација;
- доприноси интензификацији мисаоне активности ученика и повећава интелектуални развој;
- свјесно усмјерава стваралачку активност ученика на стварање нових генерализација за ширу примјену на нове случајеве;
- обезбјеђује трајније запамћивање наученог.

Наведене предности, као и особености проблемске наставе наводе на закључак да учење путем рјешавања проблема доприноси формирању свјесне, сигурне, самосталне и интелектуално богате личности, оспособљене за самообразовање.

ЛИТЕРАТУРА

Вилотијевић (1999), Младен Вилотијевић, *Дидактика 1 – предмет дидактике*, Београд: Научна књига и Учитељски факултет.

Грдинић (1997): Бранислав Грдинић, Теоријске основе диференциране и индивидуализоване наставе у предмету Познавање природе и друштва, *Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања*, Сомбор: Учитељски факултет, 145–154.

Грдинић, Бранковић (1999): Бранислав Грдинић, Наташа Бранковић, Модели диференциране наставе природе и друштва, познавања природе и познавања друштва, *Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања*, Сомбор: Учитељски факултет, 131–146.

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

Дотран (1962): Роберт Дотран, *Индивидуализована настава*, Сарајево: Издавачко предузеће „Веселин Маслеша“.

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

Ђурић (1998): Ђорђе Ђурић, Модели диференциране наставе, *Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања*, Сомбор: Учитељски факултет, 13–29.

Eigler, Judith (1973): Eigler, G., Judith, H. u. a., *Grundkurs Lehren und Lernen*, Wiwnheim/Basel.

Ивић, Пешикан, Антић (2001): Иван Ивић, Ана Пешикан, Слободанка Антић, *Активно учење*, Београд: Институт за психологију.

Малешевић (1997): Јово Малешевић, Модели диференциране наставе познавања природе и успех ученика, *Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања*, Сомбор: Учитељски факултет, 131–144.

Малешевић (1998): Јово Малешевић, Савремени облици наставе Природе у IV разреду, *Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања*, Сомбор: Учитељски факултет, 159–174.

Малешевић (1999): Јово Малешевић, Модели диференциране познавања природе и успех ученика, *Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања*, Сомбор: Учитељски факултет, 113–130.

Мијановић (2009): Никола Мијановић, Индивидуализована настава као основна дидактичка парадигма школе будућности, *Будућа школа II*, Београд: Српска академија образовања, 777–800.

Милијевић (1999): Светозар Милијевић, *Иновирање наставе природе и друштва*, Бања Лука: ЈП „Глас српски“.

Ничковић (1971): Радисав Ничковић, *Учење путем рјешавања проблема у настави*, Београд: Завод за издавање уџбеника.

Продановић, Ничковић (1974): Тихомир Продановић, Радисав Ничковић, *Дидактика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Педагошка енциклопедија 2 (1989): Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Стевановић (1963): Борислав Стевановић, *Педагошка психологија*, Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.

Dragana Radivojević
University in Istočno Sarajevo
Faculty of Education
Bijeljina

INDIVIDUALIZED NATURE SCIENCE TEACHING USING PROBLEM-SOLVING TEACHING

Abstract: This paper discusses the theoretical bases of individualization in nature science problem-solving teaching.

Primarily, conceptual definitions of learning are provided through problem solving. It is stressed that this is one of the highest forms of learning in which students, in accordance with their individual abilities, develop creative thinking through solving problems.

The significance of determining the requirements during setting out the problem are especially pointed out and the stages of learning in solving educational problems are analyzed too.

In the end, the advantages of problem solving learning compared to traditional teaching where frontal teaching and gaining knowledge at level of adapting the facts is dominant. Problem-solving learning encourages positive influence of transfer of acquired

knowledge, methods and reactions on new learning situations, contributing the development of students' ability for self-education and self-studyng.

Key words: problem situation, problem-solving teaching, determining the requirements, the phases of solving problems, the advantages of problem-solving teaching

Наташа М. Вукићевић
Факултет педагошких наука
Универзитета у Крагујевцу
Јагодина

УДК: 37.036-053.4/.5:78 ;
159.954-053.4/.5

ИД БРОЈ: 195349772

Стручни рад

Примљен: 12. септембра 2012.

Прихваћен: 18. октобра 2012.

ЗНАЧАЈ ИДЕНТИФИКАЦИЈЕ И РАЗВИЈАЊА МУЗИЧКИХ СПОСОБНОСТИ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ ДЕЧЈЕГ МУЗИЧКОГ СТВАРАЛАШТВА

Апстракт: У раду се анализира однос дечјег стваралаштва и музичких способности и дефинишу чиниоци који утичу на њихов развој. Област дечјег музичког стваралаштва представљена је са аспекта карактеристика и реализације у настави музичке културе у млађим разредима основне школе. Циљ рада је указивање на значај идентификације и развијања музичких способности ученика за успешну реализацију дечјег музичког стваралаштва.

Кључне речи: музичке способности, чиниоци музичког развоја, дечје музичко стваралаштво, естетски доживљај, настава музичке културе, млађи школски узраст.

1. КАРАКТЕРИСТИКЕ ДЕЧЈЕГ СТВАРАЛАШТВА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Специфичност процеса музичког васпитања и образовања, кроз музичке активности у предшколској установи и наставу музичке културе у основној школи, произилази из уметничког карактера садржаја који се обрађују и хетерогених музичких способности деце у групи или одељењу. Музичко васпитање, музичко описмењавање и музички развој деце представљају веома сложен задатак за васпитача/учитеља, а за успешну реализацију васпитно-образовног процеса неопходан је одређен ниво њихових стручних компетенција.

С обзиром на то да је дечје музичко стваралаштво, у односу на остале области рада у настави музичке културе, најосетљивије педагошко-психолошко подручје, циљ овог рада је испитивање корелативног односа дечјег стваралаштва и музичких способности. Музичке способности су

приказане као један од фактора реализације дечјег музичког стваралаштва јер на процес дечјег музичког изражавања и стварања утичу многобројни чиниоци као што су музичко искуство, креативност, социјализација, и личност учитеља.

Област дечјег музичког стваралаштва анализирана је кроз карактеристике и реализацију стваралаштва ученика млађег школског узраста. Разредна настава представља период најинтензивнијег развоја стваралачких потенцијала, и то из неколико разлога:

- Музичко стваралаштво представља наставак дечјег спонтаног изражавања емоционалног доживљаја у предшколском периоду;
- Настава музичке културе у млађим разредима основне школе је погодно тле за подстицање кретивности јер се ученици тог узраста слободно изражавају и музичким средствима и средствима других уметности;¹
- Циљеви наставе музичке културе у млађим разредима односе се на:
 - развијање љубави и интересовања за музичку уметност и *креативну делатност*, што је један од битних предуслова за развој музичких способности ученика и активно учешће у реализацији свих облика музичких активности – извођења музике и дечјег изражавања и стварања;
 - оспособљавање ученика за *разумевање* музичке уметности и сагледавање могућности *изражавања* путем музике, које се најнепосредније одвија у области слушања музике и дечјег музичког стваралаштва;
 - формирање *есетјеској критеријума* и развијање осећаја за музичке вредности реализацијом свих области рада у настави музичке културе.

Планом и програмом музичке културе у млађим разредима предвиђена је реализација музичког стваралаштва у свим његовим видовима, док се на осталим ступњевима музичког васпитања и образовања примењују само неки од њих, у складу са дидактичким принципима индивидуализације, примерености узрасту ученика, свесне активности, уважавања и развијања дечјих интересовања.

Стваралаштво означава стварање нечег новог, оригиналног и уникатног, али се дечје музичко стваралаштво не може поистоветити са музичким стваралаштвом одраслих. Дечје стваралаштво, пре свега, има васпитну уло-

¹ У предшколском периоду *не моју* се реализовати сви видови изражавања музичким целинама. У старијим разредима се *не примењује* изражавање покретом јер није примерено њиховим интересовањима и узрасту.

гу. Представља специфичан облик дечјег уметничког изражавања, повезан са осталим музичким активностима и другим областима дечјег креативног рада (Плавша, 1961: 158). Музичка стваралачка активност и слободно изражавање деце „представља виши степен активирања музичких способности, које се стичу у свим музичким активностима, а као резултат креативног односа ученика према музици“ (Просветни гласник, број 5, 1995: 15).

Приоритетни задатак учитеља јесте да мотивише и ослободи децу страха од неуспеха, критике или неуважавања њихових стваралачких активности, чак и када спонтано настају у игри. „Ове активности треба вредновати у смислу стваралачког ангажовања ученика, а не према квалитету насталог дела, јер и најскромније музичке импровизације су педагошки драгоцене“ (Просветни гласник, број 5, 1995: 15). Понекад је довољно пробудити стваралачки дух ученика и изазвати радост при самом чину стварања, а испољавање стваралачких потенцијала може бити правилан пут ка формирању стваралачке личности ученика и његовом свестраном развоју.

Применом одговарајућих метода и облика рада у области дечјег стваралаштва код ученика се подстиче слободно изражавање, усмерава њихова стваралачка активност, избегава шаблонизирање и развија креативно мишљење. Учитељ анализира и вреднује радове на основу остварених задатака и активности ученика, без оцењивања уметничког квалитета. Анализа радова је завршна и важна етапа у реализацији стваралаштва јер ученици морају имати повратну информацију о својим радовима. Конструктивистички став о учењу наглашава важност потпуних повратних информација које садрже опис тренутног стања (оствареност задатака), али и важност посматрања и праћења радова у току стварања; иако се дечји радови не оцењују, кориговање грешака, усмеравање ученика и упућивање на промене неопходне су да би напредовали у даљем раду (Визек-Видовић, Влаховић-Штетић, Ријавец, Миљковић, 2003: 342). На тај начин ученике постепено оспособљавамо за самосталну анализу и естетско вредновање радова.

Осим тога, имајући у виду значај стваралаштва за свестрани развој личности ученика, ова област рада је недовољно заступљена у наставној пракси, а један од начина превазилажења проблема јесте индивидуализација наставе у поменутом предметном подручју. Индивидуализација наставе имплицира познавање индивидуалних музичких способности ученика у разреду, па је неопходно нагласити значај идентификације, праћења и развијања музичких способности. Континуирано праћење индивидуалних музичких способности омогућава адекватно планирање облика и организације рада на њиховом развоју, а како се у настави музичке културе оцењују само основна знања из основа музичке писмености (музичке теорије) и активност у осталим областима рада, ангажовање ученика у настави и напре-

дак у развоју његових способности важни су елементи у процесу евалуације рада ученика.

Могућност дијагностификовања музичких способности и факторе развоја музичких способности деце млађег школског узраста, приказаћемо са становишта неколико различитих психолошких теорија. Као што смо већ напоменули, развој музичких способности је дуг и континуиран процес, са низом различитих фактора који на њега утичу, а плански усмерен процес музичког васпитања и образовања у школи је само један од њих. Из тог разлога смо у раду направили кратак преглед музичког развоја деце *ипредшколској* узраста и чинилаца који на њихов развој утичу, како бисмо имали целовитији увид у њихове могућности и прецизније одредили границе до којих се могу развити њихови стваралачки и креативни потенцијали кроз област музичког стваралаштва.

Примена одговарајућих облика рада и видова дечјег музичког стваралаштва предуслов је успешне реализације дечјег стваралаштва, а за правилан избор неопходно је познавање њихових могућности, условљених одређеним стадијумом музичког развоја.

2. ТОК И ФАКТОРИ МУЗИЧКОГ РАЗВОЈА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Кључна питања психологије музичких способности, значајна и са становишта предмета нашег истраживања, односе се на појмовна одређења музичких способности, почетак и ток музичког развоја деце, утврђивање фактора који утичу на развој музичких способности, могућност дијагностификовања, а све у функцији правилног усмеравања и вођења ученика у наставном процесу.

Одговори на покренута питања наведеним хронолошким редом биће разматрани у наредним поглављима, са аспеката различитих научних области, психолошких теорија и аутора.

Иако су предмет интересовања и испитивања психолога природа и квалитет музичких способности, и ванмузички чиниоци – својства личности, когнитивне способности и подстицаји средине – одређују испољавање музичких потенцијала.

Развојем музичких способности и проналажењем могућности да се на њихов развој утиче традиционално се, у нашим условима, баве музички

педагози², остајући у оквирима практичних питања о идентификацији талентованих ученика и специфичностима рада са њима у процесу музичког образовања. Различите изразе као што су: *музикалност*, *музички таленат*, *музичке способности*, *музичка надареност* и *музичка интелигенција*, користе у синонимном значењу. Са психолошког аспекта, када је у питању појмовно одређење музичких способности, аутори Тјеплов, Ревеш, Винг, Шoen, Сишор, Ландин (Teplov, Revesz, Ving, Schoen, Seashore, Lundin) исте термине различито објашњавају и користе.

У континуираном процесу музичког образовања сваки ученик може да учествује у активностима, као извођач, стваралац или активни слуша-лац. Сложеност психолошких својстава која једној особи омогућавају да опажа, доживљава и разуме музику, указује на нужност психолошког изучавања музичких способности.

Психолози проблем музичких способности проучавају и са практичног и са теоријског становишта; баве се проблемом природе музичких способности, њихове повезаности са осталим способностима и улоге наследних и срединских чинилаца у њиховом развоју. У нашој средини и условима, са изузетком емпиријског истраживања Ксеније Мирковић-Радош осамдесетих година прошлог века, психолошких истраживања структуре дечјих музичких способности није било. Усаглашавање ставова у погледу дефинисања музичких способности допринело би бржем развоју психологије музике и психологије музичких способности као младе научне дисциплине. У досадашњим теоријама већина аутора је сагласна само када се говори о почецима музичког развоја детета. „Способност детета да у првим данима живота реагује на различите врсте слушних и музичких дражи, доказ је да музички развој почиње у првим данима живота, па чак и раније, у пренаталном периоду“ (Мирковић-Радош, 1996: 237).

Амерички професор музичког васпитања Доналд Шетлер указује на изузетан значај музичке стимулације у пренаталном периоду. О поменутом феномену – да интензивно излагање музици будућих мајки подстиче музички развој будућег новорођенчета – још шездесетих година 20. века говорио је чувени виолински педагог Сузуки³. Шетлер је у свом научном истраживању утврдио да су деца чије су мајке у трудноћи биле у сталном контакту са музиком, раније, у односу на постојеће норме и децу која нису

² Овде, пре свега, мислимо на активне учеснике у наставној пракси, односно на учитеље и наставнике који реализују наставу музичке културе, за разлику од музичких педагога који се баве научно-истраживачким радом.

³ Гарднер у својој концепцији о мултиплим интелигенцијама говори о Сузуки методу (musical-talent education program), који је намењен развоју музичког талента трогодишњака (према: Gage, N.L., 1998: 75)

стимулисана музиком у пренаталном периоду, испољавала поједине музичке реакције.

Упркос практичним потешкоћама у спровођењу истраживања која се односе на музичке реакције новорођенчади и мали број радова, може се установити изузетан значај најранијег детињства и раног музичког искуства за каснији музички развој. Истраживања Михела (Michel, 1973, према: Мирковић-Радош, 1996: 240) показала су да се већ у другој недељи јасно примећује доминација акустичних над другим врстама дражи. Дете са два месеца усредсређује пажњу и веома рано почиње да разликује звукове по боји и висини. Рана способност диференцирања звучних дражи праћена је сопственим вокалним реаговањем и имитирањем звучних утисака из окружења. Такође, Михел сматра да се темељи развоја способности детета да опажа, разликује и репродукује дурски и молски тонски род постављају у првим годинама живота, што поткрепљује сопственим налазима о формирању мелодијске секвенце код двогодишњака. Разумевање дететових могућности омогућава прилагођавање садржаја његовим потребама и способностима; ограничавање избора песама на дурске тоналитете и једноставне мелодије имало би негативне ефекте на музички развој детета. Од музичких утисака и музичког искуства зависи читав процес формирања музичких појмова на наредним ступњевима музичког развоја и васпитања. Једна од значајних студија о музичком развоју предшколског детета је истраживање немачког психолога Мога (Moog, 1976, према: Мирковић-Радош, 1998: 87), чије ћемо резултате и закључке укратко интерпретирати.⁴

У другој години расте број дететових реакција на музику: почетни покушаји усаглашавања покрета и музике, појава спонтаног певања песама веома једноставног ритма, без речи, имитација текста и мелодије песама које им певају одрасли.

Трећа година означава фазу пажљивог слушања музике, повећања броја покрета у складу са музиком и броја спонтано изведених песама, као и успешног опонашања основних елемената песме: речи, ритма и мелодије. Песме четворогодишњака су разноврсне, занимљиве и инвентивне, оригиналне творевине или комбинације познатих песама.

У петој години деца могу да отпевају песму ритмички и мелодијски тачно, са мањим грешкама у интонирању интервала. Звучно богата мелодија има и даље примарну улогу у музичком искуству, а нарочито се развија способност одржавања ритма и правилне пулсације.

⁴ Винг је у свом истраживању дошао до сличних резултата, на основу којих наводи фазе развоја музичких способности, готово идентичне фазама у Моговој концепцији.

За период од шесте до девете године, дакле, за млађи школски узраст, карактеристичан је нагли развој и мелодијских и ритмичких видова музичких способности.

* * *

Значајно питање у вези са изучавањем музичких способности, осим стадијума музичког развоја, представља и одређивање чинилаца тог развоја и њихове улоге у развоју музичких способности.

Бројни теоријски и емпиријски радови још увек нису прецизно одговорили на питање одређивања пресудног фактора музичког развоја. Психолози који су испитивали утицај наследног фактора, представници генеалогске оријентације, Карл Сишор и његови истомишљеници, заступају становиште да је музичка способност урођена; Сишор наглашава да су урођени чак и специфични видови музичког талента, а готово идентично је гледиште Ревеша, Шоена и Винга. Наследни чиниоци једној особи дају предиспозицију да опажа, памти, репродукује или вреднује музику ефикасније него нека друга особа без такве предиспозиције. Већина музичких својстава резултат су урођених диспозиција, које одређују границе до којих неко може развити своје способности. Потенцијали детета се активирају и у потпуности остварују тек у оквиру одређених повољних срединских услова које ученицима треба обезбедити у наставном процесу.

Примаран утицај породице, школе и шире социјалне и културне средине истиче представник бихејвиористичке оријентације Роберт Ландин (Lundin), сматрајући да се музичка способност састоји од извесног броја стечених понашања која су настала кроз процес интеракције у музички стимулативној средини.

Проучавање срединских чинилаца у развоју музичких способности најчешће се своди на проучавање примарне улоге породице и секундарне улоге школе и шире социјалне и културне средине. Породица је значајан чинилац музичког и општег развоја детета; у њој дете стиче основна знања, искуства и доживљаје. Деца која у породичном окружењу немају повољне услове за активирање својих музичких диспозиција и њихово развијање, услед неразвијених музичких диспозиција (слух, ритам, музичко памћење), показују и мању заинтересованост за песму, музику, игру и слушање музике у вртићу од својих вршњака који долазе из музички подстицајних средина.

С друге стране, деца која одрастају у музички активној породици, у којој се радо пева и слуша музика и где родитељи подстичу дете да се бави музиком, имају знатно развијеније музичке диспозиције и долазе у вртић са одређеним фондом научених песама и игара.

Музичка стимулација у породици нарочито је важна у периоду између треће и четврте године, зато што дете у том периоду у директној интеракцији са члановима породице може да научи да пева и прихвата одређене музичке активности. Психолози истичу да је посебно важно да се слуша певање у породици, да мајка пева детету и са дететом, затим активно учествовање у заједничком певању и свирању у оквиру породице, као и музичко образовање родитеља.

Музички подстицајна средина се, у ширем смислу, може одредити као свеукупно дејство друштвених и културних услова на музичко искуство и понашање, а у ужем, као низ конкретних поступака у циљу музичког развоја детета. Општи друштвени и културни утицаји обликују емоционално и естетско реаговање, пре свега музички укус, преко својих посредника: породице, вртића, школе, групе вршњака, средстава масовне комуникације и појединих утицајних особа, узора са којима се дете поистовећује.

Музичке способности су производ међусобног дејства два пресудна чиниоца развоја музичких способности: наследног фактора и фактора средине. Иако резултати истраживања показују да су наследни фактори значајнији, потребно је нагласити важност интеракције наведених елемената: урођених могућности за развој и срединских чиниоца који су покретач развоја и представљају активност појединца у асимиловању стечених музичких искустава (Мирковић-Радош, 1998: 105).

3. МУЗИЧКЕ СПОСОБНОСТИ ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

И поред неоспорних емпиријских показатеља да су године најранијег детињства и предшколског узраста од пресудног значаја за развој музичких способности, не смемо занемарити период млађег школског узраста као важну етапу у даљем напредовању и формирању дечијих способности.

У претходном поглављу указали смо на свеукупни значај и улогу наслеђа и средине, без истицања појединачне улоге коју поменути фактори имају у музичком развоју и која у досадашњој психолошкој литератури још увек није егзактно одређена. С друге стране, са практичног становишта, много важније је утврдити начин њиховог деловања. Развој урођених диспозиција у великој мери зависи од музичких активности и продуктивног рада ученика у настави музичке културе. Оптималан развој диспозиција зависиће од усмеравања ученика на одабране музичке садржаје, музичких активности прилагођених њиховом узрасту и могућностима, и подстицања креативности и стваралачке инвенције.

Настава музичке културе у млађим разредима основне школе, применом специфичних метода учења у музици, може да убрза процес развоја музичких способности ученика, што у великој мери зависи од степена музичких компетенција учитеља који наставу изводи, његове унутрашње мотивације и креативног приступа организацији часа Музичке културе. Упознавање и рад на развоју музичких способности ученика у разредној настави јесте континуиран процес који од учитеља захтева стручност, стрпљење и пуну ангажованост како би се систематски пратили музичко понашање и напредак у развоју музичких способности ученика. Најједноставнији и најзаступљенији начин упознавања музичких способности ученика у разредној настави јесте интерпретација песама. Певањем песама различитог жанра и карактера на непосредан начин може се испитати низ способности: мелодијски слух и способност схватања мелодије, музичке меморија, осећај за ритам и ритмичко кретање и способност одржавања ритма и правилне пулсације. Развој способности опажања и репродуковања наведених елемената песме је од посебне важности за реализацију дечјег стваралаштва; стваралачки радови деце тог узраста су у оквирима музичких искустава стечених у области певања, па је дечја песма, у том смислу, спона ове две области у настави музичке културе.

Недовољно познавање природе музичких способности, начина њихове идентификације, немотивисаност учитеља за константан рад на њиховом развијању, произвело је низ проблема у наставној пракси у области дечјег музичког стваралаштва. Поједини видови изражавања ученика заокруженим музичким мислима, без одређеног степена развијености музичких способности ученика, остају на почетном нивоу стваралачких покушаја.

Када је област дечјег музичког стваралаштва у питању, нема много емпиријских истраживања и података. О реализацији се говори у контексту подстицања и развијања креативности у настави музичке културе. Емпиријско истраживање поменутог проблема требало би да обухвати низ поступака, од којих ћемо навести основне: тестирање ученика ради утврђивања нивоа њихових музичких способности, континуирано праћење њиховог развоја, реализацију појединих (одабраних) видова стваралаштва и квантитативну анализу дечјих радова. Због сложености и ширине проблема, у раду смо представили само његов теоријски оквир.

4. ЕСТЕТСКО ВАСПИТАЊЕ И ЕСТЕТСКИ ДОЖИВЉАЈ – ПОКРЕТАЧ ДЕЧЈЕГ МУЗИЧКОГ ИЗРАЖАВАЊА И СТВАРАЊА

Све активности у настави музичке културе су у функцији изграђивања естетске културе ученика, а као главни узрок њене недовољне развијености истиче се управо изостанак организованог и доследног рада на подручју естетског васпитања, које је и данас маргинализовано.

Естетско васпитање је процес планског и систематског обликовања естетских својстава личности и развијања способности деце предшколског и школског узраста да схвате, доживљавају, стварају и процењују лепо у животу и уметности (Грандић, 2001: 103). Основни циљ естетског васпитања је формирање естетског односа према свету. Савремена концепција естетског васпитања истиче значај доживљајних и изражајних способности које је могуће развити стваралачким активностима у васпитно повољним условима. Ученицима, пре свега, треба омогућити естетски доживљај, правилним указивањем на естетске утиске обликовати њихов естетски укус и оспособити их за остваривање естетских вредности (Грандић, 2001:103). Естетско васпитање представља саставни део васпитно-образовног рада; заједно са осталим његовим подручјима чини јединствену целину и доприноси свестраном – *физичком, интелектуалном, моралном* – развоју ученика.

Свако дете у извесној мери поседује предиспозиције за развој способности опажања, доживљавања и стварања лепог. Период детињства, између треће и седме године, представља период игре и функционалних активности, у којима дете испољава своје стваралачке потенцијале и стиче прве естетске перцепције. Многи психолози, међу којима су Пијаже, Шато и други, дефинисали су однос између дечје игре и естетских активности као основу целокупног развоја детета.

Према Пијажеовој теорији рана манифестација естетских активности условљена је унутрашњим потребама детета за стваралачким изражавањем свог односа према околини и изражавањем своје индивидуалне стварности. На квантитет и квалитет радова утицаће музички и немузички садржаји којима је дечји живот испуњен у породици и предшколској установи. Стваралаштво деце тог узраста може бити средство комуникације са околином, средство за успостављање међусобних односа и стицање самопоуздања. Пијаже ове активности посматра као низ настојања детета да задовољи своје унутрашње потребе, интересовања и жеље. Његове идеје прихвата и Рид, који игру третира као облик уметности и покушај природне интеграције детета, начин којим оно успоставља равнотежу између свог спољашњег и свог унутрашњег света (Грандић, 2001: 174).

Ученици млађег школског узраста, осим својих музичких и креативних способности, у настави музичке културе испољавају и свој емоционални доживљај кроз разне видове музичког стваралаштва. Музички доживљај слушаног дела такође изражавају ликовним, литерарним или музичким средствима, дакле, уметничким садржајима. Циљ наставе музичке културе је да се разним музичким активностима и областима рада интензивира и њихов *естетски доживљај* и ученици оспособе за естетско вредновање музичког дела, али и самовалуацију и одређивање естетских квалитета у сопственим стваралачким продуктима.

Естетски доживљај, услед одређених семантичких тешкоћа, не може се тачно описати. Према Ландиновом мишљењу, естетско реаговање на музику је један од значајних процеса у проучавању музичког понашања које се стиче током живота. Дечје доживљавање углавном је субјективно, наглашено емоционално и импулсивно, условљено одликама и развојем дечјег мишљења. Истражујући рецепцију уметничког дела, Ингарден указује да се естетски доживљај одвија у фазама које воде ка непосредном схватању уметничког дела или естетског предмета. Ингарден наводи да доживљај почиње „естетском првобитном емоцијом“, након ње следи фаза активног уочавања квалитета, а трећа фаза подразумева очигледно поимање контитуисаних квалитативних творевина и смиривање доживљаја (Ингарден, 1975: 15).

Музички доживљај је по својој природи емоционалан и представља основу упознавања музичких способности и особина музичке личности и естетског доживљаја.

Музичким активностима покреће се естетски доживљај који појачава психичке активности (пажњу, машту, памћење), обогаћује емоције и подстиче стваралаштво. Музичка знања као резултат доживљаја су трајнија, а формирање појмова и усвајање дефиниција на основу музичког доживљаја и музичког искуства једини је исправан методски поступак у процесу музичког описмењавања и једини исправан пут који од усвајања појмова даље води ка трајности и ефикасности примене њиховог знања, подстицању мотивације за даљи рад и развијању музичких способности ученика. Сложеност музичког доживљаја и естетске вредности музике указују на то да је музички доживљај индивидуални естетски акт слушаоца, па су и сви остварени доживљаји прихватљиви. Испољавање доживљаја, избор начина на који ће се доживљај „описати“, избор средстава којима ће се изразити музички доживљај, индивидуалан је и јединствен стваралачки чин.

ЗАКЉУЧАК

Рад на децјем музичком стваралаштву, избор садржаја, тј. видова стваралаштва и облике рада на њима, треба прилагодити индивидуалним музичким и креативним способностима ученика како би сви ученици имали прилику да искажу своје потенцијале. Честа грешка коју учитељи чине у реализацији музичког стваралаштва јесте ангажовање музикалних ученика, ученика који похађају музичку школу и запостављање осталих ученика у одељењу. Задатак учитеља је да реализацијом свих облика децјег стваралаштва идентификује, активира и развија музичке потенцијале свих ученика у разреду. Индивидуализација наставе омогућава оцењивање на основу праћења напретка ученика, а не на основу поређења са постигнућима друге деце истог узраста, што је од великог значаја управо за поменућу област рада у настави музичке културе. Неравнотежа у погледу музичких способности ученика не сме бити препрека за остваривање циљева наставе; напротив, као што је Пијаже закључио и истакао у својој теорији, она подстиче мотивацију ученика, ствара интерактивни однос у групи и одељењу, поспешује комуникацију са учитељем, од кога се добијају реална очекивања, задаци примерени могућностима ученика и повратна информација о њиховим постигнућима.

Са аспекта теорија когнитивног развоја, на реализацију децјег музичког стваралаштва утичу: мотивација, облици и методе рада, индивидуализација наставе, праћење напретка, повратна информација (анализа радова), музичке способности ученика и њихова предзнања и музичка искуства.

Предуслов за успешну реализацију децјег музичког стваралаштва јесте усклађивање процеса поучавања са процесом учења прецизним дефинисањем и планирањем циљева и поступака. Наставни циљ је добро одређен уколико су испоштоване развојне могућности и музичке способности ученика, њихова предзнања и музичка искуства.

ЛИТЕРАТУРА

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

Визек-Видовић и сар. (2003): Власта Визек-Видовић, Мајда Ријавец, Весна Влаховић-Шгетић, Дубравка Миљковић, *Психологија образовања*, Загреб: ИЕП-Верн.

Воглар (1980): Мира Воглар, *Како музику приближити деци*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Вукићевић, Станојевић (2009): Наташа Вукићевић, Катарина Станојевић, Music teaching modification in order to meet the needs of the talented students, зборник радова, други део, *First international conference talented and gifted creators of progress (theory and practice)*, Битола: Педагошки факултет, Универзитет „Св. Климент Охридски“, стр. 405–409.

Gage, Berliner (1998): Gage, N. L., Berliner, D.C., *Educational Psychology*, Boston–New York: Houghton Mifflin Company.

Грандић (2001): Радован Грандић, *Прилози естетском васпитању*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Ингарден (1975): Роман Ингарден, *Доживљај, уметничко дело и вредности*, Београд: Нолит.

Мирковић-Радос (1983): Ксенија Мирковић-Радос, *Психологија музичких способности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Мирковић-Радос (1996): Ксенија Мирковић-Радос, *Психологија музике*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

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

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

THE SIGNIFICANCE OF THE IDENTIFICATION AND DEVELOPMENT OF THE MUSICAL ABILITIES FOR THE CHILDREN' MUSICAL CREATIVITY

Summary: Many research shows that the musical abilities, creative potential and the aesthetic experience are in the correlation. In this paper, the author presents the musical abilities as one of the factors that influence the realisation of the children' musical creativity. The children' musical creativity was analyzed through some forms of the realisation of the students' creativity in the younger grades of the primary school. Applying the proper working forms of the children' musical creativity is the precondition of the successful realisation of the teaching process.

Key words: musical abilities, musical development factors, children musical creativity, aesthetic experience, teaching music, young learners

Јелена Р. Гркић
Факултет педагошких наука
Универзитета у Крагујевцу
Јагодина

УДК: 371.3.:78 ;
371.134
ИД БРОЈ: 195350540
Стручни рад
Примљен: 12. јуна 2012.
Прихваћен: 18. октобра 2012.

УПОРЕДНА АНАЛИЗА СТУДИЈСКИХ ПРОГРАМА ВИСОКИХ ШКОЛА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА ЗА ИЗВОЂЕЊЕ НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Апстракт: Рад представља теоријску анализу студијских програма високих школа за образовање учитеља и наставника са акцентом на групе предмета који се изучавају током студија, а усмерени су, пре свега, на припрему студената за извођење наставе Музичке културе у основним школама. У раду се анализирају студијски програми Факултета педагошких наука у Јагодини, Учитељског факултета у Врању, Академије уметности у Новом Саду и Факултета музичке уметности у Београду.

Циљ овог рада је да се теоријском анализом студијских програма високих школа за образовање учитеља и наставника сагледа образовни процес будућих педагошких радника за извођење наставе Музичке културе у основним школама.

Кључне речи: настава Музичке културе, основна школа, образовање студената, студијски програми, компетенције

УВОД

Брзе и честе социјалне, економске и технолошке промене, које постављају појединцу знатно веће захтеве при доношењу индивидуалних одлука, карактеристика су савременог друштва. Зато се данас све више мењају схватања о учењу и знању уопште: учење данас све више подразумева разумевање, поимање, идентификовање информација и њихово трансформисање у генерализације, појаве, принципе и законе (Гојков и др. 2008: 16). Грандић и Милутиновић истичу да прелазак у информатичко и постиндус-

тријско друштво, са огромним напретком и интензивним променама у скоро свим подручјима живота, утиче на образовне системе који се суочавају са изазовом прилагођавања новим околностима. „Нагли развитак науке и знања је као незаобилазан захтев поставио обликовање нове образовне парадигме према којој би се могао уредити образовни систем примерен персоналним и друштвеним потребама човека постиндустријског времена“ (исто: 59).

Наставни план и програм данашње основне школе карактеришу сталне реформе, које подразумевају преображај и обнову образовања, што је истовремено и друштвени и педагошки процес. Њиме се са једне стране темељно мења политика и позиција образовања, положај ученика и наставника у образовању и организација система образовања и његових садржаја. Са друге стране, реформа образовања захтева нову организацију школе, примену савремених и проверених метода, примену нове наставне технологије, увођење изборних и факултативних предмета, али и истицање значаја корелације између наставних предмета у циљу остваривања циљева и задатака наставе.

Музичка уметност има изузетно важну улогу у процесу образовања сваког детета јер готово ни један дан у њиховом животу не пролази без музике. Музика је одувек била саставни део друштва, али на значају посебно добија у савременим условима живљења. Општи циљ наставе музичке културе у основној школи је стварање интересовања и навика за креативно бављење музиком, што подстиче стваралачке способности, когнитивни развој, као и естетски и морални развој ученика. При том је од значаја оспособљавање ученика за доживљавање и разумевање музике, за естетско процењивање уметничког дела, за музичку интерпретацију, за упознавање културне баштине и савремених кретања у музичкој уметности свог и других народа, као и за упознавање основа музичке писмености и изражајних средстава музичке уметности. Разматрањем циљева и задатака наставе музичке културе у основној школи може се уочити да се циљевима дефинише квалитет интересовања и навика за активно бављење музиком у функцији сазнајног, естетског и етичког развоја, а задацима је дефинисан квантитет домета у музичкој уметности у основној школи.

Добро је познато да музика има позитивну улогу у свим сферама васпитно-образовног рада. Емоционална култура, као и утицај музике, од великог је значаја за развој људске личности. Тај значај се повећава сада када се глобално тржиште претвара у област за ширење културних стереотипа, када људи комуницирају путем интернета и неминовно врше утицај једни на друге (Бурдева 2005). Промена улоге наставника је веома важна у реорганизацији образовног система, за његово усклађивање са европским и светским стандардима.

Најзначајнију улогу у реализацији циљева и задатака наставе музичке културе у основној школи имају наставници музичке културе. Они имају најодговорније место у свим фазама наставног процеса, како у препаративној и оперативној, тако и у верификативној и апликативној фази. Настава музичке уметности у великој мери зависи од њихових квалитета: стручних, научних, психолошких, педагошких, дидактичких, методичких, њиховог искуства, али и радних, моралних и пре свега људских квалитета. Улога наставника музичке уметности у савременој школи започиње утврђивањем активности кроз које они управљају васпитањем и образовањем. Зато се и каже да наставници имају интегративну улогу. Од њих се очекује да повежу у јединствену акциону целину школски амбијент, наставни програм, ученичко понашање и свој креативни начин рада. Из те интегративне улоге произлазе мање или више специфичне улоге наставника музичке уметности. Оне су: планирање, иницирање, организовање, усмеравање, вођење, моделовање, праћење, анализирање, вредновање, кориговање и иновирање тока и динамике наставног процеса.

Да би музичко образовање дало ефекта, неопходно је да наставници који друге подучавају музици имају потребне компетенције и професионално-стручна знања. Наставу музичке културе од првог до четворог разреда основне школе предају, пре свега, учитељи који се обучавају на учитељским или педагошким факултетима, а од петог до осмог разреда наставници који се школују на уметничким факултетима. образовање учитеља и наставника на основним студијама остварује се кроз предмете (или групе предмета) усмерене ка Методици наставе музичке културе.

Методика наставе музичке културе проучава законитости васпитно-образовног рада у настави предмета Музичка култура, односно теорију и праксу њене наставе. Она подједнако припада и научној и уметничкој области, те је не могу посебно присвајати ни једна од њих. Методика наставе музичке културе има интердисциплинарни статус и налази се између педагогије (посебно њене дисциплине дидактике) и музичке уметности чији се садржаји путем наставе посредују ученицима (студентима). Због тога она не може бити само педагошка или само уметничка дисциплина.

Претходно наведене констатације упућују на то да је предмет (и садржај) Методике наставе музичке културе двојак по свом карактеру. „На једној страни је реч о настави (њеној суштини, организацији, облицима, методама, средствима, начинима вредновања резултата наставе и сл.), а на другој страни је реч о сасвим одређеном садржају” (Поткоњак 1998: 26), у овом случају о садржају музичке уметности, што чини специфичност те наставе. Преферирање само уметничке области или уважавање искључиво законитости васпитно-образовног рада одвело би Методику наставе музичке културе на две различите стране – сцијентизацију или педагогизацију.

Зато је веома битно да учитељи и наставници у процесу образовања стекну потребна знања како из педагошких наука, тако и из музичке уметности.

Циљ овог рада је да се теоријском анализом студијских програма високих школа за образовање учитеља и наставника сагледа образовни процес будућих педагошких радника, са акцентом на предмете или групе предмета који се изучавају током студија, а усмерени су, пре свега, на припрему студената за извођење наставе Музичке културе у основним школама.

СТУДИЈСКИ ПРОГРАМИ ВИСОКИХ ШКОЛА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА

Музичка настава, као комплексан, тематски организован и сврсисходан процес, има за циљ да код ученика развије емоције, машту, интересовања, музичку осетљивост и креативност, чиме би ученик постао активан слушалац музике, па и креатор. Оваквом естетско-педагошком сврхом наставе, музичка уметност постала би трајна потреба и мерило вредности (Ивановић 1981). Музика треба да постане саставни део културе сваке поједине личности, а тиме и друштва у целини. Да би се то постигло, потребна је, поред одговарајућег планирања и извођења музичке наставе, и добра обука будућих учитеља и наставника за реализацију наставе Музичке културе у основној школи.

Саставни део образовног система представља и високошколско образовање. Међусобна условљеност и повезаност свих делова тог система показује се кроз образовно-васпитне садржаје и организационе облике рада. Повезаност васпитно-образовних садржаја произлази из логичке систематичности образовних садржаја, а један од централних педагошких чинилаца у образовно-васпитном процесу јесте наставни план и програм.

Једно од важних питања које треба разрешити када су у питању наставни планови и програми за образовање наставника Музичке културе и учитеља је однос између општеобразовних и стручних/професионалних знања на основним студијама. С обзиром да на то да се овај рад односи на образовање будућих наставника музичке културе и учитеља, анализираћемо студијске програме Факултета педагошких наука у Јагодини, Учитељског факултета у Врању, Академије уметности у Новом Саду и Факултета уметности у Београду.

Основни циљ студијских програма Педагошког факултета у Јагодини и Учитељског факултета у Врању за смер Учитель је да оспособи студенте за обављање учитељског позива у првом циклусу основног образовања и васпитања. Студенти треба да стекну примерено опште образовање, потребна педагошко-психолошка знања, као и одговарајућа стручна знања из

научне/уметничке области. Кроз које предмете се учитељи образују за будући професионални рад можемо сагледати у Табели 1. С обзиром на то да се овај рад односи на образовање студената за извођење наставе музичке културе, акценат је стављен на групе обавезних педагошко-психолошких, дидактичко-методичких и стручних предмета из студијских програма потребних за стицање одговарајућих компетенција у циљу реализације наставе Музичке културе у основним школама.

Табела 1. Листа обавезних педагошко-психолошких, дидактичко-методичких и стручних предмета на Факултету педагошких наука у Јагодини и Учитељском факултету у Врању

Групе предмета	Факултет педагошких наука у Јагодини	Учитељски факултет у Врању
Група педагошко-психолошких предмета	Увод у педагогију Школска и породична педагогија Развојна психологија Педагошка психологија	Општа педагогија Школска педагогија Породична педагогија Развојна психологија Педагошка психологија
Група дидактичко-методичких предмета	Дидактика Методика наставе музичке културе Методички практикум музичке културе Стручна пракса	Дидактика Методика наставе музичке културе Педагошка пракса
Група стручних предмета	Вокално-инструментална настава	Вокално-инструментална настава

Увидом у Табелу 1 можемо закључити да ови студијски програми имају готово идентичну листу предмета у свим групама. Педагошко-психолошка група предмета изучава се на првој, другој и трећој години студија, на оба Факултета, и пружа широка знања из области педагошких и психолошких наука, кроз предмете: Увод у педагогију (Општа педагогија), Развојна психологија, Педагошка психологија, Школска и породична педагогија. Циљ педагошких предмета је да студенти усвоје елементарна знања о основним педагошким феноменима и да та знања користе за даље проучавање фундаменталних педагошких дисциплина кроз принципе васпитног рада, различите методе и поступке у васпитном раду, као и могућностима развоја појединих димензија човекове личности (умни развој човека, емоционално-мотивациони развој, социјални развој личности, развој креативних снага личности). Посебна пажња је посвећена познавању основних карактеристика развоја и функционисања савремене основне школе, способности примене савремених дијагностичких, програмерских и евалуаторских метода, техника и процедура у васпитном раду са ученицима и родитељима и способности анализирања и усавршавања сопствених педагошких компетенција у раду са ученицима и родитељима. Психолошки предмети упознају студенте са основним темама, питањима и појмовима везаним за психофизички развој детета како би, као будући учитељи, професи-

оналне компетенције стечене на факултету користили у најбољем интересу детета, тј. на начин који ће сваком детету помоћи да у потпуности развије своју личност, способности и таленте.

Дидактика, као посебна педагошка дисциплина која се бави питањима везаним за образовање и васпитање, наставу и учење, изучава се на другој години студија на оба факултета за образовање учитеља. Похађањем овог курса у трајању од два семестра студенти усвајају основне дидактичке категорије и појмове као основе за даље изучавање методика наставних предмета од првог до четвртог разреда основне школе и оспособљавају се за критичко праћење и истраживање наставног процеса и примену и проверавање новина у наставном раду. Методике наставних предмета повезане су са дидактиком и другим научним, односно уметничким областима и представљају циљ професионалног педагошког образовања учитеља. Као што је у претходном поглављу овог рада речено, методика одређеног наставног предмета мора се истовремено ослањати на педагогију, односно дидактику, али и на одговарајућу научну или уметничку област. Зато је будућим учитељима потребно и стручно образовање у функцији Методике наставе музичке културе.

Припрему за Методику наставе музичке културе представља предмет Вокално-инструментална настава у трајању од три семестра на Факултету педагошких наука у Јагодини, односно два семестра на Учитељском факултету у Врању. Овај предмет упознаје студенте са основама музичке теорије у циљу реализације програмских садржаја предмета Методика музичке културе од првог до четвртог разреда основне школе. Осим тога, студенти се обучавају за свирање дечијих песама на хармонском инструменту са диркама – хармоници (на Учитељском факултету у Врању и на клавиру/клавијатурама). Имајући у виду комплексност изучавања теорије музике, при чему студенти ових факултета треба да савладају и вокалну и инструменталну интерпретацију дечијих песама, трајање овог курса је знатно краће у односу на већину базичних предмета који се изучавају у функцији одређене методике наставног предмета.

Будући учитељи кроз предмет Вокално-инструментална настава треба да савладају теорију музике, да овладају вештином свирања на хармоници (клавиру/клавијатурама), како би са успехом реализовали наставу музичке културе. Међутим, изучавање овог предмета ограничено је не само на кратак временски период (два/три семестра), већ и на веома мали недељни фонд часова. Увидом у студијске програме ових факултета можемо закључити да је недељни број часова у односу, на пример, на број часова базичних предмета у функцији Методике наставе српског језика и књижевности четири до пет пута мањи.

Програм стручне праксе на Факултету педагошких наука у Јагодини и Учитељском факултету у Врању организован је кроз све четири године студијског програма са почетком у другом семестру прве године. Студенти Педагошког факултета обављају интегрисану праксу у трајању од две недеље у сваком семестру до краја треће године, док студенти Учитељског факултета имају праксу само у пролећном семестру, с тим што се у зависности од године студија број недеља праксе повећава (прва година – једна недеља, друга година – две недеље, трећа година – три недеље). На крају последње године студија студенти обављају континуирану стручну праксу у трајању од четири недеље. Стручна пракса се обавља у сарадњи са основним школама и учитељима-менторима који заједно са наставницима факултета и њиховим сарадницима прате рад студената на пракси. Практика се обавља према програмираним задацима добијеним од наставника и на крају се подноси извештај о резултатима који се прате, анализирају током школске године и вреднују оценом њеног рада.

Табела 2. Листа обавезних педагошко-психолошких, дидактичко-методичких и стручних предмета на Академији уметности у Новом Саду и Факултету музичке уметности у Београду

Групе предмета	Академија уметности у Новом Саду	Факултет музичке уметности у Београду
Група педагошко-психолошких предмета	Педагогија Психологија Школска педагогија Развојна психологија	Педагогија Психологија
Група дидактичко-методичких предмета	Дидактика Методика наставе музичке културе Методика наставе музичке културе – практикум Школска пракса (Методика наставе музичке културе)	Методика општег музичког образовања Практична методика општег музичког образовања
Група стручних предмета	Солфеђо Анализа музичког дела Хор Хорско дириговање Свирање хорских партитура Хармонија Контрапункт Клавирски практикум Хорски практикум Познавање хорске литературе Историја музике Историја националне музике Историја музике двадесетог века Аранжирање Музички фолклор	Солфеђо Хармонија са хармонском анализом Контрапункт Хор Клавир Историја музике Свирање партитура Музички облици Музички инструменти Етномузикологија Хорско дириговање Клавир у педагогији солфеђа Импровизација – глас и клавир Аранжирање

Факултети који образују професионалне музичаре, као културне институције, заснивају се на својим јединственим квалитетима, што недостаје у другим областима друштва и образовања. Факултет музичке уметности у Београду и Академија уметности у Новом Саду на студијском програму за

Музичку педагогију образују наставни кадар за музичке предмете у опште-образовним школама. Осим тога, студенти ових факултета обучавају се за рад у школама за основно и средње музичко образовање за наставне предмете Солфеђо и Теорија музике. Листу педагошко-психолошких, дидактичко-методичких и стручних предмета на овим факултетима можемо видети у Табели 2.

Основни циљ ових студијских програма је оспособљавање студената за рад у основним и средњим школама путем темељног упознавања и разумевања музичке педагогије, повезивања и примене знања из различитих педагошких области. Студенти се обучавају за решавање проблема наставе праћењем и применом новина уз употребу научних метода и поступака, развојем вештина и спретности у употреби знања из области музичке уметности и музичке педагогије.

Академија уметности у Новом Саду и Факултет музичке уметности у Београду на смеру Музичка педагогија не образују само наставнике који ће радити у основној школи са децом од петог до осмог разреда, већ и у општеобразовним средњим школама, али и у основним и средњим музичким школама као наставници солфеђа или теорије музике, и сасвим је разумљиво зашто се на листи предмета налазе, пре свега, стручни музички предмети. Ту спадају: Солфеђо, Хармонија (Хармонија са хармонском анализом), Контрапункт, Анализа музичког дела, Историја музике, Историја националне музике, Историја музике двадестеог века, Свирање партитура (Свирање хорских партитура), Познавање хорске литературе, Музички облици, Музички инструменти, Клавир (Клавирски практикум), Клавир у педагогији солфеђа, Импровизација – глас и клавир, Хор, Хорско дириговање, Хорски практикум, Етномузикологија (Музички фолклор), Аранжирање. Ови предмети припадају групи обавезних предмета и изучавају се континуирано током целог студирања. Кроз њих студенти развијају функционални начин мишљења, памћење, разумевање музичког текста и музичке садржине. Затим, развијају знања и вештине у креативном приступу музици, разумеју историјске процесе, кључне феномене и специфичности музике. Изучавање ових предмета веома је битно за квалитетан рад у основним општеобразовним школама и без њих је немогуће реализовати захтеве наставног програма и Образовних стандарда за крај основног образовања.

На трећој години студија, студенти Факултета музичке уметности у Београду се кроз једносеместралне курсеве упознају са основним проблемима наставе и учења, основним дидактичким принципима, применом принципа учења у склопу сопствених музичких активности и у пракси музичког образовања, стичу знања о основним приступима психолошком проучавању музике и психолошким законитостима у оквиру рецептивних, репродуктивних и стваралачких музичких активности, кроз предмете Пе-

дагогија и Психологија. Како је образовање студената у области педагошких и психолошких наука веома битно за будући професионални рад, примећујемо да је дужина трајања ових курсева, као и недељни фонд часова (два часа), знатно мањи у односу на дужину трајања осталих (стручних) предмета поменутог студијског програма.

Студијски програм Академије уметности у Новом Саду је другачије конципиран по питању педагошко-психолошке групе предмета. Осим Педагогије и Психологије, студенти Музичке педагогије стичу знања и из Школске педагогије, Развојне психологије и Дидактике, што им даје извесну ширину у области педагошко-психолошких наука. Настава ових предмета предвиђена је за прву (Педагогија, Психологија, Школска педагогија) и другу (Развојна психологија) годину студија, тако да се студенти упознају са битним питањима из области васпитања и образовања у школи и процесима психичког развоја деце пре него што почну са практичном обуком за извођење наставе музичке културе.

Неопходан елемент једног процеса образовања представља студентска пракса. Студијски програми предвиђају завидан број сати намењених стицању искуства студената у вези са њиховим професионалним компетенцијама, међутим, какав ће квалитет тог искуства бити и у којој мери ће допринети развијању професионалних вештина зависи од нивоа реалног процеса организације и реализације праксе студената.

Стручна пракса је део наставног процеса на основним академским студијама Академије уметности у Новом Саду и треба да олакша студентима примену стечених знања у пракси. Студенти се упућују на стручну праксу ради употпуњавања теоријског знања практичним у четвртој години студија, у циљу успешнијег савладавања студијским програмима предвиђених вештина и укључивања у професионални рад.

Иако у садржајима предмета Методика општег музичког образовања и Практична методика општег музичког образовања Факултета музичке уметности у Београду стоји да „студент може да *осмисли* и *симулира* час на основу било које наставне јединице у оквиру градива Музичке културе у основној школи” и „практично оспособљавање студената Музичке педагогије за наставу у општеобразовним установама; студенти су у стању да изведу час у основношколским установама”, у Спецификацији стручне праксе пише да Програмом није предвиђена стручна пракса (*Основне академске студије – Музичка педагогија 2009*: 106). С обзиром на то да у Књизи предмета Факултета музичке уметности нема детаљнијих информација о остваривању стручне праксе, не можемо о томе говорити.

Осим група предмета које се односе на едукацију студената за наставу Музичке културе, морамо поменути и остале обавезне предмете који представљају саставни део студијских програма на овим високим школама

за образовање учитеља и наставника, а њихов квантитативни однос прика-
заћемо у Табели 3. Поред већ поменути групе педагошко-психолошких
предмета, учитељски факултети имају веома велики број предмета који
припадају социолошким, филозофским, комуниколошким и др. наукама –
Филозофија васпитања, Филозофија са етиком, Социологија образовања,
Основе информатике (Информатика у образовању), Основи комуникологи-
је, Образовна технологија, Методологија педагошких истраживања и др. У
Табели 3. означени су као Остале групе предмета. За разлику од учитељ-
ских факултета, на уметничким факултетима у ову групу предмета спада
Социологија културе, а на Академији уметности и Основи естетике. Како
предмет Музичка култура није једини за који се студенти припремају за
рад у основним школама, студијски програми обухватају и Методике нас-
таве осталих предмета у разредној настави – Методика наставе српског је-
зика и књижевности, Методика наставе математике, Методика наставе ли-
ковне културе, Методика наставе физичког васпитања (у Табели 3. означе-
ни као Остале групе методичких предмета). Студенти музичких факултета
могу предавати предмет Солфеђо у музичким школама, те групи Осталих
методичких предмета припада Методика наставе солфеђа. О стручним
предметима већ је било речи, тако да ћемо сада само напоменути да су у
Табели 3. представљени Остали стручни предмети на учитељским факул-
тетима који представљају базичне предмете за изучавање методике наставе
одређеног предмета. Ту спадају: Српски језик, Књижевност (Увод у проу-
чавање књижевности), Књижевност за децу, Математика, Основе природ-
них наука, Основе друштвених наука, Вузелна уметност, Основи физич-
ког и здравственог васпитања.

Табела 3. Квантитативни однос обавезних предмета на високим школама
за образовање учитеља и наставника

Групе предмета	ФПНЈ		УФВ		АУНС		ФМУБ	
	бр.	%	бр.	%	бр.	%	бр.	%
Педагошко-психолошка група предмета	4	11,76	5	15,62	4	14,28	2	9,52
Остале групе предмета	8	23,52	9	28,12	2	7,14	1	4,76
Дидактичко-методичка група предмета	4	11,76	3	9,37	4	14,28	2	9,52
Остале групе методичких предмета	10	29,41	6	18,75	3	10,71	2	9,52
Група стручних оредмета	1	2,94	1	3,12	15	53,57	14	66,66
Остали стручни предмети	7	20,58	8	25	/	/	/	/
Укупно	34	100	32	100	28	100	21	100

Акцент на педагошко-психолошку групу предмета стављају Факул-
тет педагошких наука у Јагодини (4 или 11,76%) и Учитељски факултет у

Врању (5 или 15,62%), док је на Академији уметности у Новом Саду ова група заступљена кроз четири (14,28%), а на Факултету уметности у Београду кроз два предмета (9,52%). Остале групе предмета чине предмети базирани на социолошким, филозофским, комуниколошким и другим наукама, који су у великом обиму заступљени на Факултету педагошких наука (8 или 23,52%) и Учитељском факултету (9 или 28,12%), за разлику од уметничких факултета где ову групу чини мали број предмета – на Академији уметности два предмета (7,14%), а на Факултету музичке уметности један предмет (4,76%).

Увидом у Табелу 3 можемо закључити да је образовању учитеља у области струке у функцији Методике наставе музичке културе посвећен један предмет, за разлику од уметничких факултета који стручно усавшавају своје студенте кроз четрнаест, односно петнаест предмета. С обзиром на то да се на учитељским факултетима не школују студенти који ће предавати само предмет Музичка култура, већ и остале предмете од првог до четвртог разреда основне школе (Српски језик, Математика, Свет око нас, Физичко васпитање, Ликовна култура), осталих стручних предмета који представљају базичне предмете у функцији осталих методика наставе на Факултету педагошких наука има 7 (20,58%), а на Учитељском факултету у Врању 7 (25%). Дакле, поред Дидактике, групу дидактичко-методичких предмета на Учитељском и Педагошком факултету чини и шест Методика наставе. Студенти уметничких факултета се, поред образовања за рад у општеобразовним основним и средњим школама као наставници музичке културе, припремају и за рад у основним и средњим музичким школама, те се сходно томе на њиховој листи методичких предмета налази и Методика наставе солфеђа.

Анализом студијских програма све четири високошколске установе можемо закључити да се образовање учитеља и наставника за извођење наставе музичке културе одвија на различите начине, стављањем у први план различите групе предмета. Циљ сваког студијског програма је остваривање високих стандарда педагошког рада, помоћу кога будући учитељи и наставници, као креатори, организатори и реализатори васпитно-образовног рада, треба да стекну потребно знање и стручну компетентност.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА ЗА ИЗВОЂЕЊЕ НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Будући учитељи и наставници се оспособљавају за организацију различитих фаза наставног процеса, као што су планирање, припремање, извођење и евалуација у настави. Из тог разлога их треба упознати са темел-

ним знањима која се односе на професионализацију наставничког позива. Наставник мора имати теоријска и практична знања, која, поред познавања садржаја наставних предмета, обухватају педагошко-психолошке и дидактичко-методичке садржаје и законитости које се односе на наставни процес, а у циљу стицања одговарајућих компетенција као битног фактора за будући професионални рад.

Под појмом *компетиенција* у овом раду подразумевамо поседовање потребних знања, вештина, навика, ставова, вредности и искустава који омогућавају појединцу да извршава одређене улоге и буде успешан у професији, али и ниво оспособљености појединца да употреби комбинацију наведених обележја. Образовање студената има велику улогу у формирању кључних компетенција, које се реализује кроз остваривање постављених циљева и очекиваних васпитно-образовних исхода.

Компетенције наставника Музичке културе могу се сагледавати кроз две димензије. Са једне стране то је предметна компетенција (знање одређеног подручја), а са друге дидактичко-методичке компетенције, које обухватају знања и вештине преношења научних знања у организацији наставе музичке културе у основној школи. Оне се међусобно прожимају и повезују у јединствену компетенцију наставника. Обе компетенције у заједничком деловању могу да пруже наставнику способност да одговори захтевима савремених токова васпитања и наставе.

Полазећи од тога, наставник Музичке културе у основној школи треба да поседује: стручна знања, вештине поучавања, педагошко-психолошка знања и знања која ће му послужити у разумевању друштвеног и културног контекста данашње основне школе. Да би се то постигло, неопходна је њихова професионална припрема током студија, а касније и професионални развој наставника музичке културе. Компетентан наставник у свакој ситуацији треба да зна шта, како и зашто треба да ради – *ишита* организовати, усмеравати, предлагати, мотивисати, координирати, нудити; *како* радити: поступно одмерено, стрпљиво итд.; *зашито*: да би се дошло до нових знања и остварили зацртани циљеви (Стојановић, Пртљага 2009). Будућег учитеља и наставника треба опремити потребним компетенцијама за почетак рада, али га уједно и мотивисати за даљи професионални развој у целокупној учитељској или наставничкој каријери.

На факултетима који образују будуће учитеље и наставнике постоји неколико модела према којима се долази до истог циља, а то је стицање педагошких компетенција. Обука наставника музике треба да се заснива и на другим квалитетима и компетенцијама, а не само онима које се баве питањима музике и музичког образовања (Bladh 2003).

Педагошке компетенције подразумевају познавање целокупног васпитно-образовног процеса – познавање природе педагошко-психолошких

процеса у школи, планирање и програмирање васпитно-образовних циљева и задатака, дидактичке основе рада у настави, познавање и бирање адекватне методичке апаратуре за остваривање васпитно-образовних циљева (облика, метода, средстава), избор васпитно-образовних активности и ситуација, примена образовне и информатичке технологије, увођење иновација, познавање развоја и праћење напредовања ученика, вредновање васпитно-образовног рада (формативна и сумативна евалуација), познавање односа родитељи – школа, итд. (Стојановић, Пртљага 2009).

Комуникација је једна од битних чинилаца васпитног рада која је усмерена на слање порука у виду инструкција, усмеравања, организовања, подстицања, проверавања и анализирања. Стојановић истиче да учитељи и васпитачи морају имати развијене вештине слања, али и вештине реаговања на повратне поруке које примају од ученика (Гојков и др., 2008: 98). Педагошко комуницирање се осмишљава и остварује с циљем да се изврши утицај на личност васпитаника (мишљење, осећање, ставове), како би се он сам ангажовао и укључио у активности које доприносе развоју пожељних особина личности и у њему побудила тежња ка самоусавршавању, самообразовању, саморефлексији и самореализацији (Јовановић 2004: 278).

Све до сада наведене компетенције веома су битне за професионално обављање учитељског и наставничког позива, али њима недостаје једна нит која ће их повезати у јединствену целину, заокружити и дати добру слику комплетне савремене личности наставника. У литератури се често, поред класичних фактора успешне компетенције (мотивацијски поступци, похвале, награде, успех као фактор...), истиче личност наставника као фактор који ослобађа, буди ентузијазам ученика, подстиче на креативност и самоостварење, потискује анксиозност, речју, ствара мотивишућу интелектуалну климу (Гојков и др. 2008: 49). Савремени наставник мора имати многобројне позитивне моралне особине личности – правичан, поштен, вредан, принципијелан, критичан и самокритичан, комуникативан, радознао, непосредан, стрпљив, одговоран, толерантан, хуман... – оне особине које омогућавају добро обучавање ученика, не само за рад, већ и за живот и непрестано учење.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Значај процеса образовања, а посебно високошколског, у свету великих научних, техничких и технолошких промена расте. Значајан чинилац како друштвеног тако и индивидуалног развоја, представља образовање. Ефикасност и квалитет јесу врло важно подручје универзитетског образовања, које треба да пружи добро и квалитетно знање, али и стицање компетенција за будући професионални рад. Разумевање темељних појмова и

вредности, развијање вештина и стицање потребних компетенција у подручју учитељског/наставничког позива битан су предуслов за квалитетно образовање и потребе савременог друштва.

Образовање будућих учитеља и наставника зависи од специфичности педагошког позива. Наставу Музичке културе у основним школама могу да изводе учитељи који се школују на учитељским или педагошким факултетима и наставници који дипломирају на факултетима музике уметности.

Овај рад представља теоријску анализу студијских програма високих школа за образовање учитеља и наставника са акцентом на групе предмета који се изучавају током студија, а усмерени су, пре свега, на припрему студената за извођење наставе Музичке културе у основним школама. Анализирани су студијски програми Факултета педагошких наука у Јагодини, Учитељског факултета у Врању, Академије уметности у Новом Саду и Факултета музичке уметности у Београду.

Закључујемо да студијски програми ових факултета подразумевају неколико компонената: стицање знања из уметничке области, из образовних наука, методичка знања и школска пракса. Заједнички циљ сва четири факултета је пружање квалитетног образовања и стицање одговарајућих компетенција битних за професионални рад у општеобразовним основним школама. Различити облици наставе у основним општеобразовним установама (разредна – предметна настава) условљавају и начине на који се ови циљеви оставрују. Једни у први план стављају познавање стручне уметничке области, а други знања из образовних наука. У тражењу одговора на питање да ли је битније познавање струке или законитости васпитно-образовног рада, истичемо да су обе компоненте подједнако важне за развој успешног педагошког радника, који мора имати знања о оном кога учи, на који начин и чему ће га учити и, свакако, који је смисао тог учења. Учитељски позив се не завршава познавањем појединих педагошких дисциплина, а исто тако, врстан музичар не подразумева и доброг педагога - наставника музике.

ЛИТЕРАТУРА

Bladh (2003): Stephan Bladh, *Music teachers – in Training and at Work: A Longitudinal Study of Music Teachers in Sweden*. Retrieved in June 2012 from <http://www.lunduniversity.lu.se/o.o.i.s?id=12683&postid=786305>

Burdeva (2005): T. Burdeva, *The competence of Music teachers at the Elementary Shools*. Retrieved in June 2012 from http://tru.uni-sz.bg/tsj/vol3No8_1/T.Burdeva.pdf

Гојков, Грандић, Милутиновић, Негру, Пасер, Стојановић (2008): Грозданка Гојков, Радован Грандић, Јована Милутиновић, Адријан Негру, Виорика Пасер, Александар Стојановић, *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача

Ивановић (1981): Мирјана Ивановић, *Методика наставе музичкој васпитања у основној школи*, Књажевац: Нота

Јовановић (2004): Бранко Јовановић, *Педагошко комуницирање*, Комуникација и медији, Учитељски факултет, 266-279

Књига предмета за смер: Учиоци (2008): Јагодина: Педагошки факултет, Доступно на: [http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Studijski%20programi/Knjiga%20 predmeta%20-%20ucitelj.pdf](http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Studijski%20programi/Knjiga%20predmeta%20-%20ucitelj.pdf)

Основне академске студије – Музичка педагогија (2009): Београд: Факултет музичке уметности, Доступно на: http://www.fmu.bg.ac.rs/fmu/_files/Osnovne_akademske_studije_Muz_pedagogija.pdf

Основне академске студије – Музичка педагогија (2012): Нови Сад: Академија уметности, Доступно на: <http://www.akademija.uns.ac.rs/wp-content/uploads/doc/oas/muzicka-pedagogija.pdf>

Поткоњак (1998): Никола Поткоњак, *Сиоран и недиференциран сјајус методика онемогућава адекватно образовање методичара*, Методика – научна и наставна дисциплина: Зборник радова са научног скупа, Јагодина: Учитељски факултет

Студијски програм – образовање учитеља (2008): Врање: Учитељски факултет у Врању, Доступно на: http://www.ucfak.ni.ac.rs/dokumenti/tekstovi/7_1_Program_studija.pdf

Стојановић, Пртљага (2009): Александар Стојановић, Снежана Пртљага, *Промене у стручном оспособљавању наставника као допринос „групишту знања“* Преузето јуна 2012. (http://www.famns.edu.rs/skup2/radovi_pdf/stojanovic_prtljaga.pdf)

Jelena R. Grkić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE STUDY PROGRAMMES OF THE TWO YEAR POST-SECONDARY SCHOOLS FOR TEACHER MUSICAL TRAINING

Summary: The paper deals with the comparative analysis of the study programmes of the two year post-secondary schools for teachers' musical training. We have analyzed curriculums from the Faculty of Education in Jagodina, Teacher Training Faculty from Vranje, Art Academy from Novi Sad and the Faculty of the Music Art in Belgrade.

The purpose of this research was to take into consideration the educational process of the future teachers who will teach music in the primary school. The main goal of these four institutions is to offer their students a qualitative education and competences for the future teaching practice. The author points out that the both aspects, the professional knowledge and the pedagogical and didactical knowledge, of the teaching process are equally important.

Key words: teaching music, primary school, student education, study programmes, competences.

Александра Д. Михајловић

Факултет педагошких наука

Универзитета у Крагујевцу

Јагодина

УДК: 371.3.:51-028.31 ;

159.954/956-057.874

ИД БРОЈ: 195350796

Стручни рад

Примљен: 1. септембра 2012.

Прихваћен: 18. октобра 2012.

ПОДСТИЦАЊЕ И РАЗВИЈАЊЕ КРЕАТИВНОСТИ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Апстракт: У раду се промовише употреба проблема отвореног типа у почетној настави математике као једне од могућности иновирања наставног процеса и средства развијања и подстицања креативности ученика. Посебна пажња посвећена је врстама математичких проблема и активности којима се могу подстицати математичко мишљење и способности вишег реда. С обзиром на то да су проблеми отвореног типа релативно нов појам у нашем математичком образовању, у раду смо приказали њихове основне карактеристике и врсте, као и предности њиховог коришћења у настави, нарочито у смеру подстицања креативних активности ученика. Допринос рада огледа се и у увођењу и предлагању неких нових типова проблема отвореног типа. На основу свега наведеног у раду, као закључак намеће се да проблеми отвореног типа због своје отворене природе омогућавају ученицима различитих способности да се проблемима приближе на свој начин, користећи своје сопствено искуство и знање и стратегије решавања које им највише одговарају, поспешују разумевање математичких садржаја и представљају снажно средство подстицања креативног мишљења.

Кључне речи: математичка креативност, развијање математичке креативности, настава математике, математички проблеми, проблеми отвореног типа

УВОД

Креативност је тема која се често занемарује у настави математике. Већина наставника сматра да је логика у математици на првом месту, а да креативност није толико битна у учењу математике. С друге стране, ако узмемо у обзир математичара који долази до нових резултата у математи-

ци, не можемо занемарити његово коришћење креативног потенцијала. Математика се као интелектуална област налази на врху хијерархијске листе области када је у питању присутност креативности у њеним активностима и резултатима. Мада је изворна математичка активност уско испреплетана са креативношћу, већини ученика школовање обезбеђује врло мало прилика да искусе овај аспект области математике. Ипак, неоспорно је да развијање креативности представља један од најважнијих задатака математичког образовања. Овоме можемо допринети коришћењем различитих облика, средстава и метода рада, при чему нарочито важну улогу има решавање и постављање проблема, самим тим и проблемска настава, учење откривањем, диференцирана, индивидуализована и менторска настава.

РАЗВИЈАЊЕ КРЕАТИВНОСТИ У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Још од најранијих дана код деце треба развијати особине својствене ствараоцима у области математике. На развијање компоненти стваралачког мишљења може се утицати израдом адекватних математичких задатака. У многим земљама широм света, решавање проблема је циљ експлицитно садржан у математичком курикулуму. Уобичајена дефиниција проблема у математичкој литератури (Kantowski 1980, према: Pehkonen 1997: 64) јесте да користимо појам „проблем“ за задату ситуацију када је индивидуа присиљена да повезује познате информације на за њу нов начин у циљу решавања задатка. Ако одмах препозна које су акције потребне да би се урадио задатак, онда ће то бити рутинска ствар. Према томе, појам „проблем“ је детерминисан временом и индивидуом. По Б. Стевановићу (Стевановић 1979, према: Дејић, Егерић 2005: 328) „тамо где се може доћи до циља лако, нема проблема“.

На питање зашто се решавању проблема даје централна позиција, не могу се лако дати задовољавајући одговори. Неки од разлога на које наилазимо у математичкој литератури јесу следећи: решавање проблема развија опште когнитивне вештине; решавање проблема подстиче развој креативности; решавање проблема мотивише ученике да уче математику. У САД је вршено испитивање мишљења велике групе испитаника (Kantowski 1981) међу којима су били учитељи и наставници основних школа, директори, представници родитеља, школски саветници и професори наставничких факултета. Сврха овог испитивања била је да се утврди који делови математичког курикулума заузимају највише место по важности. У свим групама решавању проблема дат је највиши ранг.

Осим решавања проблема, велики значај се придаје и постављању, формулисању проблема. Постављање проблема представља по многима карактеристику креативне активности и изузетног талента. Хадамард смат-

ра да је способност идентификовања кључних питања истраживања индикатор изузетне даровитости у области математике. Дакле, можемо рећи да постављање проблема, заједно са њиховим решавањем, има централну улогу за област математике и математичко мишљење уопште. У литератури наилазимо на један број експеримената у којима ученици самостално генеришу проблеме које затим решавају они сами, други ученици из разреда или следећа генерација ученика. Ван дер Бринк (Van der Brink 1987, према: Silver 1997: 77) наводи један експеримент са ученицима првог разреда једне основне школе у Холандији. Ученици су написали и илустровали страницу са аритметичким задацима намењену деци која ће наредне године уписати први разред. Хили (Healy 1993, према Silver 1997: 77) изводи сличан експеримент са ученицима средње школе у САД који назива „направи књигу“. Ученици уче геометријске садржаје, при чему не користе комерцијални уџбеник, већ праве свој сопствени уносећи у њега све оно до чега долазе истраживањем. Скинер (Skinner 1991, према: Silver 1997: 77), слично томе, ангажује ученике првог разреда у постављању проблема који чине базу за касније активности решавања проблема. Ангажовање ученика у постављању и решавању проблема у свим овим случајевима подстиче развој флуентности, једне од кључних карактеристика креативности. На развој флуентности се може утицати и решавањем неструктурираних, отворених проблема. Ови проблеми отвореног типа нуде могућност постављања већег броја циљева и давања вишеструких тачних одговора. Чак и једноставнији примери проблема отвореног типа могу деци понудити значајне прилике да се баве проблемима са вишеструким интерпретацијама и могућим решењима. На пример, задатак који гласи: „*Полујречник круџа уписаног у квадрант износи 6. Израчунај површину квадранта*“ једноставном преформулацијом можемо трансформисати у проблем отвореног типа: „*Полујречник круџа уписаног у квадрант износи 6. Нађи све могуће податке о квадранту и круџу.*“ Многи аутори указују на потенцијалну корист решавања проблема код којих није наглашен циљ.

Овакав приступ настави у коме проблеме генеришу сами ученици тежи да ангажује ученике у постављању и решавању проблема. Као резултат, ученици треба да развију своју репрезентациону и стратегијску флуентност. Генерисањем многобројних решења датог проблема ученици развијају и креативну флексибилност. Сложени, неструктурирани проблеми, али и неки много једноставнији, могу ученицима пружити прилику за употребу различитих метода за решавање. Ученици индивидуално или у групама решавају проблем. Након тога, презентују се алтернативни приступи решавању проблема и дискутује се о њима. Ово омогућава ученицима да упознају друге методе долажења до решења и самим тим да повећају своју флексибилност у приласку проблему.

Још један приступ настави који подстиче развој флексибилности развили су Браун и Вотерс (Brown, Waters 1983, према: Silver 1997: 78), под именом „What-if-not?“ („Шта-ако-није?“). Ова метода се састоји у томе да ученици генеришу нове проблеме из претходно решених варирајући услове или циљеве оригиналног проблема. Многа од поменутих искустава у постављању и решавању проблема могу се користити и да код ученика развијемо разумевање важности и способност стварања оригиналних решења, метода решавања или проблема. На пример, код „What-if-not?“ наставе, можемо охрабривати ученике да варирајући услове и циљеве неког познатог, створе проблем различит од било ког до тада генерисаног. Према Едварду А. Силверу (Silver 1997: 79), креативност треба схватити не само као нешто својствено изузетним појединцима, већ као оријентацију или тенденцију према математичкој активности чији се развој може подстаћи у широј школској популацији.

Иако креативност игра важну улогу у настави математике, наставници сматрају да је наставу путем постављања и решавања проблема тешко применити у учионици. Отежавајућа околност је и чињеница да је материјала намењеног оваквој врсти наставе мало у односу на онај који подржава процедурални и механички приступ школској математици. Још један проблем са којим се срећемо у нашим основним школама јесте и то да већина наставника и учитеља сматра да постоји само један тачан одговор у математици и само један „прави“ начин да се неки математички проблем реши. Дobar наставник је онај који зна да постоји велики број могућности да се приступи решавању неког проблема. Став наставника у великој мери утиче на развијање креативности ученика у настави математике. Наставник мора да прихвати, призна учеников прилаз проблему, без обзира на то што се тај прилаз разликује од других, уобичајених. Ученицима увек треба омогућавати, када нам то наставни садржаји дозвољавају, да сами изводе правила, алгоритме и формулишу нове проблеме.

Фетерли (Fetterly 2010) наводи како је велики број аутора предложио облике или начине развијања креативности. Никерсон (Nickerson 1999) сматра да је за развијање креативности битно следеће: успоставити сврху и намеру; изградити базичне вештине; охрабривати стицање специфичног знања у области; стимулисати и награђивати радозналост и истраживачки дух; изграђивати мотивацију (нарочито унутрашњу); охрабривати самопоздање и вољу за преузимањем ризика; ставити фокус на вештине и само такмичење; подстицати и подржавати позитивна уверења о креативности; обезбеђивати прилике за избор и откриће; развијати метакогнитивне вештине; подучавати техникама за поспешивање испољавања креативног понашања и обезбеђивати баланс. Стернберг (Sternberg 1996, према: Fetterly 2010: 14) нуди наставницима дванаест стратегија да учине своје ученике

креативнијим: (а) да буду и сами модел за креативност, (б) охрабривати преиспитивање претпоставки, (в) дозвољавати грешке, (г) охрабривати разумно преузимање ризика, (д) дизајнирати креативне задатке и начин оцењивања, (ђ) омогућити ученицима да сами дефинишу проблеме, (е) награђивати креативне идеје и производе, (ж) пружити довољно времена за креативно мишљење, (з) охрабривати толеранцију на неодређеност, (и) истичати да се креативни мислиоци стално срећу са препрекама у свом раду, (ј) имати вољу за развијањем, рашћењем и (к) препознати да је креативним мислиоцима потребно подстицајно окружење.

Ејкен (Aiken 1973) тврди да „креативни наставник ствара креативне ученике“. По његовом мишљењу, наставник који подстиче креативност поставља математичке проблеме и питања вишег реда, а она омогућавају рефлексiju, охрабрују дискусију у групама и целом разреду и обезбеђују могућности за посматрање и истраживање математичких веза. Јенсен (Jensen 1976, према: Fetterly 2010: 15) сматра да у основној школи охрабривање ученика у налажењу разноврсних метода, алтернативних алгоритама или јединствених решења проблема утиче на повећавање ученикових способности решавања проблема и на дивергентно мишљење. Виткомб (Whitcombe 1988, према: Fetterly 2010: 15) инсистира на својеврсној равнотежи у математици преко свог тзв. АВС модела. По њему, А представља традиционалне и логичке алгоритме у математици. В је лепота или естетско расуђивање и мишљење у математици, као што је визуелизација, економичност, једноставност, елеганција, уређеност и уочавање структура, форми и релација. С означава интуитивне и креативне аспекте математике који се огледају у решавању проблема, истраживањима, уочавању законитости (патерна), правилности, у испољавању оригиналности, расуђивању, мишљењу, појмовима и стратегијама.

С обзиром на то да су решавање и постављање проблема централни за природу математике (као и за математичко мишљење), Силвер (Silver 1997: 79) је предложио да се математичка креативност може и треба развијати истраживачком наставом математике која користи неструктуриране проблеме или проблеме отвореног типа током процеса њиховог решавања и постављања. На тај начин, по Силверу, наставници помажу ученицима да прошире и развију репрезентациону и стратегијску флуентност и флексибилност и да користе креативне приступе у својим математичким активностима. Шрираман (Sriraman 2004: 32) сматра да је идентификовање и гајење креативног талента у математичкој учионици један од највећих интереса у пољу математичког образовања. Он наводи речи Ђорђа Поље да између рада ученика који покушава да реши неки тежак математички проблем и стваралаштва (инвенције) постоји разлика само у степену. Креирање оригиналне математике захтева висок ниво мотивације, упорности и рефлексии-

је, а све ово се сматра индикаторима креативности. Шрираман примећује да литература већином указује на то да најкреативније појединце привлачи комплексност, чега у школској математици и математичком курикулуму има веома мало. Школска математика и курикулум ретко користе проблеме са таквим математичким структурама које би од ученика захтевале дуготрајно ангажовање и самосталност у формулацији решења. Даље, аутор сматра како, за испољавање математичке креативности у учионици, ученицима треба давати прилику да се баве нерутинским проблемима који су комплексни и богате структуре, проблемима који захтевају не само мотивацију и упорност, већ и значајну рефлексiju. Шрираман (Srigaman 2005) се, такође, залаже за пет принципа који, како он сматра, максимално утичу на појаву креативности ученика у основној школи:

1. гештALT принцип – слобода од времена и покрета;
2. естетски принцип – схватање вредности и лепоте необичног решења уз успостављање релација са уметношћу и науком;
3. принцип слободног тржишта – охрабривање преузимања ризика и нетипичног мишљења;
4. принцип учења – сагледавање креативности као доприноса, изазова познатим парадигмама и проширивања постојећег знања;
5. принцип несигурности – проблеми отвореног типа или „лоше“ постављени проблеми и толеранција на неодређеност.

Ромеј (Romey 1970, према: Fetterly 2010: 16) дефинише креативност као способност комбиновања идеја, ствари, техника или приступа на нов начин. Он сматра да је то тако не само из перспективе особе која ствара, већ и из перспективе особе која посматра креативан рад. Ромеј посматра особу која ствара и особу која види и препознаје креативан рад као субјекте у учионици. Он препоручује неколико различитих начина да се креативност моделује за ученике, као, на пример, успостављање реда којим се теме разматрају у настави, постављање проблема и питања, планирање часова, вођење часова, лабораторијске активности, стратегије испитивања и евалуација.

Рид (Reed 1957, према: Aiken 1973: 26) наводи да креативан наставник математике користи проблеме који су оријентисани ка коришћењу и продубљивању искуства и охрабрује формулисање хипотеза и самостално расуђивање о решењима. На овај начин, наставник приписује велику вредност креативним напорима ученика и зна када и како да им помогне. Наставник који поштује ученика и показује да верује у његове мисаоне способности, подстиче ученика да самостално дође до неких математичких открића. Рид (Reed 1957, према: Fetterly 2010: 17) издваја десет питања која један добар и креативан наставник треба да постави себи.

1. Да ли помажем својим ученицима да идентификују аритметичке проблеме који су значајни за њих у животним ситуацијама?

2. Да ли дајем својим ученицима довољно времена да се мисаоно ангажују у решавању проблема пре него што им предложим методе решавања?
3. Да ли својим питањима охрабрујем ученике да самостално размишљају?
4. Да ли охрабрујем ученике да трагају за решењима проблема, а не за једним решењем?
5. Да ли показујем интересовање и одобравање за креативне напоре ученика чак и када су њихови одговори и решења незадовољавајући?
6. Да ли вреднујем креативно мишљење у истој мери као што вреднујем тачне одговоре на проблеме који захтевају примену алгоритама (дрил проблеме)?
7. Да ли охрабрујем ученике да врше евалуацију сопствених метода решавања проблема?
8. Да ли уочавам и препознајем разлике у способностима ученика да задатак реше на креативан начин?
9. Да ли чиним свесне напоре да помогнем ученицима да схвате да је аритметика квантитативан начин мишљења који нуди прилике за креативно мишљење?
10. Да ли уочавам креативност у својим наставним методама, начину на који организујем садржај курикулума и у свом личном понашању?

У свом виђењу математичке креативности, користећи четвороетапни гешталтистички модел, Пар (Par 1974, према: Fetterly 2010: 17) објашњава да феномен математичког стваралаштва има импликације не само за математичаре као научнике, већ и за наставу математике. У првој етапи препарације потребна су два основна фактора – знање и интуиција. Учионица обично наглашава знање, али може подстаћи и поспешити интуицију тако што ће за ученике обезбедити ситуације које ће им омогућити давање претпоставки о неким математичким сценаријима. Ово захтева да атмосфера у учионици буде пуна подршке. Током периода инкубације, ум се одмара и ставља у други план сувишне информације, тако да се путања решавања проблема осветљава. Пар охрабрује наставнике математике да у овој етапи развију процес на краће периоде, тако што ће презентовати одговарајуће и битне информације. То води у наредну етапу илуминације, у којој постоји стварна креативна активност, која није апсолутно логичко-интелектуална активност, већ представља *аха* ефекат креативности, односно открића. Током финалне етапе инкубације, ученици треба да разговарају, дискутују о математици, о њеној лепоти, естетици и елеганцији.

Традиционално лоша страна школске математике јесте пренаглашавање дрила. Креативности треба времена да се развије и она се развија на основу искуства (Mann 2005: 19). Ово се надовезује на Силверову тврдњу (Silver 1997: 75) да се креативност пре повезује са дугим периодима рада и рефлексije, него са изненадним увидом и да је подложна утицају наставе и искуства. Штавише, Хејлок (Haylock 1997: 69) износи да је превазилажење фиксација у мишљењу (и оних које се тичу садржаја, и оних које се тичу алгоритама) битно за стварање дивергентних производа и представља нешто што дотиче саму срж математичке креативности. Механичко извршавање алгоритама у математици, ригидност у решавању проблема и фиксација у мишљењу инхибирајући су фактори који шкоде приступању новим проблемима на имагинативан начин (McGannon 1972, према: Fetterly 2010: 18). Фетерли је запазио како многи аутори истичу да лоше структурирани проблеми, проблеми отвореног типа или проблеми са више решења, заједно са постављањем проблема, подржавају и подстичу математичку креативност у учионицама.

Наставници се охрабрују да развијају окружења за учење у којима ће њихови ученици имати више времена и простора за рефлексiju, дискусију и самостално истраживање. У таквим разредима наставници обезбеђују ученицима отворено окружење за учење у форми проблема отвореног типа који су интегрисани и постављени у контекст реалног живота. Повећана забринутост због тога што школе производе младе који пасивно слушају и експерти су за инертно меморисање знања, за извршавање поједностављених, шаблонских задатака – покренула је иницијативу за усвајање тзв. отвореног приступа у учењу математике (Foong 2000: 50).

ПРОБЛЕМИ ОТВОРЕНОГ ТИПА

Проблем отвореног типа је проблем који је отворен за многа различита решења (Becker 1997, Nohda 2000, према: Kwon, Park, Park 2007). Дефиниција проблема отвореног типа, међутим, варира од истраживача до истраживача. Такахаша (Takahashi 2001 према: Yan, Fong 2005: 1) проблеме отвореног типа дели на две врсте: проблеме са једним решењем, али са више разноврсних приступа решавању проблема и проблеме са више тачних решења, односно одговора. Да би дефинисали појам проблема отвореног типа, Пехконен и Фунг (Pehkonen 1997a, Foong 2002), на пример, најпре дефинишу проблеме затвореног типа. *Проблем затвореног типа* је „добро структуриран“ проблем у смислу да су захтеви јасно формулисани и постоји један јединствен и тачан одговор који се увек може пронаћи на одређен, фиксиран начин. Другим речима, проблем је затворен ако су почетна и циљна ситуација (почетни услови и циљ) затворени, тј. јасно обја-

шњени, задати. Овакав проблем не пружа могућност коришћења дивергентног мишљења. Затворени проблеми обухватају рутинске задатке који се користе за увежбавање правила и поступака, као и нерутинске проблеме који су засновани на коришћењу хеуристичких метода решавања проблема. Ако су почетна и циљна ситуација отворени, односно нису затворени, онда имамо проблем отвореног типа (табела 2). Стога, проблем који је „отворен“ било у погледу својих почетних услова, било када је реч о циљевима, и који је по исходу отворен за дивергентно мишљење, може се сматрати проблемом отвореног типа. Проблеми отвореног типа се у литератури још називају и некомплетним (Kwon, Park, Park 2007), неструктурираним или „лоше“ структурираним проблемима (Leung 1997).

Према овој дефиницији, Пехконен (Pehkonen 1997а: 8) у односу на „отвореност“ почетне или циљне ситуације издваја три врсте проблема отвореног типа. У проблеме отвореног типа убраја: истраживања, постављање или генерисање проблема, реалне животне ситуације (real-life ситуације), пројекте, проблемска поља (problemfields), проблеме без експлицитно постављених питања и тзв. проблем-варијације (тзв. метод “what-if”). Група проблема попут реалних животних ситуација може обухватити и неколико врста отворених проблема.

Табела 1. Класификација проблема у зависности од њихове полазне и циљне ситуације (Pehkonen, 1997а: 9)

		Циљна ситуација	
		Затворена (тј. јасно задата)	Отворена
Почетна ситуација	Затворена (тј. јасно задата)	затворени проблеми	проблеми са отвореним исходом (open-ended) реалне животне ситуације истраживања проблемска поља проблем-варијације
	Отворена	реалне животне ситуације проблем-варијације	реалне животне ситуације проблем-варијације пројекти постављање проблема

Неки математички едукатори користе реч „истраживачки“ као синоним за „отворени“, како би спречили мешање са нерешеним проблемима математике (Pehkonen, 1997а: 8).

Слично подели коју даје Пехконен, Рајтман (Reitman 1965 према: Leung 1997: 26) говори о „добро“ и „лоше“ структурираним проблемима. По њему, проблем је добро структуриран ако су објекти, операције и циљеви добро дефинисани. Рајтман је идентификовао четири категорије проблема

у зависности од тога колико добро су дата (почетна) и коначна стања (циљеви) спецификована:

- недефинисана дата (почетна) и недефинисана коначна стања (циљеви);
- недефинисана дата (почетна) и добро дефинисана коначна (циљеви) стања;
- добро дефинисана дата (почетна) и недефинисана коначна стања (циљеви);
- добро дефинисана дата (почетна) и добро дефинисана коначна стања (циљеви).

С обзиром да у прве три категорије има недефинисаних компоненти, следи да су само проблеми у последњој категорији добро структурирани. Под „недефинисаним“ Рајтман подразумева и „лоше дефинисане“ случајеве. Прве три категорије су, стога, познате као лоше структурирани проблеми. Лоше структурирани проблеми отварају разне могућности за постављање и формулисање проблема, јер онај ко поставља проблем мора самостално да дефинише почетна стања, циљ или и једно и друго.

Лондон (London 1993 према: Kwon, Park, Park 2006: 53) издваја три карактеристике проблема отвореног типа. По њему, проблеми отвореног типа подразумевају три фазе: упознавање проблема, испитивање проблема и упорност у решавању. Потребно је да проблеми ученицима пружају прилику за дивергентна решења и да им омогућавају да врше евалуацију. Такође, морају бити приступачни за сваког ученика и морају подразумевати извесно време за решавање. Квон и др. (Kwon, Park, Park 2006) проблемима отвореног типа сматрају проблеме који имају следеће три карактеристике: прво, почетна тачка проблема је релативно јасна, али решења за његов циљ могу варирати; друго, ученик може бирати сопствени одговарајући приступ и објаснити разлог његовог избора; треће, то су проблеми у којима ученик може користити вишедимензионалне мисаоне вештине и ангажовати дивергентно мишљење у потрази за сопственим решењем.

Савада (Sawada 1997, према: Takahashi 2000: 4) наводи пет предности решавања проблема отвореног типа:

- ученици активније учествују на часу и могу да изражавају своје идеје слободније и чешће;
- ученици имају бољу прилику да користе своје математичко знање и вештине у већој мери;
- сви ученици могу дати одговор на питање на свој и за себе значајан начин;
- часови са проблемима отвореног типа пружају ученицима сврсисходно и важно искуство расуђивања и закључивања;

- ученицима је пружена шанса да искусе испуњење када дођу до открића и да доживе потврду код својих вршњака.

Наиме, будући да код проблема отвореног типа постоји више могућих тачних одговора и решења и да ученици имају прилику да пронађу сопствена, онда решавање проблема отвореног типа обезбеђује окружење које је слободно и пуно подршке за ученика. По Такахашију (Takahashi 2000: 4), ученици су активни и радознали и желе да пронађу и друга решења. При томе могу да упоређују и дискутују о својим решењима са осталим ученицима. Све ово ствара могућност за вођење интересантног и богатог дијалога у учионици. Пошто постоји много различитих решења датог отвореног проблема, онда ученици бирају за њих најбољи начин долажења до одговора и стварају оригинална решења. Кроз упоређивање и дискусију у разреду ученици су интринзички мотивисани да другим ученицима образлажу своја решења, а ово представља велику прилику за развијање математичког мишљења. У обзир треба узети чињеницу да у одељењима имамо ученике различитих способности, могућности и интересовања. Стога треба водити рачуна да у активностима на часу учествују сви ученици, односно час мора бити разумљив сваком ученику. Проблеми отвореног типа ученицима пружају могућност да пронађу своје сопствене одговоре. Ван ден Ховел-Панхуизен је у својој студији о проблемима отвореног типа видела корист у томе да ученици решавају реалистичне проблеме код којих дате информације нису потпуне, па морају да праве претпоставке о томе што недостаје (Van den Heuvel-Panhuizen 1996, према Chan 2007: 2). Чан помиње још неке предности коришћења отвореног приступа, као што су: повећање задовољства у раду и пружање значајних информација наставнику о томе како се ученици сналазе у процесу решавања проблема.

Ови проблеми нуде ученицима разноврсне приступе, уз мала ограничења методе решавања коју користи ученик (Hancock 1995 према: Cooney, Sanchez, Ice 2001: 10). Могу варирати од једноставних питања која од ученика траже да прикаже рад на проблему до комплексних ситуација које захтевају формулисање хипотеза, објашњавање математичких ситуација, креирање нових повезаних проблема и прављење генерализација (Kulm 1994 према: Chan 2007: 2). Фунг (Foong 2002: 9) описује отворене проблеме као „лоше“ структуриране зато што подразумевају недостатак одређених података или претпоставки и не постоји утврђена процедура која би гарантовала тачно решење оваквог проблема. Због таквих когнитивних препрека ученици ће морати да прошире своје постојеће знање користећи друга средства и изворе како би решили проблемске ситуације.

Једна од карактеристика креативног мишљења јесте дивергентно мишљење које је Гилфорд (Guilford 1967, према: Sak, Maker 2005: 252) дефинисао као акт трагања за разноврсношћу у решавању проблема без јед-

ног фиксираног одговора или размишљање у различитим перспективама. Такође, указао је да дивергентно мишљење повећава могућност доласка до оригиналних мисли. Коришћење конвергентног или дивергентног мишљења приликом решавања проблема зависи у највећој мери од избора типа проблема који презентујемо, односно од тога да ли је проблем затвореног или отвореног типа. Зато што охрабрује дивергентне мисли, проблем отвореног типа даје допринос распламсавању (појачавању) дивергентног мишљења. У току трагања за различитим решењима и разноврсним приступима, ученици могу слободно доћи до многих идеја (флуентност), могу правити друге покушаје да развију (измисле) нове стратегије за бављење проблемом тамо где друге не успевају (флексибилност) и могу смислити веома паметне и неочекиване идеје (оригиналност). Једном речју, проблеми отвореног типа су веома ефективни у неговању математичке креативности.

Хауард (Howard 1983, према: Sak, Maker 2005: 253) сматра да разлике у карактеристикама између проблема затвореног и отвореног типа представљају својеврсни континуум, и да се на основу тога ови проблеми могу разврстати у више од једне категорије. Гецелс и Чиксентмихаљи су сматрали да је начин на који појединац открива проблем суштина креативног процеса (Getzels, Csikszentmihalyi 2001 према: Gomez 2007). Они су дали класификацију проблема која је заснована на три аспекта: формулација проблема, метода решавања и решење проблема. Врсте проблема варирају у складу са спецификацијом формулације проблема, метода и решења, и то у односу на оног ко презентује проблем (на пример, наставника) и оног ко проблем решава (на пример, ученика). Идентификовали су три типа проблема. Прва два типа су добро структурирани (затворени) проблеми, док је трећи тип лоше структуриран, односно отворен. Шивер и Мејкер (Schiever, Maker 2010) су, ослањајући се на рад Гецелса и Чиксентмихаљија, издвојиле додатна два типа проблема и прошириле оригиналну класификацију како би попуниле празнину између проблема првог и трећег типа. Ова класификација позната је под именом *Матрица проблемског континуума* (табела 2).

Мејкер, касније, говори о шест типова проблема (Maker 2005: 74), при чему уместо проблема трећег типа убацује два нова типа проблема. По овој подели, проблем првог типа је онај проблем код кога су проблем и метод познати и за презентера и за решавача, али је решење проблема познато само презентеру. Задатак оног који решава јесте да примени познати метод и дође до решења које је већ познато презентеру. Проблем другог типа је по структури близак проблему првог типа, дакле, то је проблем који је познат и презентеру и решавачу, међутим, метод и решење су познати презентеру, али не и решавачу. Проблем трећег типа је проблем који има више различитих метода решавања, а само једно тачно решење. Код проблема четвртог типа, постоји више од једне методе решавања и више од једног

тачног решења. Методе и решења су познати особи која презентује проблем. Код проблема петог типа проблем је јасно дефинисан, али је број метода и решења неограничен, односно, онај који презентује проблем нема на уму неку одређену методу или решење – и методе и решења су непознати и презентеру и решавачу. Шести тип проблема је онај код кога ни проблем, ни метод, ни решење нису познати ни презентеру, ни решавачу. У овом случају решавач мора да дефинише проблем пре него што покуша да га реши. Јасно је да проблем овог типа допушта највећу индивидуалну креативност и захтева способност да се пронађе или дефинише проблем у датој ситуацији.

Табела 2. (Sak, Maker, 2005: 254¹)

Тип проблема	Проблем		Метод		Решење	
	Презентер	Решавач	Презентер	Решавач	Презентер	Решавач
I	П	П	П	П	П	Н
II	П	П	П	Н	П	Н
III	П	П	М	Н	М	Н
IV	П	П	Н	Н	Н	Н
V	Н	Н	Н	Н	Н	Н

Легенда: П = познат, Н = непознат, М = много (постоји много разноврсних метода решавања или решења и само презентер може да буде свестан тога).

Креативност се обично процењује проблемима четвртог, а понекад и проблемима трећег који је више структуриран, али и петим неструктурираним типом. Проблеми првог и другог типа захтевају конвергентно мишљење. Проблеми трећег типа почињу да захтевају дивергентно мишљење, док проблеми четвртог, петог и шестог типа развијају најкреативније и најпродуктивније мишљење.

Сак и Мејкер (Sak, Maker 2005: 254) указују да класификација проблема по Проблемском континуму није ограничена само на наведене типове проблема, већ да представља континуум и да се могу издвојити још специфичнији типови проблема.

¹У табели су масним словима означени типови проблема које су додале Шивер и Мејкер.

Као део истраживања спроведеног у оквиру докторске дисертације аутора, а како би се смањили скокови између проблема затвореног и отвореног типа, проширили смо наведени модел континуума, тј. увели смо још два нова типа проблема (табела 3).

Табела 3. Проширена матрица континуума проблема (ПМКП)

	Проблем		Метод		Решење	
	Презентер	Решавач	Презентер	Решавач	Презентер	Решавач
I	Познат	Познат	Познат	Познат	Познат	Непознат
II	Познат	Познат	Познат	Непознат	Познат	Непознат
III	Познат	Познат	Више	Непознат	Познат	Непознат
IV	Познат	Познат	Познат	Непознат	Више	Непознат
V	Познат	Познат	Више	Непознат	Више	Непознат
VI	Познат	Познат	Непознат	Непознат	Непознат	Непознат
VII	Непознат	Непознат	Познат	Познат	Познат	Познат
VIII	Непознат	Непознат	Непознат	Непознат	Непознат	Непознат

Новина су проблеми IV и VII типа. Проблеми типа I, II, III, V, VI и VIII одговарају типовима које даје Мејкер (Maker 2005). Проблем IV типа је јасно дефинисан и презентеру и решавачу, постоји један начин доласка до решења, а више решења. Метод је познат презентеру, као и решења. Код проблема VII типа презентеру и решавачу су познати метод и решење, али није познат проблем. Решавач мора да пронађе проблем који се може решити датом методом и чије решење ће бити једнако оном које је дато.

Навешћемо неколико примера различитих типова проблема у почетној настави математике класификованих по проширеној матрици континуума проблема (ПМКП).

Проблем I *iii*ii.

Проблем II *iii*ii.

Проблем III *iii*ii.

Израчунај вредност израза $32 + 26$.

У првој прегради полице се налази 20 књига, а у другој 17. Колико има укупно књига на полици?

Сима има 50 динара. Како све може уситнити новац помоћу новчића од 1, 2, 5, 10 и 20 динара? Покажи све начине.

- Проблем IV шийа.** Ком броју није место у низу 12, 15, 19, 21? Да ли постоји још неки одговор?
- Проблем V шийа.** Користећи цифре 3, 6 и 9 напиши што више тачних једнакости.
- Проблем VI шийа.** Ученицима дајемо један број и тражимо од њих да направе што више проблема који ће као одговор имати дати број.
- Проблем VII шийа.** Ученицима се даје решен задатак (на пример, израз чија је вредност израчуната), а од њих се тражи да сами осмисле текст задатка који одговара датом изразу.
- Проблем VIII шийа.** Ученицима се покаже нека слика, а они треба сами да напишу текст задатка који одговара слици и да потом реше задатак.

Сматрамо да се на сличан начин могу увести и додатни типови проблема, односно да наведена класификација не исцрпљује све могућности, већ да ово отвара питања и за нека будућа истраживања.

ЗАКЉУЧАК

Оно што проблеме отвореног типа чини атрактивним приступом у настави и учењу јесте њихова отворена природа која нуди својеврстан изазов за мисаоно ангажовање ученика. Верује се да ефективна употреба проблема отвореног типа подстиче и поспешује мишљење вишег реда и ствара основу за дубоко мишљење (Dyer, Moynihan 2000 према: Chan 2007: 2). Када ученик учи математику путем оваквог проблемског приступа, он се решавајући проблем „бори“ са тешкоћама, а не ослања се само на пуку репродукцију поступака или правила да би нашао решења. На овај начин поспешује се дубље разумевање математичких садржаја.

Упркос предностима проблема отвореног типа, није лако пронаћи одговарајуће математичке садржаје на основу којих се могу креирати и осмислити различите категорије ових проблема. Проблеми који преовлађују у настави математике у школама обично су затвореног типа и не остављају много простора за креативно мишљење.

Проблеми отвореног типа могу ученицима приуштити осећај постигнућа и испуњења, јер чак и ученици са слабијим математичким способностима могу да изнесу своја мишљења у складу са сопственим способностима. Штавише, ученицима се нуди могућност да осете како је то бити прави и активни ученик математике у самосталном креирању проблема. Оно што је овде битно јесте да и наставник и ученик препознају допринос ученика у свим процесима учења и да сваки ученик има поверење у своју способност да пронађе сопствено решење. Могућност да ученици раде заједно једна је

од кључних ставки у решавању проблема отвореног типа. Користећи међусобно искуство и дискутујући о проблему, ученици се ангажују у рефлектовању, давању претпоставки и образлагању. Хиберт, Карпентер и Фенема (Hiebert, Carpenter, 1996, према: Chan 2007: 2) сматрају да су ученици који праве рефлексију о оном што раде и комуницирају једни са другима о томе у најбољој позицији да изграде корисне везе у математици.

ЛИТЕРАТУРА

Aieken (1973): Lewis R. Aieken, *Ability and creativity in mathematics*, Review of educational research, Vol. 43, No. 4, American Educational Research Association, 405–423

Gomes, J. J. M. (2005): *Using a Creativity-Focused Science Program to Foster General Creativity in Young Children: A Teacher Action Research Study (dissertation)*, Fielding Graduate University, Retrieved in May 2011, www.amshq.org/research/dissertationGomes.pdf

Дејић, Егерић (2005): Мирко Дејић, Милана Егерић, *Методика настава математике*, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини

Kantowski (1981): Mary Grace Kantowski, *Problem solving*, Mathematics education research, RestonVA: National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), 111-126

Kwon, Park, Park (2006): Oh Nam Kwon, Jung Sook Park, Jee Hyun Park, *Cultivating divergent thinking in mathematics through an open-ended approach*, Vol. 7, No. 1, Seoul: Asia Pacific Education Review, 51–61

Leung (1997): Shuk-kwan S. Leung, *On the open-ended nature in mathematical problem posing*, Use of open-ended problems in mathematics classroom, Helsinki: Department of Teacher Education, University of Helsinki, 26-33

Maker (2005): June C. Maker, *The DISCOVER Project: Improving Assessment and Curriculum for Diverse Gifted Learners*, The National Research Center on the gifted and talented, Storrs: University of Connecticut

Mann E. L. (2005): *Mathematical Creativity and School Mathematics: Indicators of Mathematical Creativity in Middle School Students (dissertation)*, www.gifted.uconn.edu/siegle/Dissertations/Eric%20Mann.pdf

Михајловић (2006): Александра Михајловић, *Развијање креативности у почетајној настави математике*, Иновације у настави, часопис за савремену наставу, vol. 19, Београд: Учитељски факултет, 76–81

Nickerson (1999): Raymond S. Nickerson, *Enhancing creativity*, In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*, New York: Cambridge University Press, 392-430

Pehkonen E. (1997): *The State-of-Art in Mathematical Creativity*, Fostering of Mathematical Creativity, Helsinki, ZDM, 63-67, Retrieved on April 2007, <http://www.fiz-karlsruhe.de/fiz/publications/zdm/>

Pehkonen (1997a): Erkkie Pehkonen, *Introduction to the concept "open-ended" problem*, Use of open-ended problems in mathematics classroom, Research report 176, Helsinki: Helsinki University, Department of Teacher Education, 8 – 11

- Sak U., Maker J. C. (2005): *Divergence and convergence of mental forces in open and closed mathematical problems*, International Education Journal, 6 (2), 252-260, Retrieved on July 2008, ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/V6n2/Sak/paper.pdf
- Silver E. A. (1997): *Fostering Creativity through Instruction Rich in Mathematical Problem Solving and Problem Posing*, ZDM, Vol. 29, No. 3, 75-80, <http://www.emis.de/journals/ZDM/zdm973a3.pdf>
- Sriraman (2004): Bharath Sriraman, *The Characteristics of Mathematical Creativity*, The Mathematics Educator, Vol. 14, No. 1, Athens: Mathematics Education Student Association, University of Georgia, 19-34.
- Sriraman (2005): Bharath Sriraman, *Are giftedness and creativity synonyms in mathematics*, The Journal of Secondary Gifted Education. 17(1), Prufrock Press, 20-36.
- Schiever, Maker (2010): Shirley W. Schiever, June C. Maker, *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners (3rd ed.)*, Austin: Pro-Ed.
- Takahashi A. (2000): *Open-ended Problem Solving and Computer Instantiated Manipulatives (CIM)*, Proceedings of 9th International Congress on Mathematical Education (ICME-9), Tokyo/Makuhari, Japan, Retrieved on November 2011, <http://students.ed.uiuc.edu/takahash/ICME9-CIM.pdf>
- Fetterly J. M. (2010): *An exploratory study of the use of a problem-posing approach on pre-service elementary education teachers' mathematical creativity, beliefs, and anxiety* (dissertation), Florida State University, School of Teacher Education, Retrieved on January 2012, <http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-07312010-124514/>
- Foong (2000): Pui Yee Foong, *Open-ended problems for higher-order thinking in mathematics*, Teaching and Learning, 20(2), Singapore: Institute of Education, 49-57
- Foong P. Y. (2002): *Using short open-ended mathematics questions to promote thinking and understanding*, Proceedings of the International Conference: The Humanistic Renaissance in Mathematics Education, Retrieved February 2009, 135-140, Retrieved on May 2009, <http://math.unipa.it/~grim/SiFoong.pdf>
- Haylock D. W. (1997): *Recognizing Mathematical Creativity in Schoolchildren*, ZDM, Vol. 29, No. 3, 68–74, <http://www.emis.de/journals/ZDM/zdm973a2.pdf>
- Chan (2007): Chun Ming Eric Chan, *Using open-ended mathematics problems: A classroom experience (Primary)*, In: C. Shagar & R. B. A. Rahim (Eds.), *Redesigning pedagogy: Voices of practitioners*, Singapore: Pearson Education South Asia, 129-146
- Cooney, Sanchez, Ice (2001): Thomas J. Cooney, Wendy B. Sanchez, Nicole F. Ice, *Interpreting Teachers' Movement toward Reform in Mathematics Assessment*, The Mathematics Educator, vol. 11, No. 1, Athens: Mathematics Education Student Association, University of Georgia, 10-14
- Yan Z., Fong T.F.K. (2005): *An analysis of Singapore secondary students' performance on open-ended tasks in mathematics*, International conference on education, *Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice*, Singapore: National Institute of Education, Nanyang Technological University, Retrieved on February 2008, <http://repository.nie.edu.sg/jspui/handle/10497/3344>

Aleksandra D. Mihajlović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

FOSTERING AND DEVELOPING STUDENTS' CREATIVE ABILITIES IN TEACHING MATHEMATICS TO YOUNG LEARNERS

Summary: The aim of the paper is to promote application of open-ended problems in teaching mathematics to young learners as a way of introducing innovation into the teaching process and as a means of fostering and developing students' creative abilities. Special attention is given to different categories of mathematical problems and activities that can be used to foster mathematical thinking and higher order thinking skills in general. Since the concept of open-ended problems is relatively new in our mathematical education, the paper describes some of its basic characteristics and types. Moreover, we point out some advantages of using open-ended problems especially for fostering children's creative activities. One of the benefits of the paper is introduction of some new types of open-ended problems. As a conclusion, we believe that the open nature of open-ended problems allows pupils of various abilities to approach problems in their own way, using their own experience and background knowledge and strategies that suit them the best, at the same time promoting better and deeper understanding of mathematical contents and fostering creative thinking.

Key words: mathematical creativity, developing mathematical creativity, mathematics instruction, mathematical problems, open-ended problems

Душка Михајловић
Универзитет у Београду
Учитељски факултет
Београд

УДК: 373.31.214(497.11:497.6);
371.3::3/5(497.11:497.6)
ИД БРОЈ: 195351052

Стручни рад
Примљен: 5. маја 2012.
Прихваћен: 18. октобра 2012.

ИСТОРИЈСКИ САДРЖАЈИ У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ И РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ

Апстракт: У раду се приступа компаративној анализи наставних програма Републике Србије и Републике Српске, за предмет *Природа и друштво*, са становишта историјских садржаја који су у њима дати. Упоредјују се наставни програми за први циклус основног образовања, од првог до четвртог разреда, односно од другог до петог разреда. Упоредном анализом уочавају се велике сличности, али и нужне разлике у програмима, како у самим садржајима, тако и у начину увођења тих садржаја у програме.

Кључне речи: природа и друштво, наставни програми, историјски садржаји, Република Србија, Република Српска.

УВОД

Веома је значајно упоређивати наставне програме предмета *Природа и друштво* / *Свет око нас* и *Природе и друштва* / *Познавање друштва*, са становишта историјских садржаја који су у њима дати. У овом случају није реч само о регионалној блискости две државе, него о историјским садржајима једног истог народа, чија је историја у многим сегментима повезана. Њихово историјско памћење засновано је на сличним или истим садржајима, историјским догађајима у којима су учествовали, на истој народној књижевности, култури и уметности у најширем контексту.

Чињеница да је реч о историјским садржајима истог народа који живи у две државе условила је, поред сличности, и одређене разлике које ће бити предмет наше анализе. У раду ћемо сагледати избор историјских садржаја и начин њиховог представљања у наставним програмима. На почетку ових компаративних разматрања, подсетићемо да се разредна настава у

Републици Србији реализује у прва четири разреда у оквиру осмогодишње школе, док је у Републици Српској припремни разред укључен у основну школу, а након њега следе још четири године разредне наставе. Односно, прва четири разреда основне школе у Републици Србији, одговарајућа су другом, трећем, четвртном и петом разреду у Републици Српској.

За даљу анализу, неопходно је пре свега описати структуру наставних програма у Републици Србији и Републици Српској. Потом ћемо извршити упоредну анализу прописаних наставних (историјских) садржаја по разредима, као и на анализу избора редоследа увођења историјских садржаја у наставу природе и друштва).

ОСВРТ НА СТРУКТУРУ НАСТАВНИХ ПРОГРАМА

Наставни програми за предмете *Природа и друштво* / *Свет око нас* у Републици Србији, обухватају циљеве и задатке предмета, садржаје, као и начине остваривања програма, односно, дидактичко-методичка упутства за реализацију програма. Наставни програми за предмете *Природа и друштво* / *Познавање друштва* у Републици Српској, обухватају такође опште циљеве и задатке предмета, као и садржаје, али уместо начина остваривања програма, они садрже *оčekиване исходе*, као и смернице за наставнике

У оквиру даље упоредне анализе историјских садржаја, веома је важно посматрати *начин остваривања програма*, односно *оčekиване исходе* и *смернице за наставнике*, како бисмо конкретизовали садржаје и боље разумели њихову заступљеност у програмима и методички приступ који се препоручује.

УПОРЕДНА АНАЛИЗА ПРОГРАМА ЗА ПРВЕ ТРИ ГОДИНЕ

I

У наставном програму за први и други разред у Републици Србији, веома су слабо заступљени историјски садржаји. У првом разреду, они су имплицитно дати у оквиру наставне јединице „Празници и обичаји“ (тема „Ја и дуги“), као и у оквиру наставних јединица „Сналажење у времену – *када* је шта било: сада, пре, после; дан, јуче, данас, сутра, седмица; препознавање временских категорија месец и годишња доба“ (тема „Оријентација у простору и времену“).

У програму Републике Српске за други разред (што је аналогно првом разреду у Србији) историјски садржаји су заступљени само у оквиру наставних јединица „Моје мјесто некада“ и „Значајни датуми“ (тема: „Из-

глед мјеста и околине и рад људи у мјесту“). У очекиваним исходима стоји да ће ученици бити способни да опишу своје место некад и сад, као и да „наброје историјске личности и значајне датуме за мјесто“ (Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања, 2010: 4). Из овога можемо уочити да се у Србији у првом разреду нагласак ставља пре свега на разумевање временских односа, док се у Српској одмах полази са конкретним историјским чињеницама. Овај различити приступ у програмима се најбоље илуструје у следећем примеру: у програму Српске, у оквиру теме „Оријентација у времену и годишња доба“, (која подсећа на тему у програму Србије за први разред: „Оријентација у простору и времену“) уопште се не спомињу историјски садржаји, па чак ни у оквиру одредница: *йре, јуче, кагда је шииа било*, што није најбоље решење, јер је важно да ученици прво разумеју одређене временске односе, а не да се њихов први сусрет са историјским садржајима сведе на пуко набрајање историјских личности и датума од значаја.

II

У Наставном програму за други разред у Републици Србији, историјски садржаји могу се препознати у оквиру наставних јединица „Насеља (појам и врсте насеља *некад и сад*)“, „Правила понашања у групи (права и одговорности припадника групе, обичаји, *традиција* и *йразници некад и сад*)“ (тема: „Где човек живи), као и у оквиру наставних јединица „Мерење времена (појам сата и коришћење часовника“, „Временске одреднице: дан, седмица, месец, година“, „Сналажење на *временској лентии*“¹ (тема: „Кретање у простору и времену“).

У програму Републике Српске за трећи разред (што одговара другом разреду у Србији) историјски садржаји се јављају у наставним јединицама „Из прошлости школе“ (тема: „Упознавање школе) и „Прошлост мјеста и околине“ (тема: „Изглед мјеста и околине и рад људи у мјесту“). У *очекиваним исходима* стоји да ће ученик бити способан да „пронађе податке о личности по којој је школа добила име; препозна вријеме и значај те личности за вријеме у коме је живјела“, као и да „објасни прошлост мјеста и околине“ (Правилник о наставном програму за трећи, четврти, шести разред основног образовања и васпитања – Природа и друштво (2006): 5).

¹ Временска лента представља сликовни приказ историјске хронологије, а њен основни задатак јесте да помогне ученицима у разумевању временских координата, односно следа историјских догађаја. Временска лента у Републици Српској се спомиње тек у петом разреду, што није најбоље решење.

Када погледамо наставне програме за другу годину учења, долазимо до сличног закључка као и после анализе програма за прву годину. У Србији се продубљују знања из првог разреда и уводе се појмови као што је *временска линија*, који помажу да ученици одређене значајне догађаје ставе у одговарајући временски контекст. Када посматрамо наставни програм за трећи разред у Српској, уочавамо да су историјски садржаји конкретно дати, и да претпостављају доста сложене задатке за ученике тог узраста. Поставља се питање да ли ће ученици овог разреда бити у стању да *схванте* и *објасне* прошлост места, или да објасне значај неке личности за време у којем је живела. Треба, међутим, истаћи да би ови задаци били веома добри за старији узраст ученика, јер је значајно да се ученици, истражујући прошлост места и околине који су им блиски, полако уводе у логику и методологију историјске науке (Благданић, 2011:279). Уочавамо да се приступ и начин увођења ученика у историјске садржаје доста разликује у овим програмима: док је у Србији акценат на разумевању временских односа као бази за учење историјских садржаја у млађим разредима, у Српској се ученици од најранијег школског узраста сусрећу са конкретним историјским садржајима, везаним за школу, место и непосредну околину.

III

У Наставном програму за трећи разред у Републици Србији укључена је посебна тема „Наше наслеђе“, која се односи само на историјске садржаје. У овој теми велика пажња се посвећује почетним корацима у изучавању прошлости („Како откривамо прошлост“, „Трагови прошлости“). Затим, у оквиру ове теме, даје се подтема „Некад и сад“ у којој су у великој мери заступљени садржаји који се односе на одређивање ближе и даље прошлости, као и на културно-историјску прошлост завичаја (начин живота, занимање, одевање, традиционалне светковине, ликови из народних песама; знаменити људи – песници, сликари, просветитељи, писци, научници, који су обележили прошлост завичаја и околине). Тема „Наше наслеђе“ доноси прве конкретније историјске садржаје, јер се у прва два разреда, као што смо видели, тек спорадично може говорити о њима. Вероватно је да је намера аутора програма била да се управо од ове теме, и од трећег разреда, почне са изучавањем историјских садржаја у основној школи. Када погледамо ове садржаје, примећујемо да су веома слични садржајима у наставним програмима Републике Српске за први и други разред (Историјски простор је исти – место и околина).

У наставном програму за четврти разред у Републици Српској уопште нису дати историјски садржаји. Тешко је објаснити зашто је дошло до прекида постепеног увођења историјских садржаја, и зашто је овим реше-

њем ученицима онемогућено да једну целу школску годину изучавају историјске садржаје на било којем нивоу.

АНАЛИЗА ПРОГРАМА ЗА ЧЕТВРТУ ГОДИНУ

У прва три разреда и у Републици Србији и у Републици Српској ученици се полако, али на различите начине, уводе у историјске садржаје, уочавају трагове прошлости, историју школе, места, и околине, са једином јасно одређеном темом „Наше наслеђе“ у наставном програму за трећи разред у Р. Србији. Прави историјски садржаји дају се тек у четвртном разреду, односно у петом разреду.

Веома је важно истаћи да су у Србији историјски садржаји дати у оквиру предмета *Природа и друштво*, док се у Републици Српској предмет *Природа и друштво* у овом разреду дели на *Познавање природе* и *Познавање друштва*. Ова подела условила је велике разлике у обиму историјских садржаја. Чињеница да се друштвени (као и природни) садржаји изучавају у оквиру једног предмета, значајна је из више разлога. Полако се диференцирају друштвене од природних наука и прави се логичан улаз у наставу историје, биологије и географије. Поред тога, фонд часова за ове предмете двоструко се повећава, како за *Познавање природе*, тако и за *Познавање друштва*. Односно, у наставном плану и програму Републике Српске, недељно је предвиђено два часа за *Познавање природе* и два часа за *Познавање друштва*, док се у наставном плану и програму Србије предвиђа два часа недељно за *Природу и друштво*, што је двоструко мање, а треба узети у обзир да говоримо о истом школском узрасту ученика.²

У наставном програму Републике Србије постоје теме и подтеме које се односе само на историјске садржаје. У теми „Моја домовина део света“ постоји подтема „Развој модерне српске државе (период деветнаестог и двадесетог века)“, а потом се даје тема „Осврт уназад – прошлост“ која се у целини односи на историјске садржаје. У овој теми велика пажња посвећује се: 1) сналажењу на временској ленти (нагласак се ставља на лоцирање догађаја и датума на временској ленти, на одређивање претходника и следбеника, на обележавање животног доба – како ученикових предака, тако и познатих личности који су дали велики допринос у некој области), 2) сагледавању начина живота у средњем веку (ученици треба да знају како је

² Сличан модел је до 2005. године важио и у Републици Србији. Предмет *Познавање природе и друштва* се у четвртном разреду делио на *Познавање природе* и *Познавање друштва*. Правилником о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања из 2005. године ово се мења, и тада се први пут јавља интегрисани предмет *Природа и друштво*.

изгледао живот на селу, а како у граду, како је изгледало школовање, облачење, понашање и остале карактеристике тог временског периода), 3) упознавање са значајним догађајима из националне прошлости (Немањићи, Сеобе Срба, Први и Други српски устанак, Први и Други светски рат).

Није тешко уочити да је подтема о развоју модерне српске државе (период деветнаестог и двадесетог века) на одређени начин укључена у носећу историјску тему у овом разреду и да је њено место тамо где се говори о Првом и Другом српском устанку, односно о Првом и Другом светском рату. Испада да се исти садржај, или готово исти садржај, обрађује на два места. И, притом, ако стриктно следимо програм, најпре би требало говорити о нашем народу у 19. и 20. веку, па се вратити у 12. век, да би се поново дошло до 19. и 20. века.³ Најједноставније би било кад би се ово понављање у програму избегло, што није тешко урадити.

Занимљиво је да се у теми „Осврт уназад – прошлост“ значајна пажња посвећује и историји свакодневног живота (начин живота у средњем веку, исхрана, образовање, понашање итд), што је веома важно јер није пожељно да се највише инсистира на политичкој историји, из разлога што ученици тако не могу имати ширу слику о реалном животу људи одређеног периода, па често не могу ни разумети контекст одређених догађаја. У програму за четврти разред можемо уочити да су дати историјски садржаји само од периода Немањића па до данас, што можда није најбоље решење, јер се ствара поједностављена слика да се пре Немањића није живело на овим просторима. У данашње време деца су окружена разним изворима информација, од најранијег узраста понуђене су им сликовнице, књиге, цртани филмови и образовне телевизијске емисије, у којима се јављају елементи праисторије, древне и античке историје, па би и ове садржаје требало, макар само на временској ленти, и без оптерећивања ученика претераном фактографијом, укључити у програм. Јасно је да се нагласак у програму ставља на националну историју, али сагледавање историје света у основним елементима и стављање националне историје у тај шири контекст, помаже ученицима да имају систематичнија знања, чиме би се избегле одређење празнине у знању и допринело хронолошком поимању историјских садржаја.⁴

³ У начину осмисливања програма и у садржају програма нигде не стоји да се прво обрађују садржаји теме „Осврт уназад – прошлост“, па потом „Развој модерне српске државе (период деветнаестог и двадесетог века)“, што би у хронолошком сагледавању развоја српске државе било изузетно значајно, те би то свакако требало да стоји у програму, како би се избегла произвољност реализатора програма – учитеља, а свакако и аутора уџбеника.

⁴ Тако би и подтема „Уочити везу између историјских збивања у свету и код нас (Први и Други светски рат...)“ била заснованија, јер прожимања између српске и светске

У Наставном програму за пети разред у Републици Српској најпре се дају основне географске, природне, привредне и друштвене карактеристике републике. Са становишта историјских садржаја важно је да је наглашено неколико момената: упоредно навођење државних знамења (грб, застава, химна, главни град) БиХ и Републике Српске, чиме се наглашава посебност српског ентитета. У задацима који се односе на регионално окружење („Наброј сусједи БиХ“) посебно се наглашава потреба препознавања симбола Србије и Црне Горе. У једној вишеентитетској држави као што је БиХ, важно је да се знају народи и националне мањине у држави и препознају њихови верски и културни објекти, што доприноси бољем разумевању државе у којој живе. Историјски садржаји у програму за пети разред су подељени на *далеку прошлост* и *прошлост*. У оквиру теме „Далека прошлост“ дају се подтеме: „Прошлост“, „Досељавање Славена на Балканско полуострво“, „Прве српске државе“, „Постанак Босне“, „Турска освајања, пад Босне под турску власт“, „Буне и устанци у БиХ“. У *оčekиваним исходима* за ову тему, стоји да ће ученик бити способан да „анализира свједоке прошлости (насеља, тврђаве, новац, књиге, културно-историјске споменике), опише начин живота и занимање Славена, зна које су биле прве српске државе, објасни какав је живот био у Босни када је она била под турском влашћу, идентификује облик отпора (буне и устанци) против турске власти“ (Републички педагошки завод, пети разред).

Видимо да се за разлику од програма у Србији, у Републици Српској полази од досељавања Словена на Балканско полуострво, а посебно се наглашава стварање *првих српских држава*, а потом стварање босанске државе што је значајно како би се ученицима дао шири контекст у којем је настала босанска држава, као једна од српских средњовековних држава. Међутим, и овде недостаје, као и у програму Р. Србије, читава историја пре 9. века, што је такође неопходно исправити.

У теми „Прошлост“, која обухвата време од Берлинског конгреса до деведесетих година прошлог века, дате су подтеме: „БиХ под аустроугарском влашћу“, „Први свјетски рат“, „Завршетак Првог свјетског рата и стварање државе Срба, Хрвата и Словенаца“, „Други свјетски рат“, „НДХ и страдање Срба, Јевреја и Рома“, „Стварање СФРЈ-е и СР БиХ-е“, Распад СФРЈ-е 1992/92“, а у *оčekиваним исходима*, између осталог, стоји да ће ученик бити способан да „говори о страдању Срба у Првом свјетском рату,

историје не почињу од 20. века. Благданић такође сматра да је „... беспотребно бежање од периодизације у четвртм разреду, односно од поделе прошлости на: праисторију, стари, средњи, нови век и савремено доба. Ови историјски периоди су јасни, и може се за сваки од њих извући једно или више сликовитих обележја пријемчивих ученицима млађих разреда основне школе“ (Благданић, 2011:276).

разумије геноцид над српским, јеврејским и ромским народом, разумије почетак и завршетак рата у БиХ и стварање *Републике Српске*⁵. Важно је напоменути да је у смерницама за наставнике наглашено да ученике не треба посебно оптерећивати непотребном фактографијом⁶, и да је од појединачних датума много важније разумевање временске ленте. У складу са смерницама за наставнике дефинисани су и *очекивани исходи* у којима се, између осталог, каже да ученици треба да анализирају сведоке прошлости, да опишу начин живота и занимање Словена, да објасне какав је био живот у Босни под турском влашћу. Дакле, очекивани исходи се не свде само на историјске датуме (мада се они, наравно, не могу заобићи), него на разумевање догађаја и усмеравање пажње на шира обележја историјских периода (начин живота, култура, споменици).

У наставном програму Српске садржаји су конкретније дати, бар када говоримо о 20. веку. Овде се експлицитно наглашава страдање Срба у Првом светском рату, као и геноцид који је почињен над Србима, Јеврејима и Ромима, те се тиме негује култура сећања. У Наставном програму Републике Србије, овако конкретизован садржај није нигде дат. За Први и Други светски рат стоји да „треба учити везу између историјских збивања у свету и код нас“ (Правилник 2006:45). Нигде не стоји шта је то што ученицима треба издвојити као најзначајније чињенице за ове историјске догађаје (као и за многе друге), што оставља велики простор учитељима и ауторима уџбеника за слободно тумачење програма. На пример, у програму стоји да треба „на временској ленти хронолошки одредити развој (*конјинуишијет* и *дисконјинуишијет*) државе Србије и упознати се са њеним владарима, почев од лозе Немањића, па све до данас“ (Правилник 2006:45), а нигде се не наводе конкретно бар основни елементи развоја српске државе. Изузетно, спомиње се само Сеоба Срба и Први и Други српски устанак. У програму Републике Српске је јасно назначен минимум онога што ученици треба да знају (дате су подтеме које се односе на сваки значајнији период у развоју босанске државе, односно, касније у развоју Републике Српске), па је ова произвољност знатно смањена.

⁵ Преузето 10.3.2012. са веб сајта Републичког педагошког завода Републике Српске, на локацији:
http://www.rpz-rs.org/index.php?option=btg_osprogram_razred&trijada=2#.UJaSLG9mL2M

⁶ Слично се препоручује и у наставном програму Републике Србије.

ЗАКЉУЧАК

Историјски садржаји у наставним програмима за предмет *Природа и друштво* Републике Србије и Републике Српске умногоме су слични, у јединим деловима и подударни, али се приступ овим садржајима, као и редослед учења садржаја по разредима, доста разликује. У прве три године учења, историјски садржаји којима се ученици уводе у историју као науку су доста слични, али су различито распоређени по разредима: оно што се у Србији учи у трећем разреду, у Српској се учи у првом и другом разреду. У трећој години учења у Српској се не уче историјски садржаји, што није пожељно, јер је континуитет у изучавању ових садржаја веома значајан. У четвртој години учења, историјски садржаји у Републици Српској су обимније и јасније дати, док су у Србији знатно сажетији, што од наставника тражи додатни напор у остваривању програма. Овакав различит приступ је донекле условљен фондом часова и тиме да се у Републици Српској историјски садржаји изучавају у оквиру предмета *Познавање друштва*, што је оправдано из више разлога.

Анализом сличних, или готово истих историјских садржаја, у различитим наставним програмима, доприноси се бољем сагледавању вредности, и недостатака оба програма, и тиме се отвара могућност за њихово побољшање. Међутим, поред образовног значаја, упоређивање историјских садржаја у програмима Републике Србије и Републике Српске, значајно је у најширем националном контексту.

ЛИТЕРАТУРА

Благданић, С. (2011): *Историјски садржаји у настави природе и друштва* (необјављена докторска дисертација).

Лазић, М. (2008): *Методички приручник из историје*, Друштво историчара Србије „Стојан Новаковић“ и „Институт за савремену историју“.

Шефер, Ј. и Шевкушић, С. (2007): „Мислити у времену и простору: предлози за измене у програму предмета познавање друштва“, *Настава и васпитање*, Београд, бр. 4, стр. 361-372.

Barton, C. K. (2000): A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American educational research journal*, 38(4), 881–913.

Правилник о наставном програму за трећи, четврти, шести разред основног образовања и васпитања - Природа и друштво (2006): *Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник*, 22. фебруар 2006, број 3, стр. 1–7.

Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања (2010): *Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник*, 24. август 2010, број 7, стр. 1-4.

Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програма за трећи разред основног образовања и васпитања (2010): *Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник*, 24. август 2010, број 7, стр. 4–8.

http://www.rpz-rs.org/index.php?option=btg_osprogram_razred&trijada=2#.UJaSLG9mL2M

http://www.rpz-rs.org/index.php?option=btg_osprogram_razred&trijada=2

Duška Mihajlović

University of Belgrade

Faculty of Education in Belgrade

HISTORICAL CONTENTS IN TEACHING SCIENCES IN THE REPUBLIC OF SERBIA AND THE SERBIAN REPUBLIC

Summary: In this paper, we made a comparative analysis of the two curriculums of the teaching subject Sciences of the two countries: The Republic of Serbia and the Serbian Republic. We have compared these two curriculums in the first cycle of the primary education and the cycle from the second to the fifth grade as well. Some similarities were noticed and some differences as well.

Key words: Sciences, curriculums, historical contents, Republic of Serbia, Serbian Republic

ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ



Милош М. Ковачевић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

УДК: 811.163.41'282.2(082)](049.32);
811.163.41'373(082)](049.32)
ИД БРОЈ: 195351308

Примљен: 15. август 2012.
Прихваћен: 21. октобар 2012.

„ПРЕВИРАЊА“ У СТРУКТУРИ СРПСКОГА КЊИЖЕВНОГ ЈЕЗИКА

(Марине Јањић и Илијане Чутура *Просјор, време, грушиво – сусрећи у језику*, Јагодина, Педагошки факултет, 2012, 227 стр.)

Књига професорки Учитељског факултета у Врању и Факултета педагошких наука у Јагодина др Марине Јањић и др Илијане Чутура насловљена *Просјор, време, грушиво – сусрећи у језику* настала је, како се и у њеном предговору наводи, у оквиру актуелног пројекта 178014 „Динамика структура савременог српског језика“, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије. А управо назив самога пројекта – *Динамика стуркџура савременој српској језика* – најбоље одражава идејну, тематску и методолошку бит ове књиге. Прије свега зато што се књига у свим својим поглављима, а њих је тринаест, бави «превирањима» у структури савременог српског језика. Она управо одражава динамику језичких процеса савременог српског језика у његовим различитим реализацијама.

А када се крене од међуодноса мисаоних и језичких категорија, општепознато је да је примарна, основна, примитивна категорија управо место, из кога се изводи време као «динамичка локалност». Место и време партиципирају на различите начине у свим другим како мисаоним тако и језичким категоријама. А то се посебно одражава у језику, у анализи било ког његовог нивоа, или било ког аспекта његовог испољавања. А *просјор* и *време* чине једну од суштинских «вертикала» ове књиге. Та просторно-временска интерференција у књизи се очитује на двама плановима, двама принципима. Прво, као потврда принципа хумболтовске «унутрашње форме», и друго као потврда принципа «реверзибилности семантичких процеса». Први се принцип, као принцип «језичког памћења», као принцип палимпсестности, доказује у прва два рада, прва два поглавља ове књиге, од којих први носи наслов „*Границе нашеј језика су іранице нашеј свејџа*“ – на изабраним іримејрима српске мџџолошке ономасџџике, а други *Турџизми у српском језику*. У првом се веза између језика, културе и идентитета

српског народа успоставља анализом митолошког система наших предака, кроз језичку терминологију «причу» о словенским боговима укрштену са терминологијом из области ономастике (антропониме, тј. имена божанстава, орониме, топониме, хидрониме) са обичајима, веровањима, природним појавама, хришћанством, нашом народном књижевности. Тај је рад понајбоља потврда «унутрашњој форми» језика као вертикалној семантичкој ирадијацији. Други пак рад, рад о турцизмима, такође показује дијахроничко-синхроничку међуусловљеност, одагнавајући тако на најбољи начин оштар структуралистички методолошки рез између синхроничке и дијахроничке. Јер актуелну синхроничку структуру није могуће расветлити без увида у дијахронију, у јучерашње стање српског језика, али сад више не само системсколингвистичко него и социолингвистичко. Вањски су друштвени разлози условили унутрашње системске да дође до различитих типова интеграције турцизама у лексичко-граматичку структуру српског језика, а управо је с типом интеграције повезан и начин адаптације турцизама у српскоме језику: компромисна трансморфемизација, потпуна трансморфемизација и семантичка адаптација. Та три типа адаптације потпуно разјашњење не добијају, нити га могу добити из структуре актуелног српског језика (мада она мора бити емпиријско полазиште) нити на основу чистих лингвистичких критеријума. Они критеријуму простора и времена као равноправан придружују и критеријум друштва, будући да је језик комуникативно «оруђе» одређене друштвене заједнице, која не постоји изоловано и који у њој не постоји као изоловани ентитет.

Други методолошки аспект реализације просторно-временске категоријалности, што се може назвати «реверзибилност семантичких процеса», актуелизују такође два рада, поглавља из ове књиге: 1. *Ујошреба прилошких израза са именицом „место“ у пренесеном значењу* и 2. *Спашичка просторна локализација у изразима са пренесеним значењем*. Та два рада на најбољи начин показују реверзибилност процеса усложњавања категорије. Наиме, локална као основна категорија партиципирала је у свим мисаоним и језичким сложенијим категоријама, посебно језичким у којима је процес контекстуализације истовремено значио процес разградње простије и изградње сложеније језичке категорије. Да и прилошки изрази као продукт најновијег развоја језика, због потреба попуњавања празних места у систему, и семантичких категоријалних утаначења, такође могу постати основ метафоризације као својеврсног семантичког усложњавања управо се показује у овим двама радовима. Зато су ти радови с теоријско-методолошког становишта заправо комплементарни радовима који одражавају семантичку вертикалу кроз «унутрашњу форму» језика.

У наведена четири рада компонента простора и/или времена тако је и теоријски и емпиријски била суперординирана трећој насловној компо-

ненти – компоненти *друштва*. А компонента се друштва јавља стожерном компонентом бар седам, ако не и свих девет преосталих радова, поглавља: 1. *Говор младих Врањанаца: од дијалектизама до англицизама*; 2. *Дискурс младих на дијалекатском подручју: урбани дијалекат као резултат језичке хибридикације*; 3. *Језичка акултурација и интерференције у говору средњошколаца – на примеру рецеиције нових англицизама*; 4. *(Англо)српски књижевни језик у ојледалу популарних женских часописа*; 5. *Функционално стилска померања у илустрованим женским часописима*; 6. *Русија и Србија: у Европској унији или ван ње? – метафоризацијом до концепције стварности*; 7. *Језик фејсбука – нови идентитет глобалистичких комуникација*. Тих седам радова на најбољи начин одражавају међузависност језика и друштва, односно место језика зависно од карактера самога друштва. Будући да ниједно друштво није идиоматски језички хомогено, него одражава најмање трипартитни међуоднос *дијалекта*, *стандарда* и *суистандарда*, и пошто ниједно друштво није изоловано него је укључено у међународне релације, ни један језички идиом датог друштва не може «живети» изоловано од других идиома, нити иједан стандардни језик као комуникацијско оруђе у једном друштву може остати имун на утицаје других језика. И управо то и јесу социолингвистичке или доминантно социолингвистичке теме којима се бави седам наведених радова у овој књизи Марине Јањић и Илијане Чутура. Тако ћемо, у продубљеној анализи, сазнати да говор младих Врањанаца заправо представља хибридикацију дијалекатског и глобалног англицистичког, као својеврстан «језички полисистем супстандардног и интернационалног», у коме изостаје карика стандардног. Или ћемо пак у жаргонском «дискурсу младих на дијалекатском подручју» препознати јаку а разноврсну метафоризацију, чије су главне «мотивационе» карактеристике: *хороризација*, *хејоративизација*, *банализација*, *поларизација вредности*, и њихова *полифункционалност*. Ови радови у ствари показују како се с променама и диференцијацијама у друштву врше и промене и диференцијације у самоме језику. Тако процесу економске глобализације с једне стране одговара процес језичке глобализације с друге стране, који се најчешће уочава кроз велики утицај енглеског језика на структуру матерњег језика, овде српског. То се нпр. посебно види у процесу језичке акултурације као «губљења или деградације културних вредности које карактеришу примарну (националну) културу једног народа», што се посебно огледа у броју англицизама преузетих у српском језику, а можда још више у стварању тзв. англосрпског језика. Посебности савременог друштва, међу којима и истицање питања родне равноправности, проблема језика интернета, комуникације на фејсбуку, све су то теме у којима друштвени чиниоци условљавају «превирање» као темељну одлику динамике језичких структура савременог српског језика, односно идиома српскога језика.

Ако су сви претходни радови у центру пажње имали комуникативну функцију језика, без обзира о којем језичком идиому, подстилу или жанру је говорено, онда два последња рада у први план стављају поетску функцију језика. То су радови посвећени језичко-стилској анализи романа «Чварчић» савременог српског писца Милисава Савића: 1. *Тајна у роману Чварчић Милисава Савића – идентитетски ликови, нарациона и аутора*; 2. *Лингвистичке „шеме“ у роману Чварчић Милисава Савића*. Пошто је језичка проблематика или видови испољавања језика једна од основних тема датог романа, језичкостилске анализе овога романа представљају својеврсну инаугурацију «метапоетске» анализе језика.

И управо та условно названа «метапоетска» анализа упућује на још једну битну особину целе књиге, свих њених делова. Књига чини сретан и спретан споје теорије и емпирије. Нити се у њој излаже «сува» теорија, нити у њој има радова који су чиста «емпирија», тј. само попис и опис грађе. У свим радовима у књизи успостављена је толико пожељна хармонија теоријског и дескриптивног. Теоријске поставке служе као подлога за критеријалну анализу емпиријских чињеница. У највећем броју радова теоријско-емпиријски суоднос заправо потврђује дедуктивно научно методолошко начело. Ауторке нигде нису изневериле теоријске постулате своје анализе, нигде нису бежале од трагања за додатним критеријумима да би анализа била комплетнија и свестраније.

У закључку треба рећи да књигу др Марине Јањић и др Илијане Чутура *Просјор, време, друштво – сусрећи у језику* карактеришу све битне одлике добро написаних научних књига: актуелност тема, разноврсност приступа, добра кореспонденција са свом релевантном литературом, богат корпус анализе, и одлична хармонизација теоријског и интерпретативног.

Због свега се књига др Марине Јањић и др Илијане Чутура *Просјор, време, друштво – сусрећи у језику* препоручује читаоцима као не само добро научно изведена, него и врло актуелна и садашњем друштвено-језичком тренутку врло потребна.

Јованка Ј. Радић
Институт за српски језик САНУ
Београд

УДК: 811.163.41'282.2(082)(049.32) ;
811.163.41'373(082)(049.32)
ИД БРОЈ: 195352588

Примљен: 3. август 2012.
Прихваћен: 21. октобар 2012.

МАРИНА ЈАЊИЋ, ИЛИЈАНА ЧУТУРА, ПРОСТОР, ВРЕМЕ, ДРУШТВО – СУСРЕТИ У ЈЕЗИКУ (ИЗАБРАНИ ОГЛЕДИ ИЗ САВРЕМЕНЕ СРБИСТИКЕ), ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ЈАГОДИНИ, ЈАГОДИНА 2012.

Књига *Простор, време, друштво – сусрети у језику*, аутора Марине Јањић и Илијане Чутуре настала је у оквиру пројекта „Динамика структура савременог српског језика“, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Реч је о оригинално замишљеној и уређеној књизи из области српског језика, за коју је тешко казати да ли представља збирку засебних, тематски заокружених ауторских текстова, или целовиту студију о начинима на које се простор, време и друштво сусрећу у језику. Аутори у Предговору наводе да су сви радови претходно „објављени у часописима или зборницима радова, а за потребе ове књиге допуњени, измењени или преведени“, док поређење појединих поглавља ове књиге са радовима објављеним под истим насловом показује да та поглавља обимом знатно премашују објављене радове, и да је већина текстова у многим сегментима знатно прерађена и продубљена. То се лако препознаје и по проширеним списковима литературе који прате сваки поднаслов.

У детаљније представљање ове коауторске књиге полазимо од зналачки формулисаног наслова, којим је врло добро обухваћена тематика привидно разнородних ауторских текстова, при чему сам наслов књиге сугерише угао посматрања и димензије разумевања језичких појава анализираних у огледима. Књига отпочиње огледом који се, првенствено захваљујући наслову књиге, по аутоматизму ишчитава као занимљив уводни оглед са временском (дијахроном) димензијом („Границе нашеј језика су границе нашеј свешта – на изабраним примерима српске митолошке ономастике“), и то упркос томе што је анализа одабраних јединица тражила много више референтне литературе и спреме за етимолошка истраживања. Следи оглед

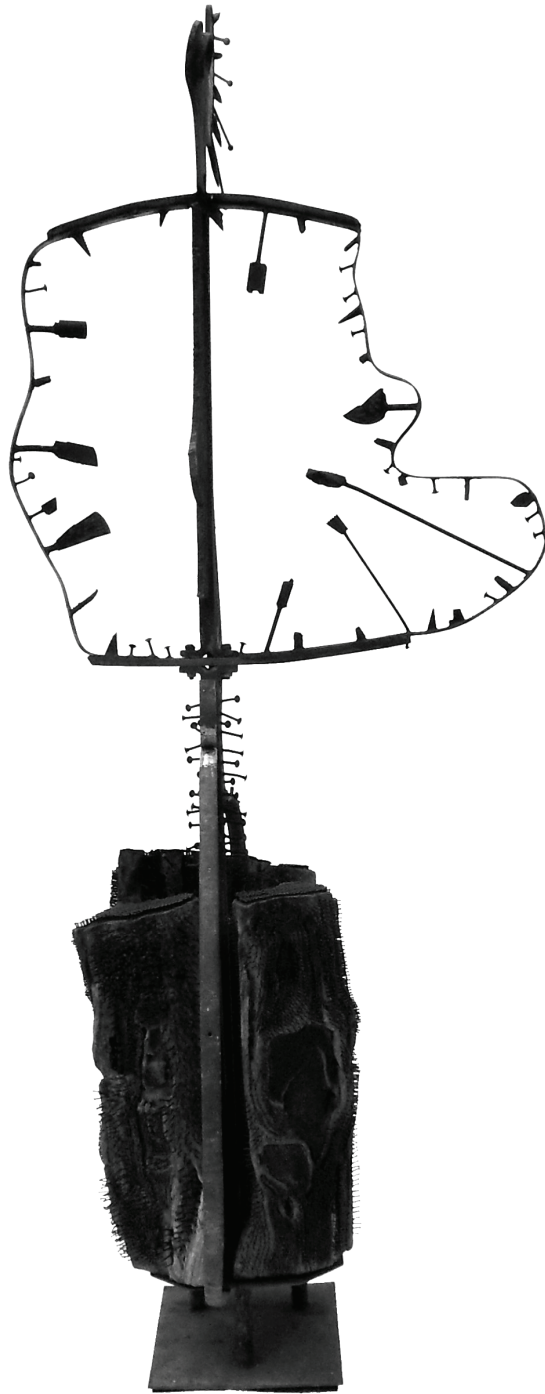
„Турцизми у српском језику“ коме нови контекст намеће читање у временско-просторној (дијахроно-ареалној) перспективи, и то упркос томе што је истраживање углавном усмерено на синхрону раван, тј. на статусне разлике и стилске карактеристике турцизама у савременом српском језику.

Средишњи део књиге захватају огледи у којима се истражује утицај глобализацијских друштвених процеса на савремени српски језик – дакле, прате се начини на које се актуелне друштвене промене одражавају у српском језику. Знајући да су дискурс омладине и језик медија најпријемчивији за промене, највише огледа је посвећено истраживању говора омладине („Говор младих Врањанаца: од дијалектизама до англицизама“, „Дискурс младих на дијалекатском подручју: урбани дијалекат као резултат језичке хибридикације“ и „Језичка акултурација и интерференције у говору средњошколаца – на примеру рецепције нових англицизама“); истраживању утицаја глобализације на корпусу популарних женских часописа („(Англо)српски књижевни језик у огледалу популарних женских часописа“, „Функционално стилска померања у илустрованим женским часописима“), и, најзад, оглед о лексичко-граматичким и графичким карактеристикама употребе „језика“ на фејсбук страницама („Језик фејсбука – нови идентитет глобалистичких комуникација“). Истраживачки налази једнодушно говоре о снажном упливу енглеског језика у истраживаном дискурсу (или корпусу), о тако израженој хибридикацији српског језика која ауторима допушта да говоре о „(англо)српском“ / „англосрпском“ језику. Са процесима глобализације повезан је и рад „Русија и Србија: у Европској унији или ван ње? – метафоризацијом до концепције стварности“, који на методолошком плану следи модерна истраживања тзв. појмовне метафоре.

Посебну целину чине два огледа посвећена односу простора и времена у језику („Употреба прилошких израза са именицом *место* у пренесеном значењу“ и „Статичка просторна локализација у изразима са пренесеним значењем“), овога пута претежно на корпусу публицистичког, научног и књижевноуметничког функционалног стила. Разматрају се, у ствари, општејезичке појаве повезане са деловањем језику иманентних механизма преноса, у суштини неосетљивих како на варијације у простору, тако и на промене у друштву.

На крају, два последња огледа, заснована на књижевноуметничком стилу („Тајна у роману *Чварчић* Милисава Савића – идентитет ликова, наратора и аутора“, „Лингвистичке ‘теме’ у роману *Чварчић* Милисава Савића“), показују начин на који актуелни разговорни дискурс младих, анализиран у средишњем делу ове књиге, продира у књижевноуметнички стил. Тиме се из потпуно новог угла сагледава опсег и динамика ширења нових језичких појава (углавном нанос англицизама), које се у језику књижевног дела преплићу са другим, вековима акумулираним стилизацијским средствима.

Због свега изнесеног, а пре свега због тога што књига *Простор, време, друштво – сусрети у језику* доноси огледе који из различитих углова осветљавају начине преплитања (/сусретања) три основне димензије или језичке категорије (друштво, тј. човек, простор и време) у српском језику нашега времена, и што документовано показује недопустиво висок степен његове хибридизације која настаје под утицајем глобализацијских процеса у друштву – књигу свесрдно препоручујем читалачкој публици.



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 фонџ

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 ауџора

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 устџанове ауџора (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.

Конџактџ њодаџи

Адреса или е-адреса аутора даје се у напомени при дну прве странице чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

Аџсџрактџ (сажесџак)

Апстракт је кратак информативни приказ садржаја чланка који читаоцу омогућава да брзо и тачно оцени његову релевантност. Саставни делови сажетка су циљ истраживања, методи, резултати и закључак. Сажетак 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 сажетка, 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, Langage 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*, Београд: 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 документ

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.

Стилистички 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
Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу
Милана Мијалковића 14, Јагодина

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37+82

УЗДАНИЦА : часопис за језик, књижевност,
уметност / главни и одговорни уредник Тиодор
Росић. - 2003, [бр. 1] (окт.). –
Јагодина (Милана Мијалковића 14) : Факултет
педагошких наука, Универзитета у Крагујевцу,
2003-. - 24 cm

Часопис наставља традицију Учитељске
узданице (1939-1940). - Је наставак: Узданица
(Светозарево) = ISSN 0500-8557
ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)
COBISS.SR-ID 110595084