





UDK 378

ISSN 1452-9343

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ  
КОСОВСКА МИТРОВИЦА

**ЗБОРНИК РАДОВА**  
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У  
ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋУ

Број 14

Лепосавић  
2020

**ЗБОРНИК РАДОВА**  
**УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋУ**  
**Књига 14**

***Издавач***

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу  
Ул. Немањина б.б. Лепосавић

***За издавача***

Проф. др Снежана Башчаревић

***Редакција***

Проф. др Снежана Башчаревић  
Проф. др Радомир Арсић  
Проф. др Бранко Ристић  
Проф. др Живорад Миленовић  
Проф. др Невенка Зрнзевић  
Проф. др Петар Рајчевић  
Проф. др Слађана Видосављевић  
Проф. др Љиљана Пауновић  
Проф. др Весна Минић  
Доц. др Јелена Круљ  
Мр Раиса Цветковић

***Одговорни уредник***

Проф. др Снежана Башчаревић

***Главни уредници***

Доц. др Јелена Круљ  
Мр Раиса Цветковић

***Лектори***

Снежана Кадић, српски језик  
Мр Раиса Цветковић, руски језик  
Миљан Миљковић, енглески језик

***Корице***

Мр Далиборка Ђерковић

***Компјутерска припрема за штампу***

Мирко Чакаревић  
е-mail: [mirko.cakarevic@pr.ac.rs](mailto:mirko.cakarevic@pr.ac.rs)

***Штампа***

**„ГРАФИКОЛОР” ДОО – Краљево**

***Тираж***

200

Зборник Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу излази редовно  
једном у току године

# САДРЖАЈ

|                |           |
|----------------|-----------|
| <b>УВОДНИК</b> | <b>11</b> |
|----------------|-----------|

## ПРВИ ДЕО ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ

|   |            |
|---|------------|
| Арно К. Вониш<br>НЕКИ АСПЕКТИ ДЕИКТИКЕ У СИСТЕМУ ПОКАЗНИХ ЗАМЕНИЦА<br>У ЈУЖНОСЛОВЕНСКИМ ЈЕЗИЦИМА  | <b>15</b>  |
| Јасмина М. Ахметагић<br>ИЛИЈА ЧВОРОВИЋ: „СВЕ ЈЕ СУПРОТНО ОД ОНОГА КАКО<br>ИЗГЛЕДА ДА ЈЕСТЕ.”  | <b>29</b>  |
| Предраг М. Јашовић<br>ЈЕ ЛИ МОГУЋЕ НОВО ЧИТАЊЕ СИМЕ ПАНДУРОВИЋА?  | <b>41</b>  |
| Часлав В. Николић<br>ПЕРСПЕКТИВЕ ПРОУЧАВАЊА СРЕДЊОВЕКОВНЕ УМЕТНОСТИ<br>У РАДОВИМА ПЕРА СЛИЈЕПЧЕВИЋА   | <b>53</b>  |
| Мара С. Кнежевић<br>ПРВЕ СРПСКЕ ЗБИРКЕ ЗА ДЕЦУ<br>ПРИЛОГ ИСТОРИЈИ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ   | <b>63</b>  |
| Снежана В. Божић<br>ПУТОВАЊЕ КАО ЛИТЕРАРНА И НАСТАВНА ИНСПИРАЦИЈА<br>(Методички приступ текстовима о путовању<br>Виде Огњеновић и Исидоре Секулић у основној школи) | <b>73</b>  |
| Биљана Љ. Сикимић<br>АНТРОПОЛОШКО-ЛИНГВИСТИЧКА ИСТРАЖИВАЊА<br>РАСЕЉЕНИХ ЛИЦА СА КОСОВА И МЕТОХИЈЕ: ЖИВОТ<br>У КОЛЕКТИВНОМ ЦЕНТРУ                                    | <b>89</b>  |
| Снежана С. Башчаревић<br>ХРОНОТОП КОСОВА И МЕТОХИЈЕ У<br><i>ГАВРАНОВОМ ПОЉУПЦУ</i> НОВИЦЕ СОВРЛИЋА  | <b>103</b> |

|  |            |
|--|------------|
| Јасмина А. Теодоровић<br>АНТРОПОЛОШКО-ОНТОЛОШКИ РЕТОРИЧКИ МОДУС<br>МОНИСТИЧКЕ МЕТАФИЗИКЕ ПЕКИЋЕВЕ <i>ЈЕДИНСТВЕНЕ ПРИЧЕ</i>                               | <b>111</b> |
| Нађа С. Миљковић<br>ПОЛИСЕМИЈА КАО ЈЕДАН ОД ПРОБЛЕМА ПРЕВОЂЕЊА СА<br>ФРАНЦУСКОГ НА СРПСКИ ЈЕЗИК НА ПРИМЕРУ СПОРАЗУМА О<br>ОТВОРЕНОМ НЕБУ И ПРАТЕЋИХ АКТА | <b>131</b> |
| Стефан Ј. Здравковић, Иван Н. Јовановић<br>СЕМАНТИЧКО ПОЉЕ ЉУДСКА СТАЊА И ЕМОЦИЈЕ У<br>ФРАНЦУСКИМ И СРПСКИМ ФРАЗЕМИМА СА НАЗИВИМА ПТИЦА                  | <b>147</b> |

ДРУГИ ДЕО  
**МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА**

|  |            |
|--|------------|
| Светлана В. Митрохина, Анна С. Шайхисламова<br>КОМПЈУТЕРНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ПО ИНФОРМАТИКЕ КАК<br>МЕТОД ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ШКОЛЬНИКОВ | <b>165</b> |
|--|------------|

ТРЕЋИ ДЕО  
**ПЕДАГОГИЈА И ПСИХОЛОГИЈА**

|  |            |
|--|------------|
| Елена М. Зорина, Галина А. Проглядова<br>ДЕТСКО – РОДИТЕЉСКИЈ КЛУБ КАК ЕФЕКТИВНАЈА ФОРМА<br>РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЈУ КОМУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ<br>ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЈ УМСТВЕННОЈ ОТСТАЛОСТЈУ | <b>173</b> |
| Каринэ Ју. Брешковская, Елена В. Декина<br>ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЈ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЈА<br>ПЕРВОКЛАСНИКА В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО<br>ОБРАЗОВАНИЯ                                      | <b>181</b> |
| Живорад М. Миленовић<br>ДОКТОРСКЕ СТУДИЈЕ РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ У СРБИЈИ И<br>ФЕДЕРАЦИЈИ БОСНЕ И ХЕРЦЕГОВИНЕ:<br>КОМПАРАТИВНИ ПРИСТУП   | <b>191</b> |
| Елизавета А. Омелъченко<br>УСЛОВИЈА СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ САМОВЫРАЖЕНИЯ<br>БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЈ ШКОЛЫ В УЧЕБНОМ<br>ПРОЦЕССЕ ВУЗА  | <b>205</b> |

|  |     |
|--|-----|
| Петар Ђ. Рајчевић<br>СХВАТАЊА ДИДАКТИЧАРА О ПРИМЕНИ<br>МЕТОДА НАСТАВНОГ РАДА   | 215 |
| Весна Љ. Минић<br>ЕКОЛОШКЕ АКТИВНОСТИ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ<br>У ФУНКЦИЈИ ОЧУВАЊА ПРИРОДЕ   | 229 |
| Јелена Р. Круљ, Слађана Т. Видосављевић<br>ТРАДИЦИОНАЛНИ СИСТЕМИ НАСТАВЕ<br>У ДИДАКТИЧКОЈ ТЕОРИЈИ  | 241 |
| Светлана В. Пазухина, Елена В. Клеймёнова<br>МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К<br>СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ<br>МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ДЕТСКОМУ САДУ | 253 |
| Марија М. Јовановић<br>ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НАСТАВНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ У<br>ОСНОВНОШКОЛСКОЈ ПРАКСИ   | 263 |
| Наталья П. Паттурина<br>АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК РЕСУРС ЭФФЕКТИВНОГО<br>ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ   | 275 |
| Виктория В. Рудая<br>ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ БУЛЛИНГУ<br>В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ   | 285 |
| Елизабета М. Каралић, Данијела П. Ђукић, Бранислав М. Ранђеловић<br>ВИЗИЈА И ПУТЕВИ КА КВАЛИТЕТНОМ<br>ОБРАЗОВАЊУ У СРБИЈИ  | 293 |
| Елена В. Красная<br>ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ<br>В ШКОЛЕ И ПРЕДПОСЫЛКИ ТОЛЕРАНТНОСТИ   | 307 |
| Миљана С. Павићевић<br>КОРЕЛАТИ ОПТИМИЗМА – ПЕСИМИЗМА<br>КОД АДОЛЕСЦЕНАТА  | 315 |

#### ЧЕТВРТИ ДЕО

#### МЕТОДИКЕ ВАСПИТНООБРАЗОВНОГ РАДА И НАСТАВЕ

|   |     |
|---|-----|
| Љиљана Р. Пауновић, Зорица Љ. Гајтановић<br>ПОВЕЋАЊЕ МОТИВАЦИЈЕ УЧЕНИКА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ<br>ПРИМЕНОМ ЗАНИМЉИВИХ ЗАДАТАКА У НИЖИМ РАЗРЕДИМА<br>ОСНОВНЕ ШКОЛЕ | 327 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| Людмила В. Воронина, Алёна А. Попрыгина<br>РЕАЛИЗАЦИЈА ПРИНЦИПА ИНТЕГРАЦИЈИ В ОБУЧЕНИИ<br>МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА               | 337 |
| Бошко Љ. Миловановић<br>УЧЕНИК КАО АКТИВНИ УЧЕСНИК У САЗНАВАЊУ И ТУМАЧЕЊУ<br>КЊИЖЕВНОУМЕТНИЧКИХ ТЕКСТОВА ХРИШЋАНСКЕ ТЕМАТИКЕ                         | 349 |
| Надежда С. Цырулик<br>ДЕФИЦИТ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КОЛИЧЕСТВЕ И СПОСОБАХ<br>ДЕЙСТВИЙ С КОЛИЧЕСТВОМ КАК ФАКТОР РИСКА<br>ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДИСКАЛЬКУЛИИ У ДЕТЕЙ | 359 |
| Миlena Д. Војиновић<br>МУЛТИМЕДИЈЕ У ЛИКОВНОМ ВАСПИТАЊУ И УЧЕЊУ ДЕЦЕ<br>ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА У ДЕЧЈЕМ ВРТИЉУ   | 371 |

#### ПЕТИ ДЕО УМЕТНОСТ

|  |     |
|--|-----|
| Биљана М. Павловић<br>ПЕВАЊЕ КРОЗ ИСТОРИЈУ И ПЕДАГОШКУ ПРАКСУ  | 385 |
| Петар М. Илић<br>ОСВРТ НА ПРВЕ ИНСТРУКТИВНЕ ПУБЛИКАЦИЈЕ НА СРПСКОМ<br>ЈЕЗИКУ НАМЕЊЕНЕ ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ КЛАВИРА | 401 |
| Биљана С. Јеремић, Јована А. Милошевић<br>ГОВОР У ФУНКЦИЈИ РАЗВИЈАЊА СПОСОБНОСТИ ПЕВАЊА                        | 413 |
| Миона С. Илић<br>УСЛОВИ ЗА УСПЕШНУ РЕАЛИЗАЦИЈУ НАСТАВЕ ХОРА<br>НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ                      | 427 |
| Радмила М. Зечевић<br>ВАСПИТНИ ПОТЕНЦИЈАЛИ ЛИКОВНЕ УМЕТНОСТИ НА<br>ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ                        | 445 |

#### ШЕСТИ ДЕО ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ НАУКЕ

|  |     |
|--|-----|
| Вероника В. Васина, Эльвира Н. Андреева, Виолетта В. Гаращенко<br>ФАСИЛИТАЦИЈА СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ<br>В ПРОФИЛАКТИКЕ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ<br>МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ | 457 |
|--|-----|



|   |     |
|---|-----|
| Наталија А. Степанова<br>ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЈТЕЉНОСТИ МЫШЛЕНИЯ<br>У МЛАДШИХ ШКОЉНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЈ<br>ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЈА  | 465 |
| Анна Ју. Зверкова, Анастасија В. Даудрих<br>ОТЛИЧИЈА В ФОРМИРОВАНИИ ЗНАНИЈ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ<br>ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЉНОГО<br>ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ<br>ПОТРЕБНОСТЯМИ И У ДЕТЕЙ С НОРМОЈ РАЗВИТИЈА | 477 |
| Невена Г. Настић<br>СОЦИОЛОШКИ ПРИСТУП РАЗУМЕВАЊУ ПРАВОСЛАВНЕ<br>ВЕРСКЕ НАСТАВЕ У ПРВОМ ЦИКЛУСУ ОСНОВНОГ<br>ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА  | 485 |
| Сања Т. Миладиновић<br>ФОРМИРАЊЕ ЕКОЛОШКЕ СВЕСТИ КОД ДЕЦЕ<br>ПРЕДШКОЉСКОГ УЗРАСТА   | 499 |

### **ПОЛЕМИКЕ И ПРИКАЗИ**

|   |     |
|---|-----|
| Миле Ђ. Илић<br>ПРВО НАУЧНО ДЈЕЛО О НАЦИОНАЛНОМ ВАСПИТАЊУ<br>У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ<br>БЕЛОЈИЦА ПАВЛОВИЋ Б. И ЦИЦОВИЋ САРАЈЛИЋ Д. (2018). <i>НАЦИОНАЛНО<br/>ВАСПИТАЊЕ У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ</i> . УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У<br>ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋУ И ФАКУЛТЕТ УМЕТНОСТИ У ПРИШТИНИ –<br>ЗВЕЧАНО УНИВЕРЗИТЕТА У ПРИШТИНИ – КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ | 517 |
|---|-----|

### **ПРИЛОЗИ**

|   |     |
|---|-----|
| СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА РАДОВА ОБЈАВЉЕНИХ У ОВОМ БРОЈУ | 523 |
| УПУТСТВО АУТОРИМА                                 | 525 |



# УВОДНИК

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици је научни часопис који је почео да излази 2005. Часопис објављује радове из области васпитања, образовања и наставе, обухватајући све образовне нивое од предшколског узраста до високог образовања. Уврштен је 2019. у Листу научних часописа коју објављује Министарство просвете, науке и технолошког развоја као часопис националног значаја у категорији М52. Досад је објављиван једном годишње. Од 2021. часопис ће излазити двапут годишње, при чему ће други број у години обухватати и радове који су писани на страним језицима.

Садржај овог (четрнаестог) броја часописа обухвата радове из свих научних области које се проучавају на Учитељском факултету у Призрену – Лепосавићу а оне су: језик и књижевност, математика и информатика, педагогија и психологија, методике васпитно-образовног рада и наставе, уметност, интердисциплинарне науке, полемике и прикази. Радови су објављени на српском и руском језику. У прилогу се налази и Упутство ауторима за писање и пријаву радова.

*Редакција Часописа*



ПРВИ ДЕО  
**ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ**

**Арно К. Вониш  
Јасмина М. Ахметагић  
Предраг М. Јашовић  
Часлав В. Николић  
Мара С. Кнежевић  
Снежана В. Божић  
Биљана Љ. Сикимић  
Снежана С. Башчаревић  
Јасмина А. Теодоровић  
Нађа С. Миљковић  
Стефан Ј. Здравковић  
Иван Н. Јовановић**

**Арно К. Вониш<sup>1</sup>**

Универзитет „Карл Франц“, Филозофски факултет  
 Институт за славистику Грац, Аустрија

## НЕКИ АСПЕКТИ ДЕИКТИКЕ У СИСТЕМУ ПОКАЗНИХ ЗАМЕНИЦА У ЈУЖНОСЛОВЕНСКИМ ЈЕЗИЦИМА

**Сажетак:** Ова анализа деиктике показних заменица у јужнословенским језицима састоји се од три дела. У првом делу биће дат општи преглед заменица (као „затворене“ врсте речи без икаквих унутар - и ванјезичких /и/новација), термилошким напоменама и о самој деиктици и номинацији показних заменица у шест јужнословенских језика (српском, бошњачком, бугарском, македонском, словеначком и хрватском). Други део је посвећен нормативним и стандардолошким решењима и класификацији заменица у граматицама дотичних језика уз теоријску анализу а) морфолошко-формалне структуре појединих облика и б) деиктичких могућности изражавања степена близине односно удаљености (на просторној и временској релацији проксимал – медијал – дистал према моделу Филмора /Fillmore/ 1982). У центру пажње биће и истраживање односа и (ко)релација облика између анализираних језика. Трећи део се помоћу корпусне анализе бави употребом фреквенцијом стандардолошких облика показних заменица, при чему се користе неки једно- и вишејезички корпуси јужнословенских језика. Циљ рада је указати на морфолошку структуру показних заменица и на неке аспекте идентичности, сличности и разлика јужнословенскодеиктичког система у шест анализираних језика.

**Кључне речи:** заменице, деиктика, показне заменице, језички корпуси.

Тема овог рада је деиктика у систему показних заменица у јужнословенским језицима (српском, бошњачком, бугарском, македонском, словеначком и хрватском). Први део анализе је посвећен општим информацијама о заменицама, термилошким напоменама и самој деиктици. У центру пажње другог дела су нормативна и стандардолошка решења и класификација ове врсте речи. У средишту пажње трећег дела налази се корпусна анализа употребе и учесталости стандардолошких облика, при чему сеу ове сврхе користе слободно доступни корпуси јужнословенских језика, тј. *Българскиационален корпус* (за бугарски језик), *Gigafida* (за словеначки језик), *Gralis BKS-Korpus* (за српски, бошњачки и српски језик) и *GralisMak-Korpus* (за македонски језик).

<sup>1</sup> [arno.wonisch@uni-graz.at](mailto:arno.wonisch@uni-graz.at)

## 1. ОПШТЕ О ЗАМЕНИЦАМА

Заменице су једна посебна врста речи којима припада функција замењивања других именских речи (жива бића, ствари, радњи, особина...) и указивања на њихова својства, њихову количину, њихов квалитет и др., при чему своје право значење добију тек из самог контекста или у вези са конкретном говорном ситуацијом. Тако се заменицама *ја, ти; ми, ви* (личне заменице 1. и 2. лица једнине и множине) упућује на оне који узимају учешће у комуникацији као говорници („пошиљаоци поруке“) и на оне којима је говор намењен („примаоци поруке“). Заменицеон, она, оно, они, оне и она (личне заменице 3. лица једнине и множине) указују на жива бића, ствари, радње, особине и др. изван самог говорног чина (тј. на не-учеснике говора). Друге задаће заменица састоје се у изражавању посесивности/припадности, својства, количине и квалитета и осим тога служе и запроцесе вредновања и др. У зависности од тих функција издваја се у српском језику низ врста заменица, као што су *личне, присвојне (посвојне), повратне, показне, упитне, односне и неодређене*. Друга могућност класификације заменице полази од њихових граматичких особина, при чему у свим анализираним језицима (српском, бошњачком, бугарском, македонском, словеначком и хрватском) према служби (функцији) у синтагмама или реченицама уобичајена је подела на две групе: 1) *именичке* и 2) *придевске заменице*.

**1.1. ТЕРМИНОЛОШКЕ НАПОМЕНЕ О ЗАМЕНИЦАМА У ЈУЖНОСЛОВЕНСКИМ ЈЕЗИЦИМА.** У разматраним језицима назив ове врсте речи састављен је од предлошког и именичког дела. С тим у вези можемо да разликујемо словенске језике у којима се указивање на жива бића, ствари, радње особине и др. те на њихова својства изражава предлогом *за*, док се у неким другим словенским језицима употребљава предлошки облик *место*. Јужнословенски језици показују релативну терминолошку хомогеност у том смислу што је елеменат *за-* заступљен у српском (екавски: *заменице*, ијекавски: *замјенице*), бошњачком (*zamjenice*), македонском (*заменки*), словеначком (*zaimki*) и хрватском језику (*zamjenice*), а једино у бугарском језику сусрећемо облик *место-* (*местоимения*). Следи преглед номинација заменица у шест анализираних језика:

| језик      | за-/за-            | mesto-/место-      |
|------------|--------------------|--------------------|
| српски     | <i>зам(ј)енице</i> | -                  |
| бошњачки   | <i>zamjenice</i>   | -                  |
| бугарски   | -                  | <i>местоимения</i> |
| македонски | <i>заменки</i>     | -                  |
| словеначки | <i>zaimki</i>      | -                  |
| хрватски   | <i>zamjenice</i>   | -                  |

**Табела 1:** Номинација заменица у јужнословенским језицима



Даљњим увидом у термилошка решења запажа се да – као што сме већ рекли – сви јужнословенски језици праве разлику измеђудве (граматички мотивисане) врсте заменице: именичке (*nominalia*) и придевске (*adiectivia*), и то доста уједначено:

| језик      | <i>nominalia</i>     | <i>adiectivia</i>   |
|------------|----------------------|---------------------|
| српски     | <i>именичке</i>      | <i>придевске</i>    |
| бошњачки   | <i>imeničke</i>      | <i>pridjevske</i>   |
| бугарски   | <i>съществителни</i> | <i>прилагателни</i> |
| македонски | <i>именски</i>       | <i>придавски</i>    |
| словеначки | <i>samostalniški</i> | <i>pridevniški</i>  |
| хрватски   | <i>imeničke</i>      | <i>pridjevske</i>   |

**Табела 2:** Именичке и придевске заменице у јужнословенским језицима

У расподели заменица по њиховој функцији и њиховом значењу у одабраним граматикама јужнословенских језика (в. списак литературе) разликују се следеће у доњој табели наведене групе (заменице које се сусрећу само у једном језику истакнуте су масним словима, показне заменице светлосивом бојом):<sup>2</sup>

| српски (срп.)                | бошњачки (бош.)          | бугарски (буг.)         | македонски (мак.)             | словеначки (сло.)                                 | хрватски (хрв.)      |
|------------------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------------|---|----------------------|
| <i>личне</i>                 | <i>lične</i>             | <i>лични</i>            | <i>лични</i>                  | <i>osebni</i>                                     | <i>lične(osobne)</i> |
| <i>присвојне (посвојне)</i>  | <b><i>nelične</i></b>    | <i>притежателни</i>     | <b><i>лично-предметни</i></b> | <b><i>povratniosebni</i></b>                      | <i>posvojne</i>      |
| <i>показне</i>               | <i>prisvojni</i>         | <i>възвратни</i>        | <i>присвојни</i>              | <i>vprašalni</i>                                  | <i>povratne</i>      |
| <b><i>односно-упитне</i></b> | <i>pokazne</i>           | <i>показателни</i>      | <i>показни</i>                | <i>kazalni</i>                                    | <i>pokazne</i>       |
| <i>неодређене</i>            | <i>upitne</i>            | <i>въпросителни</i>     | <i>прашални</i>               | <i>oziralni</i>                                   | <i>upitne</i>        |
| <i>одричне</i>               | <b><i>količinske</i></b> | <i>относителни</i>      | <i>односно-прашални</i>       | <b><i>poljubnostni, nedoločni i mnogostni</i></b> | <i>odnosne</i>       |
| <i>опште (одређене)</i>      | <b><i>opisne</i></b>     | <i>неопредели-телни</i> | <i>неодредени</i>             | <i>nikalni</i>                                    | <i>neodredene</i>    |
|                              | <i>odrične</i>           | <i>отрицателни</i>      | <i>одречни</i>                | <b><i>totalni</i></b>                             |                      |
|                              | <i>opće</i>              | <i>обобщителни</i>      | <i>општи</i>                  | <b><i>kazalninedoločni</i></b>                    |                      |

**Табела 3:** Врсте заменица у јужнословенским језицима (према граматикама појединих језика)

Из табела 2. и 3. добро се може видети да подела заменица по значењу и функцији даје изузетно шарену и разнолику слику, што се такође односи на терминологију, као и на категоризацију. Највећи број заменица (по девет) на нормативном плану разликују следећи језици: бошњачки, бугарски, македонски и словеначки, док се на другом (и

<sup>2</sup>Табеле су направљене на основу следећих граматика: Čedić 2004, Jahić – Halilović – Palić 2000, Пашов 1999, Конески 1976, Barićetal. 1995, Težak – Babić 1994, Klajn 2005, Симић 2002 и Toporišić 1991. Наведени су сви називи функционалне категоризације који су заступљени у тим граматикама.

последњем) месту налазе српски и хрватски језик (по седам). Специфичне номинације дају српски (*односно-упитне*), бошњачки (*неличне, количинске, описне*), македонски (*лично-предметни*) и словеначки граматички приручници (*povratni osebni, poljubnostni, nedoločni и mogostni, totalni, kazalni nedoločni*), али оне не могу да служе као могући индикатор за неку већу међујезичку диференцијацију.

**1.2. О ДЕИКТИЦИ.** Врачајући се на већ горе споменуто главну заменичку функцију указивања, посебну пажњу би требало посветити појму *деиктици* који означава а) процес упућивања на конкретне (говорне) ситуације и/либ) на особину језичких јединица изражавају свој однос према структури на нивоу *особа – простор – време* (Бусман/Busmann/ 1990: 163–164). На тај начин разликују се *лична* (*ја – ти*), *просторска* (*овде – тамо*) и *временска* (*сада – тада*) деиктика<sup>3</sup>, с тим да треба истаћи да ова појава представља језичка универзалија већине индоевропских језика и тиме и (јужно)словенских. У вези са овде разматраном врстом речи – заменицама – требало би имати у виду да пред еиктике у старијој историји лингвистике превладавао израз *анафора* као одређена језичка јединица која тек ступањем у везу с неком другом јединицом и стварањем односа *корелације* добије своје право значење и може да „заживи“. Неке врсте заменица, а поготово показне, врше функцију (или нуде могућност) упућивања на а) *вантекстовне* предмете (*егзофоре* – као права деиктика у смислу указивања, независно од присутности одређеног објекта у конкретној језичкој ситуацији) и б) објекте *унутра самог текста* (*ендофоре*) у оквиру датог говорног контекста (Kordić 1997: 275). Ваља при томе, тј. унутра једног говорног контекста, разликовати *анафоричку* и *катафоричку* функцију заменица, с тим да катафоричка употреба једне заменице имплицира показивање „унапред“ („на десно“), тј. на именички елемент који тек следи, док се анафоричком употребом подразумева правац „назад“ („на лево“), што значи да заменица долази после одређеног именичког елемента. Не улазећи у даље аспекте дефинисања и у с тиме повезано разграничавање међу синтаксом (на нивоа анафоре) и прагматиком (укључујући вантекстовне перспективе упућивања) желели бисмо у оквиру троугла *особе – простор – време* анализирати могућности изражавања степена близине, односно удаљености реферираних предмета изражених помоћу заменица. Као индикатор димензионалности користе се, према моделу Филмора (Fillmore 1982), термини *проксимал* (као израз близине), *медијал* (као израз средње близине, односно дистанце) и *дистал* (као израз дистанце) (Kordić 1997: 276).

<sup>3</sup>Као основ овог вишечланог система служи модел *hic-nunc-ego-origo* ('овде-сада-ја-ориго') Карла Билера (Karl Bühler) у којем 'origo' означава полазиште (*0-тачка*) система међусобних односа из којег се врши вишедимензионално упућивање (Bühler 1934).

## 2. ДЕИКТИКА ПОКАЗНИХ ЗАМЕНИЦА

**2.1.НОРМАТИВНА И СТАНДАРДОЛОШКА РЕШЕЊА.** У готово свим језицима света постоји могућност да се помоћу барем два елемента може изражавати једна основна опозиција према степену удаљености.<sup>4</sup> То поготово важи за све индоевропске језике и тиме и за све словенске језике у којима сусрећемо дво-, тро- или, према неким изворима, четворочлане системе.<sup>5</sup> С тим у вези ваља напоменути да ове димензионално-семантичке опозиције у оквиру заменичких парадигми јужнословенских језика долазе до изражаја једино у случају показних заменица. Полазећи од класификације заменица у граматикама српског језика у којима се (максимално) разликују *личне, присвојне, показне, односне, упитне, неодређене, одричне* и *опште (одређене)*, дакле,седам, односно осам врста заменица, примећује се да, изузимајући показних, у скоро свим јужнословенским језицима постоји исти семантички и структурни обим. То значи да у случају личних заменица у српском, бошњачком, бугарском, македонском и хрватском разликујемо трочлана опозиција типа *ја* (говорник) – *ти* (учесник говора) – *он, она, оно* (живо биће, предмет и др. ван говорне ситуације). У овом списку глтонима изостављен је словеначки језик који са својом двојином (дуалом) поседује посебну категорију броја која је унікална у данашњим јужнословенским језицима и која и у оквиру заменица обухвата трочлану димензију бројности. Што се тиче присвојних и односних заменица можемо констатовати да је ситуација у односу на деиктику у западно-јужнословенским језицима (српском, бошњачком, словеначком и хрватском) иста. За разлику од тога постоји у два источно-јужнословенска језика (бугарском и македонском) једна категорија која по својој традицији и особини заправо није словенског порекла. Ради се о посебној категорији одређености /неодређености која је типична за друге европске језике (германске, романске) и која се у бугарском и македонском изражава помоћу постпозитивног члана (нпр. буг.: *мојат...*, мак.: *мојот...*). Због губитка падежног система у та два језика та граматичка (пот)категорија преузима низ семантичких и синтаксичких функција. У вези *саупитним, неодређеним, одричним* и *општим заменицама* се не уочавају суштинске разлике на нивоу деиктичких функција.

О овом раду анализирани показне заменица најбољи могући начин сведоче о томе да у јужнословенским језицима постоји изразита разноликост деиктичких начина изражавања и упућивања која је већа него у два друга ареала (источном и западном) словенског света.

<sup>4</sup>Детаљније о томе в. Майтинская 1969, према Kordić 1997: 275 и Wonisich 2012.

<sup>5</sup>Уп. модел Bergeга 1994: 21, према Kordić 1997: 275. Та четворочланост се, према Бергеру, односи на словеначки језик који, наводно, располаже четворочланим системом показних заменица, што аутор овог текста не би утврдио.

Разликује се, наиме, 1) трочлани (тројни) систем српског, бошњачког, македонског и хрватског од 2) двочланог (двојног) система бугарског језика, док 3) словеначки језик заузима, по мишљењу аутора, неку алтернативну позицију о којој ће бити још говора. Као предмет анализе служе показне заменице које у српском језику имају основне елементе *-в-*, *-т-* и *-н-*. Ради се, дакле, о следећим заменичком облицима: српски – *овај, тај, онај*<sup>6</sup>; бошњачки – *овај, тај, онај*; бугарски – *този, онзи, (оња)*; македонски – *овој, тој, оној*; словеначки: *та, тисти, они* и хрватски: *овај, тај, онај*. Облицима у свим језицима заједничко је обележје да елемент *-в-* изражава близину говорном лицу, *-т-* подразумева да се неко или нешто налази у близини саговорника, док а *-н-* служи за изражавање веће (и све до највеће могуће) удаљености. Табеларни преглед показних заменица у зависности од функција упућивања/указивања и степена просторног и временског удаљености (према скали од 1 до 3, односно 4) показује следећу слику:

| степен удаљености                   | срп.                                    | бош.  | буг.   | мак.                                | сло.   | хрв.  |
|-------------------------------------|---|---|--|-------------------------------------|--|---|
| 1) проксимална                      | <i>овај, ова, ово<br/>ови, ове, ова</i> | <i>овај, ова,<br/>ово<br/>ови, ове,<br/>ова</i> | <i>този(тоя),<br/>тази(тая),<br/>това<br/>тези(тия)</i>      | <i>овој, оваа,<br/>ова<br/>овие</i> | <i>та,та,то<br/>ти, те, та</i>                             | <i>овај, ова,<br/>ово<br/>ови, ове, ова</i> |
| 2) медијална                        | <i>тај, та, то<br/>ми, ме, ма</i>       | <i>тај, та, то<br/>ти, те, та</i>               | –  | <i>тој, маа,<br/>тоа<br/>туе</i>    | <i>тисти, тиста,<br/>тисто<br/>тисти, тисте,<br/>тиста</i> | <i>тај, та, то<br/>ти, те, та</i>           |
| 3) дистална                         | <i>онај, она, оно<br/>они, оне, она</i> | <i>онај, она,<br/>оно<br/>они, оне,<br/>она</i> | <i>онзи(оња),<br/>онази(оная),<br/>онова<br/>онези(оניה)</i> | <i>оној, онаа,<br/>она<br/>оние</i> | <i>они, она, оно<br/>они, оне, она</i>                     | <i>онај, она,<br/>оно<br/>они, оне, она</i> |
| 4) суфиксално-афирмативно-емфатичка | –                                       | –   | –  | –                                   | <i>-le</i>   | –   |

Табела 4: Деиктика појединих заменица у јужнословенским језицима

У овој табели најочљивији је да једино у бугарском језику недостаје медијална референција, што значи да – као, између осталог, и у немачком и руском – не постоји могућност изражавања степена средње удаљености. На тај фактор указује се и у граматикама бугарског језика. Тако пише нпр. Пашов: *Както се вижда, формите на показателните местоимения са получени от два изходни корена,сѣдѣжащи-т-(за близост) и -н-(за отдалечност)*. (Пашов 1999: 108). На тај начин можемо констатовати да бугарски поседује само двочлани (двојни) систем показних заменица, чим се тај језик уклапа у структуру већине источнословенских језика у којима се помоћу елемента *-т-* разликује јединопроксимал и дистал (уп. руски *этот – тот*). Остајући код бугарског примећује се морфолошка трострукост показних заменица која се изражава (емфатичким) елементима *-зи, -ваи -я*. На том морфолошком (а не деиктичком) плану учача се опозиција између бугарског и

<sup>6</sup>На првом се месту у свим језицима налази удаљеност *проксимал*, на другом *медијал*, а на трећој позицији *дистал*.

словеначког с једне стране, а српског, бошњачког, македонског и хрватског с друге. Постоји још једна неподударносту вези са *-m/-t-* која се тиче проксималне диференцијације у бугарском и словеначком језику, с тим да се у најсевернијем и најисточнијем језику јужнословенског ареалаблизина изражава искључиво помоћу *-m/-t-* основа који у осталим језицима служи за упућивање на медијалну сферу.

Полазећи од горе изложеног се већ сада може уочити а) *деиктичка* и б) *формално-морфолошка* опозиција, с тим да се централно-јужнословенски штокавски језици (српски, бошњачки и хрватски, а делимично и нештокавски македонски језик) разликују од јужнословенске периферије, састављене од северозападног словеначког и југоисточног бугарског језика. То се на а) *деиктичком* плану, као што је већ било показано, односи на недостатак медијалног облика у бугарском ина постојање постпозитивног, општег (и не само заменичког) суфиксално-афирмативно-емфатичког облика *-le* у словеначком. Пажње вредна је и чињеница да је македонски као језик са у великој мери сличном и/или скоро идентичном граматичком структуром као бугарски (губитак падежног система и образовање падежапомоћу предлога, губитак инфинитива, постпозитиван члан, /само у македонском језику облигаторна/ употреба удвојене личне заменице, темпорални систем и др.) приликом своје стандардизацијеу четрдесетим годинама прошлог века преузео велик број граматичких решења српског, бошњачког и хрватског језика или, боље речено, решења тадашњег српскохрватског језика.

На б) *формалном* плану и у вези са појединим облицима јужнословенских језика опет се испољава разлика између штокавског центра (тј. српског, бошњачког, хрватског и – поново македонског језика) с једне стране и периферије (бугарског и словеначког) с друге. Док се у центру сачувала старословенска структура са основима на *-e/-v-*, *m/-t-* и *-n/-n-*, у периферији наилазимо углавном на основе на *m/-t-* и *-n/-n-*, с тим да се у обадва језика – бугарском и словеначком – основ на *-n/-n-*<sup>7</sup> знатно ређе користи од *m-* и носи, поготово у словеначком, архаични и данас помало већ пејоративан карактер. Облици на *tist-* у словеначком језику састављени су од основа *t-* и *isti, ista, isto*, при чему је дошло до спајања/срастања ових двају елемената у једну реч.<sup>8</sup> Словеначка проксимална форма *ta* за мушки и женски род и *to* за средњи одговора рефлексу старословенског *тѡ, та, то* на северном (тј. кајкавском) подручју јужнословенских језика.

Резимирајући могли бисмо за нормативна и стандардолоска решења констатовати да приликом детаљног прегледа све јаче долази до изражаја опозиција између штокавског центра (са делимичним

<sup>7</sup>У Toporišiču 1991 сви заменички облици на *-n-* спадају у групу *kazalni nedoločni zaimek* 'показне неодређене заменице'.

<sup>8</sup>У већ старијој словеначкој граматици Вајес – Kolarič – Rupel (1964) наводи се (неоправдано?) чак четворочланост прономиналне деиктике, с тим да се упућује на постојање облика *ta, ta, to; tisti, tista, tisto; isti, ista, isto* (проксимално и медијално) и *oni, ona, ono* (дистално).

укључивањем македонског језика) и словеначке и бугарске периферије, што се тиче и а) могућности деиктичких упућивања и б) формално-морфолошке структуре облика.

### 3. КОРПУСНА АНАЛИЗА УПОТРЕБЕ СТАНДАРДОЛОШКИХ ОБЛИКА

Као што смо већ на почетку поменули, врши се у оквиру трећег дела овог рада корпусна анализа слободно доступних једно- и вишејезичких корпуса јужнословенских језика. Ради се при томе о следећим електронским апликацијама:<sup>9</sup>

1) *Български национален корпус* (за бугарски језик), 149 412 различитих корпусних речи, тј. токена, скр.: *Бнк*;

2) *Gigafida* (за словеначки језик), 1 187 002 502 токена, скр.: *Gifi*;

3) *Gralis BKS-Korpus* (за српски, бошњачки и српски језик), 2 554 655 токена (српски: 1 059 710, бошњачки: 356 026, хрватски 1 113 919 токена), скр.: *Gra BKS*

4) *GralisMak-Korpus* (за македонски језик и са, пре свега, књижевним текстовима македонских аутора као што су Блаже Конески, Славко Јаневски и др.), 180 815 токена, скр. *GraMak*.

Корпусна анализа се односи искључиво на учесталост горе (у табели IV) наведених заменичких облика за изражавање проксималности, медијалности и дисталности унутар сваког појединачног језика. Ова чисто квантитативна претрага се на техничком плану врши помоћу знакова тачке и звезде испред наставака облика (. \* = налажење знак/ов/а у било којој конкорданси), како бисмо добили читаве заменичке парадигме (тј. независно од падежа, рода и броја). Због покушаја максималног избегавања, односно свеобухватног елиминисања хомонимије са личним заменицама (нпр. *он/он*, *ти/ти* и т. д.) није, међутим, могуће тражити словне комбинације типа *ов.\*/ов.\**, *т.\*/т.\**, *она.\*/она.\** и др. Стога су за конкретну проверу фреквенција егземпларних заменичких форми у наведеним корпусима изабрани следећи минимални елементи (углавном, и граматичке традиције ради, у лематизованом облику, тј. у номинативу једине мушког рода):

| степен удаљености                   | срп.          | бош.          | буг.        | мак.         | сло.             | хрв.          |
|-------------------------------------|---------------|---------------|-------------|--------------|------------------|---------------|
| 1) проксимална                      | <i>ова.*</i>  | <i>ова.*</i>  | <i>този</i> | <i>ово.*</i> | <i>та.*</i>      | <i>ова.*</i>  |
| 2) медијална                        | <i>та.*</i>   | <i>та.*</i>   | –           | <i>мој.*</i> | <i>тисти.*</i>   | <i>та.*</i>   |
| 3) дистална                         | <i>онај.*</i> | <i>онај.*</i> | <i>онзи</i> | <i>оно.*</i> | <i>они.*</i>     | <i>онај.*</i> |
| 4) суфиксално-афирмативно-емфатичка | –             | –             | –           | –            | <i>т*le.*</i>    |               |
|                                     |               |               |             |              | <i>тист*le.*</i> | –             |
|                                     |               |               |             |              | <i>он*le.*</i>   |               |

Табела 5: Облици по којима се врши корпусна претрага

<sup>9</sup>Сви корпуси садрже текстове у свим функционалним стиловима (научном, књижевно-уметничком, публицистичком, административном и разговорном), при чему текстови написани у разговорном стилу неће бити предмет анализе.

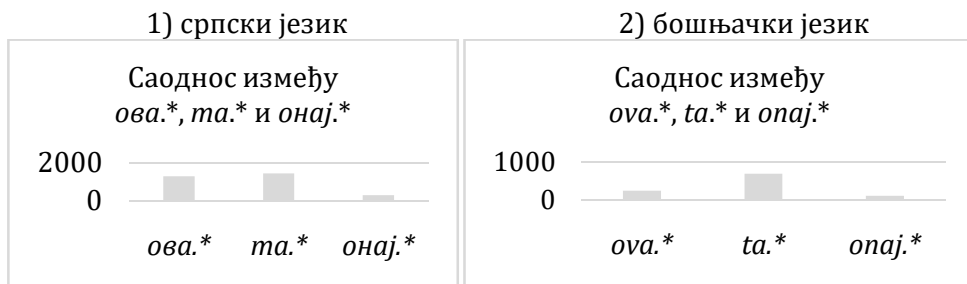
Табеларни преглед о резултатима претраге показује следеће фреквенције одабраних заменичких облика, односно елемената:

| српски         | број        | бошњачки       | број        | бугарски    | број           |
|----------------|-------------|----------------|-------------|-------------|----------------|
| <i>Gra BKS</i> |             | <i>Gra BKS</i> |             | <i>Бнк</i>  |                |
| <i>ова.*</i>   | 1291        | <i>ова.*</i>   | 247         | <i>този</i> | 394 655        |
| <i>та.*</i>    | 1433        | <i>та.*</i>    | 685         | -           | -              |
| <i>онај.*</i>  | 294         | <i>онај.*</i>  | 109         | <i>онзи</i> | 42 633         |
| -              | -           | -              | -           | -           | -              |
| <b>укупно</b>  | <b>3018</b> |                | <b>1041</b> |             | <b>437 288</b> |

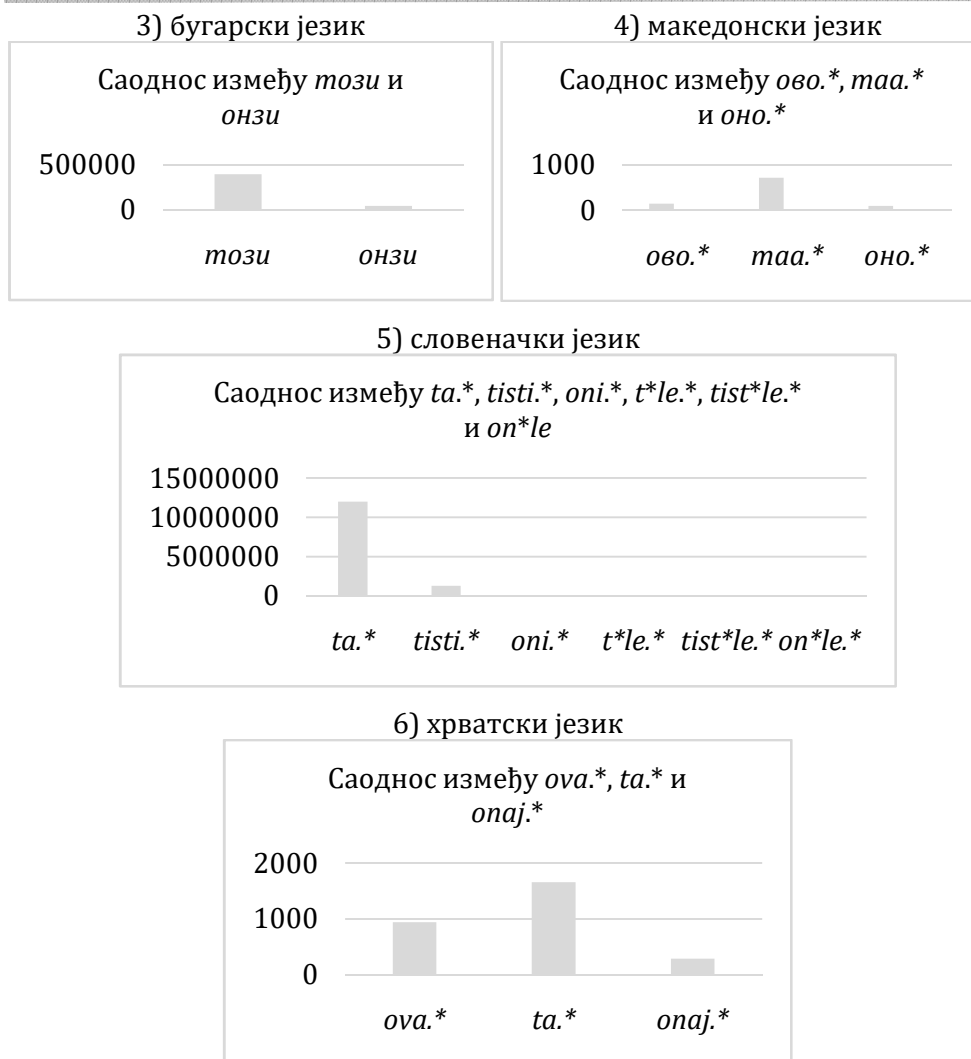
| македонски                | број       | словеначки       | број              | хрватски       | број        |
|---------------------------|------------|------------------|-------------------|----------------|-------------|
| <i>GraMak</i>             |            | <i>Gifi</i>      |                   | <i>Gra BKS</i> |             |
| <i>ово.*</i>              | 149        | <i>та.*</i>      | 12 004 570        | <i>ова.*</i>   | 941         |
| <i>таа.*<sup>10</sup></i> | 714        | <i>tisti.*</i>   | 1 305 352         | <i>та.*</i>    | 1656        |
| <i>оно.*</i>              | 100        | <i>они.*</i>     | 29 609            | <i>онај.*</i>  | 289         |
| -                         | -          | <i>t*le.*</i>    | 84 052            | -              | -           |
|                           |            | <i>tist*le.*</i> | 419               |                |             |
|                           |            | <i>он*le.*</i>   | 33                |                |             |
| <b>укупно</b>             | <b>963</b> |                  | <b>13 424 035</b> |                | <b>2886</b> |

Табеле 6 и 7: Резултати претраге по изабраним облицима

Добијена је, као што се могло очекивати, веома шаролика слика, што се објашњава различитим квантитативним обимом појединих корпуса. Да бисмо добили јаснији и донекле репрезентативан преглед, треба израчунати процентуалне саодносе између проксималних, медијалних, дисталних и – у случају словеначког језика –суфиксално-афирмативно-емфатичких облика (на *-le*). У ове сврхе послужићемо се хистограмима за приказивање заступљености и расподеле одређених заменичких облика са основним елементима *-в/-v-* (за изражавање близине), *т-/t-* (за упућивање на средњи степен удаљености), *-н/-n-* (за изражавање /највеће могуће/ дистанце) и са афирмативно-емфатичким суфиксом *-le*. За поједине језике то статистички изгледа овако:



<sup>10</sup>Због хомонимије са личном заменицом *тој* се врши претрага по облику женског рода.



**Слике 1–6:** Учесталост изабраних облика показних заменица у корпусима јужнословенских језика

На основу ових дијаграма можемо доћи до неколико, надам се, интересантних закључака у вези са учесталашћу наведених облика. Први поглед на шест дијаграма јасно сведочи о томе да у свим језицима доминирају форме на *m-/t-*, с тим да је степен употребе ових медијалних елемената највиши у бугарском језику (90,25%); следе словеначки (89,42%)<sup>11</sup>, македонски (74,14%), бошњачки (65,80%) и хрватски језик (57,38%), док се на „дну лествице“ налази српски (47,48%). Уочава се, дакле, (још једном и овај пут корпусном претрагом) деиктичка и формална разлика између јужнословенске периферије (тј. словеначког и

<sup>11</sup>У бугарском и словеначком језику недостају, као што смо већ рекли, облици на *-e/-v-*.



бугарског и, делимично, македонског језика) с једне стране и штокавског центра (српског, бошњачког, хрватског македонског језика) с друге. Видимо такође да бугарски и словеначки језик свој недостатак *v-/v-* димензије у великој већини „компензирају“ употребом облика на *m-/t-*, док фреквенција *-n/-n-* игра – поготово у словеначком језику – маргиналну улогу. Пажње вредна је и чињеница да у македонском језику, односно барем у *GralisMak-Korpus*, јасно превладавају облици са *m-/t-*, што се вероватно може објаснити доминацијом књижевно-уметничких текстова у том корпусу већом фреквенцијом „литерарније“ и мање „профане“ стилистике медијалних показних заменица са елементом *m-/t-*.

Изузимајући бугарски и словеначки се у свим осталим анализираним језицима на другом месту налазе облици са *-v-/v-* за изражавање проксималног степена удаљености. На првом месту стоји српски језик (42,78%), следе хрватски (32,61%), бошњачки (23,73%) и македонски (15,47%).

Фреквенција употребе дисталног степена удаљености помоћу основа на *-n/-n-* у језицима словенског југа изгледа овако: босански (10,47%), македонски (10,38%), хрватски (10,01%), бугарски (9,75%), српски (9,74%) и словеначки (0,22%). Ниска учесталост заменичких облика са *-n/-n-* у словеначком језику (свега 0,22%) представља донекле очекиван резултат, пошто облици *oni, ona, они* др. у данашњем словеначком носе архаичан и у неким контекстима чак пејоративан карактер.

Преостаје још суфиксално-афирмативно-емфатички елемент *-ley* словеначком језику који помоћу облика/сегмената *t\*le.\**, *tist\*le.\** и *on\*le.\** изражава прилично интиман и близак однос према одређеном живом бићу, предмету и/ли некој радњи и др. Ова не само заменичка, него општа морфолошко-семантичка поткатегорија постоји једино у најсевернијем јужнословенском језику, с тим да јасно превладава њена употреба у комбинацији са најфреквентнијим показно-заменичким облицима *ta* (за мушки и женски род), *to* (за средњи) и др.

Суфикс *-ley* комбинацији са именичким и заменичким речима се сусреће, између осталог, и у разговорном језику немачког становништва у аустријској покрајини Корушкој (Kärnten), нпр. у речима *Diandle* 'девојче', *Fegele* 'птичица', што је, да бисмо резимирали, упечатљив доказ да су језици били и остали живи организми који било где на свету прелазе државне и/ли људском руком вештачки створене границе.

## ЛИТЕРАТУРА

(ћирилица)

Конески, Блаже. *Граматика на македонски од литературен јазик*. Скопје: Култура, 1976.

Майтинская, К. Е. *Местоимения в языках разных систем*. Москва: Наука, 1969.

Пашов, Петър. *Българска граматика*. София: Хермес, 1999.

Симић, Радоје. *Српска граматика 1. Увод, фонологија, морфологија – Ијекавско издање*. Београд – Никшић: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика – Јасен, 2002.

(латиница)

Вајес, Антон, Коларић, Рудолф, Рупел, Мирко. *Slovenska slovnica*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1964.

Варић, Еугенија. ет ал. *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga, 1995.

Berger, Tilman. *Wieviele Demonstrativ pronomina brauchen eine Sprache? – Überlegungen zu einigen Merkwürdigkeiten des Tschechischen. Wiener Slawistischer Almanach*, 33 (1994): 21–36.

Bühler, Karl. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Gustav Fischer, 1934.

Bußmann, Hadumod. *Lexikonder Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner, 1990.

Ћеђић, Ибрахим. *Osnovi gramatike bosanskog jezika. Priručnik za osnovne škole*. Sarajevo: Bosna leksika, 1994.

Fillmore, C. J. *Towards a descriptive frame work for spatial deixis*. R. J. Jarvella, Wolfgang Klein (ur.). *Speech, place, and action. Studies in deixis and related topics*. New York: John Wiley&Sons, 1982.

Јахић, Дžевад, Халиловић, Сенahид, Палић, Исмаил Палић. *Gramatika bosanskoga jezika*. Zenica: Dom štampe, 2000.

Klajn, Ivan. *Gramatika srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2005.

Kordić 1997: Kordić, Snježana. *Predmetne pokazne zamjenice u hrvatskom, poljskom, češkom i ruskom jeziku. Hrvatsko filološko društvo (ur.). Prvi hrvatski slavistički kongres. Zbornik radova, I (1997): 274–288.*

Теžак, Стјепко, Бабић, Стјепан. *Gramatika hrvatskoga jezika. Priručnik za osnovnojezično obrazovanje*. Zagreb: Školska knjiga, 1994.

Топоришић, Јоже. *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba obzorja, 1991.

Wonisch, Arno. *Das Pronominalsystem des Bosni(ak)ischen, Kroatischen und Serbischen*. Münster et al.: LIT, 2012.

Извори

Български национален корпус. <<http://search.dcl.bas.bg/>> 20. 5. 2020

Gigafida. <<http://www.gigafida.net/>> 20. 5. 2020.

Gralis BKS-Korpus. <<http://www-gewi.uni-graz.at/cocoon/gralis/search>> 19. 5. 2020.

GralisMak-Korpus. <<http://www-gewi.uni-graz.at/cocoon/gralis/search>> 19. 5. 2020.

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЙКСИСА В СИСТЕМЕ ПОКАЗАТЕЛЬНЫХ МЕСТОИМЕНЕЙ В ЮЖНОСЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКАХ

**Резюме:** Настоящий анализ дейксиса указательных местоимений в южнославянских языках состоит из трех частей. Первая часть дает общий обзор местоимений (как «закрытый» тип части речи без каких-либо внутри языковых и вне языковых /и/новаций), указывает на терминологические аспекты, собственно дейксис и на номинацию отдельных указательных местоимений в южнославянских языках (сербском, бошняцком, болгарском, македонском, словенском и хорватском). Вторая часть посвящается нормированным решениям и классификации указательных местоимений в грамматиках анализируемых языков с анализом а) морфологической структуры местоименных форм и б) дейктических возможности выражения степени близости и расстояния (на пространственной и временной оси проксимальности – медиальности – дистальности на основе модели Фильмора /Fillmore/ 1982). Основное внимание уделяется и исследованию отношений и (ко)реляций между анализируемыми языками. Третья часть на основе корпусного анализа посвящена употреблению и частотности определенных кодированных форм показательных местоимений при помощи использования некоторых одно- и многоязычных корпусов южнославянских языков. Цель данной статьи – указать на морфологическую структуру указательных местоимений и на некоторые аспекты идентичностей, сходств и различий южнославянской дейктической системы в шести исследуемых языках.

**Ключевые слова:** местоимения, дейктики, указательные местоимения, языковые корпусы.



Јасмина М. Ахметагић<sup>12</sup>

Институт за српску културу Приштина – Лепосавић

## ИЛИЈА ЧВОРОВИЋ: „СВЕ ЈЕ СУПРОТНО ОД ОНОГА КАКО ИЗГЛЕДА ДА ЈЕСТЕ.”<sup>13</sup>

**Сажетак:** Пажњу усмеравамо на параноју Илије Чворовића, јунака драме Балкански шпијун Душана Ковачевића, што је својство које се у литератури и редовно и с подразумевањем помиње, али нигде подробније не разматра. Параноја је, међутим, не само упадљив и централни, већ и феномен посредством којег откривамо дубље семантичке слојеве Ковачевићеве драме. Показујемо колико књижевном концепту трагикомедије, који је Ковачевић имао на уму при стварању драме, доприноси параноидни феномен. Испод серије комичних ситуација које Илија изазива својим понашањем и интерпретацијом стоји трагедија малог човека у тоталитарном систему – човека који је био жртва, а који израста у злостављача. Сагледавањем параноје уз помоћ психолошких опсервација тог поремећаја, доказујемо колико је Ковачевић изванредно продубљено конципирано свог јунака и посредством њега дао снажну критику Титове Југославије.

**Кључне речи:** Балкански шпијун, параноја, кривица, идентификација са агресором.

Мада је Илија Чворовић, централни протагониста драме Душана Ковачевића *Балкански шпијун* (1982), према којој је начињен истоимени филм култног статуса у српској култури, начинио параноидно мишљење општепознатим и препознатљивим, те је постао синониман феномену параноје и неретко се сусрећемо са метафоричним коришћењем његовог имена (сматра се да је све битно речено о нечијем поремећају мишљења ако се тај неко назове Илијом Чворовићем) – дубљим расветљавањем природе његове параноје откривају нам се семантичке нијансе Ковачевићеве драме и сва сложеност централног карактера. С друге стране, општа познатост ове драме омогућава нам писање ин медиас рес.

Кључна Илијина реплика – „Све је супротно од оног како изгледа да јесте” – сажето исказује параноидну логику, која је усмерена на разобличавање онога што је сакривено, тајно и прећутано, и то према

<sup>12</sup>[ahjasmina@yahoo.com](mailto:ahjasmina@yahoo.com)

<sup>13</sup>Текст је написан у оквиру пројекта *Материјална и духовна култура Косова и Метохије* (ев. бр. 178028), који је одобрило и финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

априорно утврђеној схеми: „чак и најочигледније случајни догађаји инкорпорирани су у делузије<sup>14</sup> и стога су пуни значења” (Крафт-Ебинг, према: Trotter 2001: 26). Параноја има важну улогу у карактеризацији централног протагонисте, а посредством Илијине делузије дочарава сесоцијалистичка југословенска стварности. Од часа у коме се Ковачевићевом јунаку открива параноидна истина, он постаје скупљач доказа за своју слику света, жмурећи у исти мах пред свим елементима реалности који би могли бити сучељени таквом проницању („проникнути у све” значи заправо „чврсто затворити очи за истину” – Фелман 1997: 144). Стога он стварност третира као поље расутих доказа који поткрепљују његов поглед на свет: његов је задатак само да докаже прикупи, селективно се односећи према чињеницама. Параноичар није отворен за учење, ни за промену, он не може да упозна реалност, будући да је уклапа у већ постојеће концепте. Зато се параноичар налази у сталном солилоквију, ма колико, попут Илије Чворовића, улагао огроман напор у раскринкавање другог.

Душан Ковачевић је и сам објаснио да је највише пажње у току писања драме посветио труду да не направи „политички плакат, него анализу параноје, менталитета људи који из страха постају сурадници полицији”, а указао је и на судар комедије и драме у комаду „који могу играти само велики глумци” (<http://arhiva.nacional.hr/clanak/13497>). Тај судар комедије и трагедије, трагикомичност протагонисте, међутим, диктирала је и сама параноја, феномен који је, „гледан изнутра, дубоко трагичан, а споља је комичан и патетичан” (в. Paradis 2007: 17). И сви тумачи су, пишући о овој драми, неизбежно помињали параноју: „параноидне фантазије” главног јунака су „представљене као ирационални одговор на проблеме због којих је посве рационално забрињавати се”; „Илијина је параноја израз јаза између генерација које су створиле државу и оних који ће је касније растворити (или, прецизније, омогућити њезино растварање), али и параноја инхерентна стаљинистичкој идеолошкој позицији, као таквој, њезин симптом” (Јанковић 2011: 69). Илија Чворовић „све зна унапред, све што се дешава потврђује његову предрасуду” (Коларић 2017: 208), он је „жртва делузије гоњења” (Стаменковић 1987: 5); Д. Андрејевић сажима радњу *Балканског шпијуна* имајући на уму пре свега параноју: „Параноидни манијак оптерећен влашћу развија злочиначке, тиранске тенденције, мислећи све да поступа часно и исправно” (Андрејевић 2017: 16). Ипак, ако се сам феномен, како ћемо овде и учинити, сагледа нешто шире, уз помоћ психолошких опсервација тог поремећаја, показује се колико је Ковачевић изванредно продубљено конципирано свог јунака и посредством њега дао снажну критику Титове Југославије.

---

<sup>14</sup>„Делузија, болесно веровање у нешто што није истинито, што се може доста лако утврдити. Делузије нису подложне утицају здравог разума, чак ни очигледности. (...) Делузије величине и гоњења (прогоњености) срећу се у шизофренији и параноји” (Крстић 1991: 91–92).

Илија Чворовић је човек ауторитарног ума и нечисте савести (одлежао је две године након информбироовских чистки, као човек који је волео Стаљина), али у исти мах мали човек социјалистичке Југославије, послушник, коме је ум препран у два наврата. Прво је учен да воли Стаљина, потом је морао бити против њега. Позив у полицију, на информативни разговор о подстанару Петру Јаковљевићу, у Илији разбуђује сећање на преживљену трауму, интензивно понижавајуће искуство и активира неразрешено осећање кривице. Мада инспектор у току информативног разговора није рекао ништа о подстанару, Илија је одмах закључио све (из чињенице да се полиција распитује за подстанара, већ следи да је овај *опасан човек*), уписујући у своје тумачење властити страх и агресију. У понављаном питању Илијине жене Данице „То ти је инспектор рекао?” и Илијином одрицању да је тако, али подразумевању да се зна шта је у питању, обелодањују се страх, стрепња и агресија жртве, самог Илије Чворовића, који „више не жели да буде жртва”, а његова психолошка рана је толика да се у његово прогоњење подстанара уписује и жеља да неко други плати „за све који су ме вређали, понижавали и газили”. Као онај који је одлежао две године 1949, Илија је и те како научио како функционише систем у коме живи: он зна „шта то значи кад се они насмеју” (Ковачевић 1995: 31), шта значи „бити под индицијама” и бити позван на информативни разговор, подозрева, чим види једну плаву фасциклу, да се на инспекторовом столу већ налази његов предмет, а у завршној сцени са везаним подстанаром он понавља вид тортуре који је сам искусио. Управо због преживљене трауме, Илија није могао остати индолентан, а његова параноја почиње с пажњом поклоњеном случајном догађају. Упркос инспекторској тврдњи да нико није опасан док се не докаже супротно, Илија се сећа да су другачије стајале ствари у време када је сам хапшен због деликта мишљења, и у њему се покреће сумња која га подстиче на додатно тумачење, односно развија се делузија гоњења.

Страх Ковачевићевог јунака од тога да сам не буде окривљен јер му *зликовац* и *шпијун* станује у кући тако је силан да он узима годишњи одмор, а након тога и боловање, задужује се, излаже великом физичком напору, угрожава властиту егзистенцију пратећи подстанараи његове пријатеље („све сам зликовац, разбојник и убица” – Ковачевић 1995: 44), фотографишући све његове сусрете, снимајући разговоре, те путујући у Ниш како би разговарао са подстанаревом фамилијом. Све оно што је сигнал нормалног живота (Петар Јаковљевић има новца на штедној књижици, зову га из Париза, у коме је живео све док није одлучио да се врати у земљу), за Илију је поуздан знак да је он опасан човек који ради против државе, те са њим не може бити ни обичног, шпијунажом немотивисаног разговора – стога Илија опрезно и промишљено одговара на његово *тестирање*, *провокације* и *скупљање информација*. У његовом резонувању прелама се и параноични политички дискурс социјалистичке Југославије, очевидан у радијским емисијама – Илија Чворовић није

појединац, већ тип човека, чија је тескоба изазвана ирационалним идејама и неспособношћу разликовања маште од реалности. Укључивање Илијиног брата Ђуре у борбу против „империјалистичке банде“ показује типски карактер протагонисте.

Илија јасно види „други поредак иза видљивог“ (Bersani 1990: 181), а непријатељ (подстанар) га снабдева дефиницијама стварности и потребан је за конституисање властитог идентитета: „Непријатељи су потребни да би се дефинисала наша саморепрезентација“ (Volkan 2001: XIII), те се Ковачевићев јунак потврђује као пријатељ система јурећи његовог непријатеља. Њега изједа страх да би поново могао бити проглашен непријатељем, а страх и кривица чине га агилним у тој борби: сваки корак у гоњењу подстанара потврђује Илијину позиционираност у бинарној опозицији *ми* и *они* која је оквир његовог доживљаја света, али и социјалистичке Југославије о којој сведочанство пружа радио-спикер, који је добио статус посебног јунака у драми, јер се свакодневно чује у кући Чворовића. „Непријатељство, мржња и бес коју параноичари управљају на спољашњи свет израз су унутрашње кривице и супер-ега који пацијенту не даје мира“ (Berke et al. 2001: 4). Илија осећа страшњу претњу спољашњег света, а заправо је у питању гонилачки супер его који је описао Фројд: осећање кривице јунак пројектује у друге, као да га они оптужују (Resnik 2001: 22). У завршном дијалогу са везаним подстанарем Илија показује разумевање за његову грешку, идентификујући се са њим, али и подвлачећи важну разлику: „Мене нико не плаћа, ја сам слободан човек. Ја нисам плаћеник, издајник и зликовац! По томе се и разликујемо!“ (Ковачевић 1995: 104–105) Заправо је Илија то све време доказивао, како другима тако и себи, али се кроз његово резоновање огледа шири друштвено-политички контекст у коме неко мора да буде крив; дискурс издајника и непријатеља је неупитан, само је реч о томе да се обави разврставање. Илија „оно што му долази изнутра“ (самооптужујући глас јер није пријавио подстанара, није чак ни приметио да је овај на било који начин сумњив), „разматра као да долази споља“ (Trotter 2001: 63), то је пројективни механизам параноје.

Већ у уводној сцени се види да је Илија Чворовић, патријархални деспот и тиранин („*власник куће, окућнице, жене и идеје о слободном човеку и слободној земљи*“), био изложен великом психолошком напору. Он улази у кућу, у којој Даница љушти кромпир и слуша радио, задихан, ознојеног чела и држећи се руком за груди: очигледно је да је за овог срчаног болесника разговор са инспектором о подстанару представљао изузетно стресну ситуацију, која је покренула силне потиснуте емоције и искуство преживљене трауме. Између Данице и Илије нема слободног дијалога једнаких људи: она је подређена супруга и већ у уводној сцени да би сазнала шта се догодило, она мора да постави низ питања мужу. Даница се тако пробија до информација, које Илија даје поступно, одговарајући на питања и критикујући је у исти мах. Илија тако одмах по повратку из полиције у својој кући креира исту ситуацију у којој се сам



нашао са инспектором, само са промењеним улогама: сада је он тај који влада ситуацијом и разумева значење догађаја, а Даница она чији је поглед уперен у мужа, како би се оријентисала у стварности. Илија је у разговору са инспектором доживео тежак ударац и уводни дијалог са супругом служи му као компензација за претрпљени страх. Пребацујући жени да је њега издала тиме што га је наговорила да издају собу, Илија се брани од осећања кривице које је у њему разбуђено већ тиме што сам није посумњао у подстанара. Утолико су и његови закључци чвршћи, а оптуживање Данице – „Није ти било сумњиво што не ради, већ осам месеци, а разбацује се парама и живи као остали свет, који црнци и диринчи. Ниси се никад запитала: ко га то плаћа да живи?” (Ковачевић 1995: 28) – Илији је преко потребно јер се на тај начин лишава самопребацавања. Брецајући се на жену, Илија утишава унутрашњи глас који га оптужује што сам није био подозрив према подстанару. У том ућуткивању самооптужујућег гласа он преправља чињенице, тврдећи: „Био је он мени сумњив од почетка” (Ковачевић 1995: 30). На снази је когнитивна реорганизација у покушају одржања удобног осећања селфа (Берке и др. 2001: 6), која ће надаље све више узимати маха.

Тако се у уводном дијалогу између супружника наслућује и Илијин унутрашњи монолог. Он јесте говорио да им није потребан подстанар, али не из разлога са којима се суочио на информативном разговору: издавање собе подстанару мотивисано је и финансијским потешкоћама, и у том смислу сасвим оправдано, јер Илија и Даница једва састављају крај с крајем. Уосталом, Илија прикрива своју болест како не би отишао у пензију, јер би му пензија била мала. Мада је изашао из затвора као правоверан грађанин, Илија никад није рехабилитован у друштву, те је остао у улози „оног који је одлежао”, заувек обележен кривицом, као и толики голооточани, увек у другачијем статусу од средине у којој живи. Илија је тако и жртва система у коме су политички затвореници након ослобађања трпели ревиктимизацију. Брату Ђури говори: „И сам знаш, кад једном одлежиш, никад ниси миран, стално мислиш да те неко контролише” (Ковачевић 1995: 68) Везаном подстанару: „Ја сам цео живот био на ивици да неког убијем, с пуно права” (Ковачевић 1995: 114). Мада тврди да је друштву у коме живи увек био сумњив („Изгледа, бићу крив док сам жив” – Ковачевић 1995: 65), Илију то не води одбацивању вредности система у коме живи, него самопреобликовању: он одбацује своју прошлост, и настоји да не буде сумњив, да буде прихваћен и потврђен као поштован члан друштва. Управо зато за њега не може бити мира док му је „зликовац” под кровом: „Болело би ме дупе шта раде, где се састају и шта планирају, да овај разбојник не станује у мојој кући! Треба сутра да ми се име вуче по новинама, кад објаве да се овде крио и одавде правио планове...” (Ковачевић 1995: 44). Међутим, за Илију, у контексту већ начињеног компромиса са савешћу, мира не може бити и зато што он не зна да ли је зликовац у њему самом, јер је с робијеизашао с великим расцепом у бићу. Стога гоњење подстанара значи и „чишћење од

зла у себи": јунак је заокупљен „туђом грешношћу јер је тај грех близак ономе који идентификује у себи” (Kantor 2005: 30). У Илији се разбуђује страх да ће бити доведен у везу са шпијунском активношћу подстанара, али њега мучи и унутрашње питање: ако му Петар Јаковљевић није био сумњив, да ли то значи да он сам није довољно „на линији”. Стога је Илија мотивисан жељом да се докаже, да опере некадашњу грешку, и та жеља прераста у амбицију великих размера: како одмиче случај са Јаковљевићем, тако се он сам све више посведочује као пријатељ система, постајући и једини који се о њему стара. „Зликовци им вршљају испред носа, мењају стране паре и планове, у центру града, а он само понавља: ‘Без бриге, без бриге.’” (Ковачевић 1995: 44) Илија у својим очима прераста у јединог заштитника државе и како нараста његова лична архива против Петра Јаковљевића, тако расте и његово осећање самопоштовања: „Па не знају они на кога су ударили”; „Схватили су одакле им долази највећа опасност”; „Њих је стотинак... а ја сам сам...” (Ковачевић 1995: 45, 59, 60). Тако подстакнут осећањем угрожености и кривице развија личну митоманију: „Њега су за све спремали, изузев за мене” (Ковачевић 1995: 61). Испоставља се да је је Илијин „унутрашњи конзистентан делузиони систем веровања организован око уверења да је он особа од велике важности и стога субјекат непријатељства и прогањања” (Trotter 2001: 4). Тако се Илијина параноја – стечена у времену информбироовских чистки – разбуђује из комплекса кривице, што разгорева амбицију да докаже властиту исправност и за последицу има више момената „параноидне илуминације, у којима схвата своју посебност” (Trotter 2001:144).

Када зове инспектора Дражића да пријави оно што му је казала Даница а он није знао (да постанара јесу звали из Париза), Илија прави један индикативан лапсус. Подсећајући на себе, он инспектору Дражићу каже да је био код њега „на прегледу”, исправљајући се одмах и објашњавајући да често иде на лекарске прегледе. Међутим, за самог Илију, судећи по свему што тај информативни разговор изазива, то и јесте био преглед нарочите врсте: требало је да се види је ли он онај стари, стаљиниста, који је робијао две године, или је нови, преумљени Илија Чворовић. Траума коју је преживео Ковачевићев јунак није само затворска тортура, већ и важан расцеп у бићу. Илија је, попут толиких других који су били изложени репресији, морао да се одрекне својих симпатија према Стаљину; штавише, морао их је разумети као властиту заблуду, грешку и грех: „Требало ми је отрежњење, и то добро отрежњење, да станем, размислим, и да себи кажем: ко те је затворио желео ти је добро, да не срљаш и не страдаш. И данас сам им захвалан” (Ковачевић 1995: 111). Да је тај процес био далеко од истинског развоја и промене, већ пре један изнуђени компромис са властитом савешћу, јасно показује Илијин монолог пред везаним подстанарем када са очитим дивљењем саопштава да их Стаљин није убијао колико је требало, те да нису луди они с Истока што су затворили границе. Његово тоталитарно

мишљење видљиво је на сваком кораку, а демократски систем није у стању ни да замисли: „То је западни систем: ликвидација за ликвидацијом, атентати... Они немају логоре, јер немају никог живог да затворе... Гробља су њихови логори...” (Ковачевић 1995: 63–64) Илија Чворовић живи у социјалистичкој Југославији са осећањем расцепљености и неприпадања, као човек који је и пред другима и пред собом морао прикривати своја уверења. Ако постоји само један могући облик и начин да се буде непријатељ земље, а то показује Илијино резонување, онда је јасно колико је он заробљен властитим искуством, колико је оно још увек жива, незарасла рана у њему, у коју се уливају и збивања са подстанарем.

Стога борба са Петром Јаковљевићем постаје најважније збивање у његовом животу: то је борба на живот и смрт. Садашња претња која се појавила у Илијиним животу, како он то разумева, тек је последња у континуираном прогањању коме је изложен: „Цео живот покушавају да ме убију” (Ковачевић 1995: 63). И Даница је лишена критичког мишљења али и трауматичног искуства, те она догађаје не види по аутоматизму, како их виде Илија или његов брат Ђура, такође бивши политички затвореник. Зато су у добром делу драме њена питања и примедбе глас разума, али се све мења у часу када се сукоби са ћерком: пред ћеркином идејом да Илија треба да оде психијатру, Даница стаје уз свог мужа, постајући и сама сарадник његове делузије и оглашавајући се једним ми: „Све ми знамо, душо моја” (Ковачевић 1995: 86). „Твој отац је за мене светиња, као Бог, па ако некад и погреша, погреша само зато што људима жели добро...(…) Из ове куће мора му се пружити највећа помоћ” (Ковачевић 1995: 88). Илијина агресија према Даници и одсуство поштовања (вређа је, виче, прети: „Цео народ ћути и трпи, једино она развалила уста па не престаје. Жвали по цео дан” – Ковачевић 1995: 53) представља наткомензацију за његово ниско самопоштовање. Заправо су једино са Даницом и његова власт и његов морал неупитни. Лојалност без критичке свести, уосталом, како је писала Хана Арент и рађа злочинце и рашчовечене људе (в. Арент 2000). Зато јунак који нема личне храбрости, нити критичке свести да сагледа ко му је крив за затварање – управо онај систем који он сада штити – за целокупну своју биографију оптужује стране шпијуне и плаћенике: „Кад сте видели да сам преживео рат и рањавања, онда сте ме затворили, стрпали на робију (...) Нису ми ране честито зарасле, а ти си се вратио” (Ковачевић 1995: 118). Илија је са робије изашао преумљен захваљујући психолошком механизму одбране, познатом као *идентификација са агресором*: то је значило и премештање своје агресије са стварног узрочника невоље на невиног човека; предузетим злостављањем он подражава третман коме је био изложен и сам.

Бујање Илијиних претпоставки, те чврсто, кохерентно резонување које почива на погрешној премиси, а нарочито свеобухватност и доследност таквог мишљења извор су низа комичних ефеката у драми. Такво је, на пример, Илијино тумачење фотографија, односно филмских

записа који су резултат праћења подстанара и његових пријатеља. То што би Даница помислила гледајући те снимке, а и свако други „док се не упозна са светом шпијуна“ („Шпијуни су међу нама, само их треба знати – препознати“ – Ковачевић 1995: 75–76), Илија даје паралелно са властитом интерпретацијом, чија је централна премиса да је подстанар „послат из иностранства да организује непријатељске групе“ (Ковачевић 1995: 45). Тако Јаковљевићев одлазак у лов са пријатељима види као вежбу диверзантских група, текст у новинама о себи „Манијак са Звездаре“, као памфлетски текст подстанареве љубавнице, новинарке, која није смела да се потпише, подстанарев позив ћерки да борави у Паризу разумева као врбовање за сарадњу и емигрирање. Међутим, испод серије комичних ситуација које Илија изазива својим понашањем и интерпретацијом стоји трагедија малог човека у тоталитарном систему – човека који је био жртва, а који је од стране самог система научен да мисли у категоријама *страних плаћеника* и *издајника* и који израста у злостављача.

Тако Даници описује да инспектор ни по чему не наликује некадашњим инспекторима, који су сви изгледали исто и већ тиме побуђивали страх. Међутим, и у садашњој промени („Ови опет иду у другу крајност: чим га видиш не знаш ко је“ – Ковачевић 1995: 32) Илија налази једнак разлог за страх као и у некадашњој истоветности, будући да је страх његово базично егзистенцијално осећање, које се системски подржава.

Критичка оштрица Ковачевићеве драме окренута је према менталитетским цртама (Ђура огледа систем вредности у једној земљи у којој се подразумева поштење радника и сељака, али не и интелигенције, те је њему *све јасно* већ самим тим што је Јаковљевићев пријатељ научник и ради у Винчи) развијеним у временима социјалистичке власти. У драми се осветљавају породичне политичке поделе и преке пресуде послератног социјалистичког режима (будући да су постанареви отац и брат, као кројачи, шили одела за окупаторе, проглашени су народним непријатељима), али и непотизам, корупција, опште незадовољство, трома администрација која обесмишљава Јаковљевићев повратак у земљу, у којој покушава да отвори кројачки салон. Услови у којима живи Илијина породица сасвим су довољни да пробуде незадовољство у мислећем човеку: ћерка им пет година чека посао, и на крају се запошљава преко везе, стан су чекали 20 година, инфлација је толика да на једном детерценту стоје четири цене, а „људи су задовољни што га уопште има“ (Ковачевић 1995: 48); у кући штурог и сиромашног ентеријера горе плаве сијалице јер белих нема, у апотекама нема нитроглицерина, а Ђура им као дар у кућу доноси кафу и тоалет папир. Социјалистичка Југославија је средина у којој влада економска и духовна беде. Илија је пак ауторитарна личност, испуњена страхом, али није никакав изузетак у друштву ћутања, трпљења, прилагођавања, страха и духовног конформизма. Уосталом, „када друштвом овлада страх,

оживљавају стереотипи о непријатељу” (Cole 2006: 85), а свако ко одступа од уравниловке колективног идентитета разумева се као претња опстанку читавог друштва (в. Cole 2006: 89).

У својој параноидној прогресији у току тих 45 дана праћења подстанара и прикупљања документације, Илија „персонализује туђе акције”, што је „типична когнитивна грешка параноичара” (Kantor 2005: 52): подстанар је изабрао њихов стан, јер је удаљен од центра, јер је мање видљив, погрешан телефонски позив значи проверавање да ли је код куће. Стога се њему и догађа тзв. самоиспуњавајуће пророчанство: „Све што сам досад мислио да ће се десити – десило се” (Ковачевић 1995: 60). Пројектујући своја уверења у реалност, те потврђујући властите предрасуде, Илија је пресекао везу са реалношћу.

У Ковачевићевој драми параночни начин мишљења је системски подржан. Радио-спикер и јесте колективни глас и пружа слику социјалистичке стварности. У радио-емисији говори се о програму економске стабилизације, кредитима, али је карактеристичан дискурс социјалистичке епохе препуњен флоскулама: „дуг према раду” „дуга и исцрпљујућа седница”, „сви су се сложили да се решење постојећих проблема мора тражити у раду, а не у причама и састанчењима” (Ковачевић 1995: 26). Пошто се саопшти чињеница да је земља у дуговима, одмах уследи и тумачење, које инструктира слушаоце како о томе треба мислити и притом се другачије мишљење етикетира као непријатељско по самоуправни систем. Радио-спикер сведочи да су флоскуле и непреузимање одговорности, односно премештање кривице са себе на непријатеља део јавног дискурса. Тако Илијино окривљавање подстанара и одсуство критичког мишљења (а Илија и Даници намеће исту слику, те она подстанару каже „живот си нам упропастио” – Ковачевић 1995: 100) огледа систем у коме су на снази исте појаве и тенденција њиховог ширења у маси. Одмах након проблемских тема, укључује се лагана музика, танго, тиха снена музика, чији је циљ готово анестезијски, те се наговештава хотимично системско одржавање уљуљкујуће друштвене атмосфере. Тако се посредством радио-спикера предочава сагласност између избезумљеног, параноичног јунака и света у коме живи: Илија идеолошку манипулацију разумева као истину.

У ликовима „обичних, нормалних” људи откривају се параноици, насилници и сарадници полиције. Са Ђуриним методама (хапшење и премлаћивање професора у подруму, а потом и претња секиром), уосталом, не слаже се ни сам Илија: „Све си у животу радио на силу: секиром и лопатом!” (Ковачевић 1995: 95). У том контексту, питањем које Петар Јаковљевић упућује Даници, поводом Илије и Ђуре – „Укочио сам се када сам их пре неколико дана видео. (...) Вашег мужа у два примерка. Један ми иде спреда, један иза леђа. Колико њега има”... (Ковачевић 1995: 100) – Душан Ковачевић проширује проблем изван психологије појединца. Колико таквих људи уистину има, и ко је за то одговоран, питање је које се поставља у *Балканском шпијуну*.

## ЛИТЕРАТУРА

### Извори

- Ковачевић Душан. *Балкански шпијун*. Београд: Књига-комерц, 1995.
- Dušan Kovačević – najveći srpski komediograf nakon Nušića, *Nacional*, 398(7. 2. 2003) <<http://arhiva.nacional.hr/clanak/13497/dusan-kovacevic-najveci-srpski-komediograf-nakon-nusica>> 4. 3. 2020.

### Литература

- Андрејевић Даница. Идеологија, човек, драма (о драмама Душана Ковачевића). Жарко Миленковић (ур.) *Душан Ковачевић: идеологија, човек, драма: зборник радова*. Грачаница: Дом културе „Грачаница”, 2017, 9–21.
- Arent Hana. *Eichmann u Jerusalimu: izveštaj o banalnosti zla*. Београд: К. V. S, 2000.
- Berke Joseph (et all). General Introduction. Joseph H. Berke, Stella Pierides, Andrea Sabbadini, Stanley Scheider (eds.). *Even paranoids have enemies: new perspectives on paranoia and persecution*. London: Routledge, 2001, 1–9.
- Bersani Leo. Pynchon, Paranoia, and Literature. *The Culture of Redemption*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press, 1990, 179–199.
- Volkan Vamik D. Foreword. Joseph H. Berke, Stella Pierides, Andrea Sabbadini, Stanley Scheider (eds.). *Even paranoids have enemies: new perspectives on paranoia and persecution*. London: Routledge, 2001, XI–XIII.
- Janković Nikola. *Balkanski špijun i njegovi nastavci: polifonija i ideologija u adaptacijama Dušana Kovačevića*. Београд: Službeni glasnik, 2011.
- Kantor Martin. *Understanding Paranoia: A Guide for Professionals, Families, and Sufferers*. London: Praegar, 2004.
- Cole Philip. *The Myth of Evil*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- Коларић Иван. Феномен кривице и лик непријатеља у драми *Балкански шпијун* Душана Ковачевића. Жарко Миленковић (ур.) *Душан Ковачевић: идеологија, човек, драма: зборник радова*. Грачаница: Дом културе „Грачаница”, 2017, 203–211.
- Крстић Драган. *Психолошки речник*. Београд: Савремена администрација, 1991.
- Paradis Kate. *Sex, Paranoia, and Modern Masculinity*. New York: State University of New York Press, 2007.
- Resnik, Solomon. Being in a persecutory world: The construction of a world model and its distortions. Joseph H. Berke, Stella Pierides, Andrea Sabbadini, Stanley Scheider (eds.). *Even paranoids have enemies: new perspectives on paranoia and persecution*. London: Routledge, 2001, 16–35.
- Стаменковић Владимир. [Предговор]. Душан Ковачевић. *Изабране драме*. Београд: Нолит, 1987, 5–22.
- Trotter David. *Paranoid modernism: literary experiment, and the professionalization of English society*. New York: Oxford University Press, 2001.
- Фелман Шошана. Лудило интерпретације: књижевност и психоанализа. *Градина*, 32, 1–2 (1997): 142–146.

## ILIJA ČVOROVIĆ: "EVERYTHING IS THE OPPOSITE OF WHAT IT LOOKS LIKE."

**Summary:** *We focus here on the paranoid disorder of the protagonist of Dušan Kovačević's drama Balkan's spy. Although all literary critiques mention hero's paranoia, regularly and by default, this feature hasn't been deeply considered anywhere. Paranoia is, however, not only hero's conspicuous and central characteristic, but also a phenomenon by virtue of our revealing the deep semantic layers of Kovačević's drama. We show here how much the paranoid phenomenon contributes to tragedycomedy, which was the literary concept Kovačević had in mind while he was creating the play. Beneath the series of comical situations, which Ilija causes by his behavior and interpretations, there is a tragedy of small man in totalitarian system, the man who was a victim, but who transformed into an abuser. Perceiving the psychological literature of the paranoid disorder, we are proving how extraordinary deeply Kovačević conceived his hero and by means of him, he gave a powerful critique of Tito's Yugoslavia.*

**Key words:** *Balkan's spy, paranoia, quilt, identification with an aggressor.*





**Предраг М. Јашовић**<sup>15</sup>

Академија васпитачко-медицинских струковних студија  
 Одсек у Алексинцу

## ЈЕ ЛИ МОГУЋЕ НОВО ЧИТАЊЕ СИМЕ ПАНДУРОВИЋА?

**Сажетак:** У раду анализирамо поезију Симе Пандуровића. Проверавамо да ли је могуће овог српског класика читати у новом херменеутичком кључу иако је од првих издања његове поезије прошло више од једног века. Ти поводом анализирамо и мишљења најрелевантнијих књижевних критичара и књижевних историчара. Овај рад, у том погледу представља и ново читање ових аутора, а са циљем да се види да ли је у њиховим доста крутим ставовима постојао наговештај за ново читање овог песника у будућности. Иако је књижевна критика појединих критичара била једнодимензионална у односу на ставове о значењу и поетици Симе Пандуровића видимо да ће се крајем века и почетком новог века то знатно променити. Чак ће се појавити научне студије које ће показати обиље нових наслућених значења, а само у поезији Пандуровића већ и свих модерних (Ка поетици српске модерне, 2017). Овај рад је усмерен ка томе да покаже још једну нову димензију значења Пандуровићеве поезије, а тиче се религије и религијског подтекста.

**Кључне речи:** Сима Пандуровић, модерна, поетика, значење, подтекст.

Чему још једн рад о Сими Пандуровићу (1883-1960). Многи сматрају да је немогуће ново читање Пандуровићеве поезије. Нарочито уколико Пандуровићеву поезију схватамо према већ утврђеном обрасцу као „леснички парастос“ (Гавела 1979:237), што ће допринети да његова поезија постане „синоним најнеутешнијег, најцрњег песимизма у нашем песништву“ (Исто). Ако и данас његову поезију посматрамо као рефлексију „самртне језе, аветињских слутњи и ноћних визија“ (Палавестра 1986:297), више је него јасно да се значење Пандуровићеве поезије исцрпљује осећањем тзв. *гробљанског песимизма* који прожима све песничке тематике и мотиве у оствареној поетици овог песника.

Пандуровићева поезија је у тренутку настанка заиста била „изазов владајућем укусу“ (Палавестра 1986:294). Његова поезија је представљала „јак израз унутрашњег незадовољства које је било у опреци са књижевном идеологијом здравља, успона и препорода нације“ (Палавестра 1986:295). Алфа и омега такве књижевне идеологије био је Јован Скерлић који, као што је познато, није похвално оценио

<sup>15</sup> [pjasovic@gmmail.com](mailto:pjasovic@gmmail.com)

Пандуровићеву поезију.<sup>16</sup> Од тог тренутка, све до данас, за Пандуровићев песнички израз искључиво се вежу, као основне значењске и поетичке карактеристике *песимизам* и *рационалност*.

Ипак, у тој јединствености мишљења књижевних критичара, није садржано и јединствено ишчитавање појма песимизма у Пандуровићевој поезији. Постоје различита тумачења песимизма. Тумачења се углавном разликују према начину којим је описана садржина појма. Критичари су углавном тежили да утврде узроке који су допринели развоју тог песимизма.

Пандуровић је одређен као „безусловни песимист“ (Скерлић 1964:67). Овако оштро дефинисанојоцени, још кад долази из пера Јована Скерлића, није се дало лако приговорити, а још теже ју је било оспоравати. Наилазимо и на тумаче који сматрају да је исходите песимизму стање у друштву, а не у индивидуалним доживљајима света. Реч је о томе да, као што је Миодраг Протић дозвољавао могућност да се поезија проучава и у контексту друштвених збивања, јер поезија представља „израз стања духа у једном времену и у једној средини“ (Протић 1972:372), тако је Божидар Ковачевић извор Пандуровићевом песимизму пронашао директно у друштвеној актуелности.<sup>17</sup> Ковачевић сматра да је то био револуционарни песимизам, јер није то била „књижевна поза, него израз наших прилика и осећања тог времена“ (Ковачевић 1969:13).

Дакле, супротно Скерлићу, Божидар Ковачевић не мисли да је извор Пандуровићевог песимизма песнички хир, болесни недорасли однос према стварности, или подражавање светских песника. По њему, то је одраз друштвеног стања.

Миодраг Протић неће ништа страно наћи у Пандуровићевом песимизму. Сматра да је то најзначајнији осећај песимизма у српској поезији, јер је „вредност његовог песимизма што је аутентично песнички доживљен“ (Протић 1972:388). Песимизам је, као друштвена појава, у естетичкој сфери значајан тек пошто је песнички прерађен, преломљен кроз стваралачку призму песниковог сензибилитета.

<sup>16</sup>Јован Скерлић, „Писци и књиге V“, Београд: Просвета 1964, стр. 67-68. Мишљења смо да ту треба истаћи ретко истицану чињеницу да је Скерлић Пандуровићеву другу песничку збирку „Дани и ноћи“ (1912) дочекао врло издашним похвалама. Поводом ове збирке, Скерлић врло информативно пише о Пандуровићу: „... Пандуровић је учинио велики напредак и оправдао све наде оних који су веровали у његов оригинални таленат и репродуктивни дух. Ова књига је најбоље што је г. Пандуровић до сада написао, и иде у најбоље збирке што их је наша поезија произвела последњих година. Г. Пандуровић се показао зрелији дух и бољи писац. Онај тежак и мутан болнички песимизам прешао је сада у вишу филозофску резигнацију и у дискретну меланхолију. Његова стара хистерија подигла се до висине људског бола.“ (Нав. дело, стр. 67)

<sup>17</sup>Овим поводом Ковачевић бележи: „Поражени на Сливници, утучени аустријском окупацијом Босне и Херцеговине, истребљењем Срба у Турској и опадањем нашега живља у Војводини, не назирући никаква добра у владавини краља Александра Обреновића који је својим државним ударима и интимним скандалима сасвим био срозао углед Србије, наш народ, а нарочито наша омладина око године 1900, живели су у мрачним мислима и суморним осећањима. То је имало одјека и у културном животу, па природно и у најосетљивијем његовом пределу, у лепој књижевности, а пре свега у лирици. (Ковачевић 1969:12.)

У Пандуровићевом песимизму, односно, ефектима његовог песимизма на читаоце, могли бисмо истаћи својеврсну противречност. Наиме, познато је да је Гаврило Принцип ишчитавао Пандуровићеве песме. Поједине стихове је подвлачио. То говори о његовом активном читалачком чину. Посредно, у односу на сободарски чин Гаврила Принципа и његов значај за Србе у будућности, Пандуровићев песимизам, трулеж и пролазност, као немирење са постојећим стањем ствари, представља револуционарни бунт против садашњости зарад будућности. Може се рећи да је тај песимизам био један од темељних подстицаја Гаврилу Принципу да се жртвује зарад будућности целог свог народа. Дакле, у поетском песимизму Симе Пандуровића, поред трулежи и пролазности, садржана је и клица живота, клица вере у светлију будућност. На крају, да приметимо, да нема онога што живот чини чудесним у његовој непоновљивости, која се неминовно прекида смрћу, не би ни било песимизма.

Зоран Гавриловић је суштину Пандуровићевог песимизма видео у „пропадању свега“ (Гавриловић 1977: 128). То пропадање свега, Гавриловић проналази у следећем Пандуровићевим речима: „Говорити о животу значи увек говорити о нечему *што је прошло*, или о нечему *што још није ту*<sup>18</sup>; о једној успомени или о једној нади“ (Гавриловић исто).

Налазимо да овде нема ни говора о некаквом пропадању свега, апокалиптичном односу према свету, где је апокалипса себи сама циљ. Пандуровић овим експлицитом показује да је имао врло развијену представу о суштини живота, који је промишљао на темељима стечених филозофских знања. За њега није постојала садашњост. Као да је садашњост својом баналношћу, оно што називамо животом у вредносном смислу умањивала, па јој Пандуровић не приписује никакав значај. За њега постоји само живот као *успомена*, али и живот као *нада*. Према томе, Пандуровићев песимизам је у односу на временске категорије простирања живота – прошлост и будућност, *животворан*, а у односу на садашњост је *меланхоличан*.

Занимљиво је и тумачење Пандуровићеве *рационалности*, као основне поетичке карактеристике његовог песништва. Тим поводом Зоран Гавриловић бележи: „Сви испитивачи Пандуровићеве поезије запазили су да је она суштином рационална. Томе би требало додати: рационалност једне поезије значи да је она блиска опасном царству конструкција. [...] а тамо где је збиља песник, он није само рационалан, већ и хладан, језиво хладан песник, који кроти своју емоцију, испољавајући је као ироничан однос према свету“ (Гавриловић 1977:127).

Ову рационалност Миодраг Павловић овако дефинише: „Ма колико интелектуалан, Пандуровић је прилично јасан песник, и због тога су га често сврставали у рационалне песнике, што би требало да значи да је он тип песника који пише главом, 'прави' песму, а не ствара је у машти из

<sup>18</sup>Подвукао П.Ј.

осећања“ – закључује: „Облик Пандуровићевих песама је јасан, али порекло песничких слика често долази из дубоких осећања и далекосежних медијација“ (Павловић 1979:188).

Руководећи се ставом да тамо „где је најбољи“ да је „другачији од свих“ (Делић 2008:242) у најновијим тумачењима Пандуровићевог рационализма и рационалног односа према стваралачком чину, Делић проналази да сасвим другачије стоје ствари. Каже: „ ... ако неко има несумњиво генијалну пјесму каква је 'Светковина', ако је та пјесма двострука химна – у славу љубави и славу лудила – и сва је окренута ирационалном, онда је тешко без резерве говорити о Пандуровићевом рационализму“ (Делић 2008:242-243).

Данас знамо да је Пандуровићева поезија угаони камен у темељу српске прозоције и развоју српског стиха, како на плану версификације, тако и на плану семантике. Време је доказало убеђење Божидара Ковачевића да је Пандуровићева поезија стилски и тематски неодвојива од поезије српских модерниста Шантића, Дучића, Ракића и Диса.<sup>19</sup>

Ковачевић је велики противник оних критичара који хоће да представе Пандуровића као Дисовог пратиоца. Сматра ту тезу неодрживом, јер је Пандуровић био ближи Ракићу и Дучићу, а Дис је био Пандуровићев пратилац (Ковачевић 1969: 7). Сличног става је и Зоран Гавриловић који сматра да је „Пандуровић много ближи Ракићу него свом скромном и несрећном другу Дису, јер је оно што је, врло специфично и оригинално, живело у Ракићевој поезији – песимизам и страх од смрти – развило се код Пандуровића у бујан и отрован цвет“ (Гавриловић 1977:119).

И заиста је немогуће тврдити да се Пандуровић развијао под Дисовим утицајем. Индивидуалне поетичке разлике њихових лирских израза далеко су веће од уопштених стилских аналогичних владајућег правца које се могу успоставити између њихових песничких израза. Познато је да се ова два песника, иначе велики пријатељи, разликују и по образовању. Та разлика је немерљива, јер је Пандуровић стекао високо академско образовање, за разлику од Диса, који је више остао у сфери самоукости, но што је био образован. На крају, Дисова песничка обрада песимизма је радикалнија, мрачнија од Пандуровићеве (Ранковић 1976:92). Зато су ова два песника представници једног новијег тока српске модерне. Они ће својом поетиком ударити темеље новој, долазећој авангардној поезији, али су један у односу на другог, Пандуровић и Дис, оригинални и независни песници и као такви јесу темељне књижевне чињенице у историји српске књижевности.

Пандуровићу се приписује рационалност у поезији, а певао је једну од првих песама у славу лудила и љубави, где је ирационално доминантно.

<sup>19</sup>Тим поводом пише: „Кад се једном буде вршила смотра српских песника у првој четврти XX века, уз имена Јована Дучића, Милана Ракића, Алексе Шантића и Владислава Петковића Диса стојаће и име Симе Пандуровића.“ (Ковачевић 1969: 7)

Готово сви тумачи песме *Светковина* истичу да је песма испевана у симетричном десетерцу (5+5). Делић истиче да је оваква тврдња доведена у питање већ у првој строфи у првом стиху који има девет слогова и у петом који има дванаест. „У наредним строфама 'Светковине' све чешће се јављају једанаестерци: два пута у другој (први и трећи стих), три пута у трећој (други, четврти и шести), додуше, само једном у четвртој (други стих), али већ три пута у петој (први, други, четврти), чак пет пута у шестој (само други стих има слог мање) и четири у десетој строфи. Гледано у цјелини, од четрдесет два стиха, колико их има ова пјесма од седам сестина, једна има девет слогова, један дванаест, док је осамнаест јампских десетераца. Остају свега двадесет и два „десетерца“ – Делић ту закључује: „Ријеч је, дакле, о неким, помало загонетним метричким недосљедностима“ (Делић 2008:248).

Даље, Делић, по први пут истиче да је у Пандуровићевој поезији реч о псеудо десетерцима (Делић 2008:249), јер уместо уобичајене комбинације 3+2 или 2+3, редовно наилазимо на комбинацију 2+2+1, односно 4+1. Прецизном анализом песме *Светковина*, Делић доказује да је ова песма испевана у јампским једанаестерцима (Делић 2008:250). Већ то доказује да Пандуровићева поезија има ванредни значај за развој српског стиха, јер је користио једанаестерачки стих који није баш био омиљен код наших песника.

Трећу полазну тачку за нова проблемска изучавања Пандуровићеве поезије могу представљати *стилогена огрешења*. Ова не мала огрешења о језичка правила, која су уткана у песму као опкорачења или синтактичке инверзије, први је уочио Делић и тако је дао могуће, нове смернице за изучавање Пандуровићеве поетике на плану версификације и семантике.

На крају, четврти аспект који пружа нове могућности за компаративно проучавање Пандуровићеве поезије, јесте могућност успостављања аналогја између Пандуровићевог и светског песништва. Наиме, поред тога што је Предраг Палавестра анализом песме *Светковина* установио да њоме Пандуровић прекида црну нит симболизма а почиње плаву нит експресионизма (Палавестра 1986:301), Миодраг Павловић Пандуровића преко теме смрти доводи у везу са експресионизмом (Павловић 1979:209), Делић скреће пажњу да је могуће ове поетичке специфичности Пандуровићеве поезије „посматрати у вези са Бодлеровим пјесништвом, као и у вези са традицијом естетике ружног и традицијом пјевања о мртвој драгој“ (Делић 2008:253). Тако је Делић доказао да је могуће пронаћи ново значење и нове видове потврђивања Пандуровићеве поезије. То ће рећи да је неодржив став да је о Пандуровићевој „поезији тешко да се могу изрећи неке нове оцене, или у њој открити неки битно нови видови“ (Павловић 1979:188).

Руководећи се речима Зорана Гавриловића који истиче Пандуровићеву поезију као „значење“ (Гавриловић 1977:91) и најновијим резултатима Делићевог тумачења, кренули смо у истраживање религиозне тематике у Пандуровићевој поезији. Услед истакнутог

индивидуализма и песимистичке поетске слике света чини се, на први поглед, да је религиозна тематика заступљена тек симболично, у неком трећем плану.

Пажљивим ишчитавањем (close reading) Пандуровићевих стихова уочавамо библијски подтекст у појединим стиховима и песмама. Тако већ у песми *Бисерне очи* истицањем „трошних земних жеља“ антиципира се величина и значај вечности. Мада вечност обележава великим словом у песми *Догодила се песма ова*, њен извор, као и сама вечност, нису дефинисани, али је сасвим извесно да мера и јединица времена у тој вечности не доноси немир, већ се афирмише општим миром:

„Сказаљка Вечног где лагано  
Часове општег мира броји.“<sup>20</sup>

У песми *Без мотива*, мотив Бога је развијен у подтексту песме у стиховима:

„О, у те дане да ми се пренети  
У непознате егзотичне краје,  
Предео далек, где ће ме узети  
Природа добра с душом мојом, да је,

К`о добра мајка, утешу, уљуља  
У сетној песми мога завичаја,  
Тамо далеко од заразна муља  
Живота нашег испод тропског сјаја“

У наведеним стиховима јасно се истиче исконска тежња идили изгубљеног раја. Сама слика раја није јасно дата, али се преко тежње лирског субјекта може претпоставити, јер се кроз целу песму истиче празнина и узалудност људских тежњи у реалном животу. Утом животу сунце „буди на покрет и наду“ и сећа на „доба својих идеала“, али праву утеху и надрастање „у животу зала“ човек добија тек са вером у Бога, и то кад све боје реалног света потамне:

„Јер дане ове свршити ми треба  
Представом живом сна младости моје;  
Јер Бог нам шаље утеху са неба  
Кад света овог потамне нам боје.“  
(*Без мотива*)

Негативно вредновање дневног живота доприноси истицању и индивидуализацији песимизма при чему песимизам добија на поетској

---

<sup>20</sup>Сви стихови су наведени према: Сима Пандуровић, „Песме“, МЦ, СКЗ, Нови Сад, Београд, 1969.

сугестибилности и избија у први план. „Окретање леђа стварности“ (Гавриловић 1977:91) никако не значи да „је песник Сима Пандуровић престао да верује“ (Протић 1972: 387) у све на свету. Напротив, Пандуровић верује у „тријумф духа над смрћу и гробом!“, али то је једино могуће кад човек живи „својим давним добом/ Где сија живот безазлен и чедан“ (*Мртви пламенови*). За лирски субјект који верује у „тријумф духа“ сасвим је извесно да „живи духом нове, оностране мелодије, док пред његовим духом блиједе обриси оностраног“ (Делић2008: 258). То већ довољно говори о чињеници да онострано, духовно или религиозно заузима врло значајно место у Пандуровићевој поетици. Нематеријалне, метафизичке сфере се истичу, тим пре, ако се држимо сасвим исправне тезе да „се мисао о смрти (код Пандуровића) увек везује за представе чисто материјалне и овоземаљске“ (Протић 1972:385). И заиста, једино што не умире у Пандуровићевој поезији јесте *мисао, дух, идеја и Бог*. Дакле, све оно што је нематеријалне природе.

Егзистенцијално усмерен према нематеријалном, што је суштина његовог *homo religiosus*, лирски субјект тежи да буде „дете у природи чистој“ (*У изнуреном осећању једном*), јер управо је та чистота садржана у дечијој понизности и безазлености и највише одговара Исусу (Јв. по Матеју, 18:1-5; Јв. по Марку 10: 13-16). Зато је Исус и велики заштитник деце.

Кад лирски субјект не трпи „страх од Бога“ то је „знак последњи грознице живота“ (*Потрес*) и то представља велики потрес, али сам потрес представља измирење са животом и Богом, никако није раскид. Кад лирски субјект каже „прошао ме страх од Бога давно“, он истиче да га је прошао страх од смрти. Да би тај страх још дубље потиснуо, лирски субјект свесно избегава да се сећа:

„Гледам да се свега мање сећам,  
Да не жалим ни прошлост, ни себе,  
Да се тихо што беше погребе;  
Гледам да се свега мање сећам.“

(*Потрес*)

Лирски субјект покушава да се што мање сећа пређашњег живота, односно живота уопште, како би крај који се примиче што лакше прихватио, са што мање страха и жалости. Дакле, потрес у лирском субјекту не настаје услед неке бахате дрскости и атеистичке самовоље, већ настаје услед примицања егзистенцијалног краја са којим се лирски субјект у представљеном свету песме метафорично мири губљењем страха од Бога, јер може мирно да изађе пред њега.

Бог представља егзистенцијално постојање човека у целини. То доказује почетни, насловни знак песме „Ми, по милости божијој, деца овог stoleћа“ којим је, на крају песма и поентирана. Тако представља заокружену целину где је у почетку садржан крај и у крају почетак песме.

Насловним знаком, односно завршним стихом, изражено је песничково поимање људске егзистенције. Човек није бачен на планету Земљу, јер је ту „по милости божијој“. Та милост одређује и сврсисходност људског бивања у једном времену. Зато лирски субјект кличе:

„Немирна лепа; али нека живи  
Суморна мисо и нашег столећа!“  
(*Ми, по милости божијој, деца овог столећа*)

Лирски субјект не устаје против суморних мисли, па чак ни против „умора“ који је захватио његову генерацију, јер као божија творевина треба да живи. Међутим, устаје против грубог, моћног суверена, против боемства, алкохола „што тупи и руши наду“ која онемогућава веру и „чисту љубав будућих времена“ (*Ми, по милости божијој, деца овог столећа*). Тај и такав владар у лирском субјекту „противника има“, јер су боемство и меланхолија супротни традицији којој је приклоњен лирски субјект као сопственом егзистенцијалном обележју.

Зато он диже чашу “у славу традиција наших“, мада је свестан да то неће вратити сјај прошлости, али ће пружити наду обешчашћеном народу који је огрезао у меланхолији, блудњи и боемству, чији су једини циљеви индивидуално задовољство. Насупрот таквом осећају лирски субјекат истиче љубав и наду, дакле, живот, јер је настао по вољи божијој. Према томе живот, увек треба истицати и поштовати, чак и ако његов витални део чине људи „увела лица“:

„Све то неће дати оно што је прошло;  
Ал` походиће нас дах среће нам стари,  
И то што је тужно и с натегом дошло  
Имаће опет ненадмашне чари;

Осећаћемо мирис љубичица  
Старих, и љубав, и наду пролећа,  
Па ма и млада а увела лица, –  
Ми, по милости божијој, деца овог столећа.“  
(*Ми, по милости божијој, деца овог столећа.*)

Чврсто утемељен у традицији, лирски субјект ипак не може да се чува од нечастивих сила. Од нечастивих сила њега чува његов верни животни друг, његова „добра вила“:

„При налету дивљем нечастивих сила,  
Кад вера трне пред ликом расула,  
Ти си увек била моја добра вила  
Поноса и спаса, и светиља кула.“  
(*Крај огњишта*)



То још једном доказује да је основно начело живота у Пандуровићевој поезији садржано у љубави. Иако је свестан да „не влада светом љубав него страх“ (*Теодора*), живот је „луди бој“ који не може без љубави да опстане, као што је немогуће прићи увиришту живота без имена вечног Оца и вечне Мајке на уснама са сузом украј ока за свиме што је прохујало и што ће једнако постојати и без нас:

„Ал` чујеш? То је успаванка  
Вечног Оца, вечне Мајке  
На крају овог лудог боја,  
Мој верни друже, сузо моја.“  
(*Још мало ...*)

Тачно је да мотив смрти у Пандуровићевој поезији заузима значајно место (Делић 2008: 253-258), да је сав усредсређен на материјално, физичко осипање човека, али смрт у његовој поезији означава само прекид физичке егзистенције. Смрт није казна, како се често чини у Пандуровићевим стиховима, већ представља „излаз из животног пакла“ (*Смрти*). Зато је смрт „утеха и велика лука/ Вечног мира, Истине и Правде“ (*Смрти*). Дакле, смрт представља тек прелаз из једног живота јада у бољи, светлији, вечни живот мира и љубави са Богом.

То ће рећи, да целокупна поезија Симе Пандуровића у подтексту садржи велики парадокс, који уједно чини и хришћанску доктрину. Наиме, према хришћанству, као што је познато, човек је својом крхкошћу и пролазношћу јадан и немоћан, док је, са друге стране, у односу на могућност опредељења за богоугодан живот, свемогућ. Он може вечно да живи. Вером може да исцељује болесне и помера планине. Зато се Пандуровићева поезија чини песимистичном и гробљанском у односу на материјални живот, који, неминовно мора да буде „долина суза“, трновита стаза, којом се човек муктрпно креће до духовног успења, како би се сјединио са Богом. То Пандуровићеву поезију на семантичком нивоу чини дубоко религиозном. Религиозно значење његове поезије засновано на библијском подтексту антиподно је песимистичком значењу којим се углавном одређује Пандуровићева поезија.

Ако се послужимо номеклатуром естетичара Николаја Хартмана (Хартман 1968:108-156) који је у уметничком делу видео два плана – предњи и задњи, односно материјални и духовни, могуће је песимистичко значење Пандуровићеве поезије везати за овај материјални предњи план, јер је песимизам углавном везан за физичко пропадање и пролазност човека, а религиозно значење у његовој поезији можемо везати за задњи, духовни план. Иако антиподна, ова два значења, на нивоу разумевања организације значења књижевноуметничког дела, делују комплементарно.

Идеалан пример нашој тези да Пандуровићеву поезију чини животворном задњи, духовни план, и да је он тај који доприноси опстајању ове поезије кроз време, јесте песма *Светковина*. То је песма која доноси нешто што „још није виђено“ (Страјнић 2009: 473), јер се до Пандуровића нико није усудио да слави лудило и љубав одједном. Дакле, то је песма која се може тумачити као „предсобље смрти“ или пробој ка „вишим душевним енергијама и откривању лепоте“ (Павловић 217).

Ова песма не би значила оптимизмом да представља „предсобље смрти“. Она представља свечани, светлосни оптимизам јер представља пробој љубави из учмалости меланхоличне свакодневице нормалитета ка вечном, чудесном. Љубавници нису полудели, или се разболели, они су „сишли с ума“ и то, не било где, већ у „сјајан дан“. Дакле, заљубљени се пребацују из једног у други простор који им је познат:

„Сишли смо с ума у сјајан дан,  
Провидан, дубок, – нама, драга знан.“  
(*Светковина*)

Тај силазак се толико чини разложним да не би ни било речи о лудилу да се у другој строфи не експлицира изглед болничког врта:

„И опет сила згрнуло се света  
У болнички нам мирисави врт.“  
(*Светковина*)

Међутим, чини се да је и тај врт, у чијем подтексту стоји прича о изгубљеном рају, тек поприште на којем се потврђује другост, јер док се заљубљени, они који су сишли с ума, срећно шетају вртом – поново пронађеним рајем – множина света ту хвали „онај живот крт“:

„Они баш ништа нису знали шта  
Доведе ту нас. У цвећу смо ишли  
Славећи страсно осећања та  
Због којих лепо с ума смо сишли.  
У новом свету лепо нам је сад;  
А свет о њему добро не слути.“  
(*Светковина*)

У том новом свету где се у белим болничким кошуљама шетају парком, док шири јак мирис болничких испарења, не постоји „сумња у љубав“. Тај „најтежи јад“ је прошао и зато је заљубљенима ту, у новоткривеном рају, њихов живот „светао трен“. Зато се „силазак са ума“ не чини неким губитком већ представља готово свесно кидање веза са светом који не поштује љубав:

„Јер ми смо давно, верна драга, – је ли? –  
Искидали конце што нас вежу  
За простор, време, тонове и боје,  
–Ланце живота што звече и стежу,–  
Јер ми смо, можда, сами тако хтели,  
Рад љубави нам и рад среће своје.“  
(Светковина)

У једном „можда“ садржана је клица свих недоумица, како у вези са значењем ове песме, тако и, рекли бисмо, са животом самим.

Већ је у насловном знаку песме садржан оптимизам, који расте са свешћу рецепције да је остварена једна љубав упркос препрекама. На олтар ове љубави као жртва није положен живот, како би то учинили ренесансни и рамантичарски љубавници, већ разум, једино што је модеран човек Пандуровићевог доба могао да жртвује.

Тек у раду смо показали само на још један аспект новог читања<sup>21</sup> Симе Пандуровића изван окошталих оцена критичара из прошлог века. Њихова читања и интерпретације нису биле нетачне, али смо доказали у овом раду да нису коначне. То је момент који уједно књижевну критику чини крхком, а песничко стваралаштво снажним, јер док уметничко дело црпе снагу из времена које долази дотле исто то време узима од значаја и значења књижевне критике. Сматрамо да је религиозна тематика тек један од новооткривених поетичких сегмената у поезији Симе Пандуровића, а овој рад представља тек увод ново тематско и мотивско читање овог песника.

## ЛИТЕРАТУРА

- Сима Пандуровић, „Песме“, Нови Сад: МС, Београд: СКЗ, 1969.  
ГавелаЂуро, „Сима Пандуровић“, у: „Огледи и критике“, Београд: СКЗ, 1979.  
Палавестра Предраг, „Историја модерне српске књижевности“, Београд: СКЗ 1986.  
Скерлић Јован, „Критике V“, СД,књ. 5, Београд: Просвета, 1964.  
Протић Миодраг, „Сима Пандуровић“, у: „Од Војислава до Бојића“, Београд: Нолит, 1972.  
Ковачевић Божидар, „Сима Пандуровић“, у: Сима Пандуровић, „Песме“, Нови Сад, Београд: МС, СКЗ, 1969.  
Гавриловић Зоран, „Сима Пандуровић изван историјске равни“, *Записи о српским песницима*, Београд: Слово љубве, 1977.  
Павловић Миодраг, „Ништитељи и свадбари“, Београд: БИГЗ, 1979.  
Јеванђеље по Матеју,  
Јеванђеље по Марку.

<sup>21</sup>О осталим аспектима види у књизи „Ка поетици српске модерне“ (137-152).

Николај Хартман, „Естетика“, прев. Милан Дамњановић, Култура, Београд: Култура, 1968.

Страјнић Никола, „Огледи о књижевности и слкарству“, Бачка паланка: Логос, 2009.

Делић Јован, „О поезији и поетици српске модерне“, Београд: завод за уџбенике, 2008.

Јашовић Предраг, „Ка поетици српске модерне“, Нови Сад: Бистрица, 2017.

## IS IT POSSIBLE THAT THERE IS A NEW READING OF SIMA PANDUROVIĆ?

**Abstract:** *In this paper, we analyse the poetry of Sima Pandurović. We check whether there is a possibility to read this Serbian classic in new hermeneutic key, although more than a century has passed since the first editions of his poetry. On this occasion we also analyse the opinions of the most relevant literary critics and literary historians. This paper, in this respect, also represents the new reeding of these authors, with the aim to see whether in their rather rigid views there was a hint for a new reading of this poet in the future. Although the literary criticism of some critics was one-dimensional in relation to the views on the meaning and poetics of Sima Pandurovic, we can see that this will change significantly at the end of this and the beginning of the new century. There will even be scientific studies that will rather rigid views of new sensed meanings, notonly in the poetry of Pandurović but also of all modernists (Towards the Poetics of Serbian Moderna, 2017). This paper aims to show another new dimension of the meaning of Pandurovic's poetry, concerning religion and religious subtext.*

**Key words:** *Sima Pandurović, moderna, poetics, meaning, subtext.*

Часлав В. Николић<sup>22</sup>

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

## ПЕРСПЕКТИВЕ ПРОУЧАВАЊА СРЕДЊОВЕКОВНЕ УМЕТНОСТИ У РАДОВИМА ПЕРА СЛИЈЕПЧЕВИЋА

*Сажетак:* У раду се предочавају основне позиције разумевања српске средњовековне културе и уметности у радовима угледног германисте и проучаваоца српске књижевности Пера Слијепчевића. Током живота и рада у Скопљу тридесетих година 20. века Слијепчевић је био у непосреднијем додиру са означитељима српске културне традиције, па је детаљније упознавао сакралну уметност и архитектуру, историју и књижевност средњег века. Радови Пера Слијепчевића о старој српској уметности, о њеним историјским, културолошким, сакралним и симболичким вредностима, обично се посматрају на маргини укупног и веома садржајног филолошког, педагошког, културног и друштвеног ангажовања њиховог аутора. А ипак, у њима се могу препознати важне перспективе мишљења и релевантни прилози савременој историзацији српске културе и уметности. Премда су ови радови у хоризонту укупног дела и ангажовања Пера Слијепчевића некако скривити, тихи, ипак је и његова мисао о уметности средњег века колико показатељ разноврсности Слијепчевићевог знања и аутентичног дара за научно проучавање те уметности и тога времена, толико показатељ и оне дубине културног искуства без које се ни централне димензије књижевног, културног или образовног израза не би могле тако снажно остварити.

*Кључне речи:* Перо Слијепчевић, средњи век, историја, уметност, култура.

Истакнута фигура проучавања српске књижевности и културе, немачке књижевности и филозофије, веома ангажована личност у културном животу Босне и Херцеговине првих деценија 20. века, цењени југословенски андрагог, особа широких научних, културних и друштвених интересовања, Перо Слијепчевић се, живећи и радећи у Македонији тридесетих година 20. века, заинтересовао снажније но раније и за српску средњовековну архитектуру, религију, историју, књижевност. У време његовог ангажмана на Филозофском факултету у Скопљу, национални идентитет је препознан у вези са српском средњовековном културном традицијом, која је читавана као један од

<sup>22</sup>[caslav.nikolic@filum.kg.ac.rs](mailto:caslav.nikolic@filum.kg.ac.rs)

чинилица националног самодефинисања.<sup>23</sup> У архитектури је српсковизантијски стил означен као уметнички формат од државног значаја. Тридесетих година 20. века Скопље је било важно средиште проучавања средњовековне уметности, у коме су се окупљали и радове писали еминентни историчари уметности. У *Гласнику Земаљског музеја* у Сарајеву објављен је 1928. године Слијепчевићев рад „Старо гробље по Гацку”. Током наставничког рада у Великој медреси у Скопљу, Перо Слијепчевић се одредио и тумачењем абривијатурних знакова предсловенског доба, старих записа на каменим литицама, некрополама и сакралним објектима. Био је то, у другој фази Слијепчевићевог германистичког рада<sup>24</sup>, скромни прилог о материјалној и духовној култури српског народа у Гацку.

„Перо је био један од најобразованијих људи свога времена на простору Херцеговине уопште, али је у Гацку и цијелој Херцеговини био мање познат него у свијету зато што је више био по свјетским метрополама и у страним земљама, а мање у родном Самобору и Гацку. Крстарио је од Самобора и Мостара до Беча и Женеве, Рима и Америке с различитим наумима и у разним мисијама.” (Мандић Студо 1997: 250)

Одговарајући на позив Милана Кашанина да *Летопису Матице српске* пошаље све што жели да објави, Перо Слијепчевић је у писму од 25. децембра 1928. године новом уреднику књижевно-уметничког дела *Летописа* указао на свој рад о задужбинама. Методолошки карактер овога рада одредио је као естетички и интимно-осећајни, а своја запажања углавном је темељио на прегледу већ познатих референци. Једна реченица овог веома кратког писма нарочито се чини занимљивом, будући да говори о Слијепчевићевом наставничком ангажману на Филозофском факултету у Скопљу: „Но ова худа запосленост не да човеку ни да чита шта би хтео, а немо ли да пише.” (Слијепчевић према Кашанин 1974: 128–129) Перо Слијепчевић је 1927. године прешао са Велике медресе на Филозофски факултет, а ово писмо с краја 1928. године, спомен „худе запослености”, само назначава колико је послова као универзитетски наставник преузео на себе. На Кашанинову молбу од

<sup>23</sup>Перо Слијепчевић је још у време свог ангажмана у сарајевском друштву „Просвјета” писао пригодне текстове о Светом Сави, у вези са светосавским свечаностима које су се 1922, 1923. и 1924. године одржавале широм нове државе. Приказивао је и туђе радове о старој српској култури (текст „Из старе српске књижевности” из 1921. године својеврсни је приказ књиге превода старих текстова Стојана Новаковића, а у раду „Свети Сава у народном предању” из 1927. године Слијепчевић је оценио и књигу предања о светом Сави Владимира Ђоровића). У Скопљу ће писати, а у листовима широм Југославије објављивати, радове о старим српским портретима на фрескама („Стари српски портрети на фрескама”, 1926. године), о записима на косовским турбетима („Записи на косовским турбетима”, 1926. године), о манастиру Матејићу („Излет у манастир Матејић”, 1927. године), о старим српским задужбинама („Поклонство по задужбинама”, 1929. године), о Пивском манастиру („Пивски манастир”, 1934. године) итд.

<sup>24</sup>Прва германистичка фаза у раду Пера Слијепчевића отпочела је одбраном докторске тезе *Будизам у немачкој књижевности*, 1917. године у Швајцарској.

28. децембра 1928. године да му пошаље свој рад о задужбинама до 12. јануара, како би текст био уврштен у фебруарски број *Летописа*, Слијепчевић се јавља тек 14. јануара 1929. године, обавештава пријатеља о слању траженог рукописа, предлаже наслов и док моли за опроштај што рад није боље написан, отима му се једно „бога ми немам кад”. Студију о задужбинама Кашанин ће похвалити, чудећи се брзини којом се Слијепчевић упознао са описаним градивом и налазећи да управо Слијепчевићево мишљење и писање показују како се ништа „не може чинити без поетског дара, без моћи уобразиље, опште културе и без психологије и способности уживљавања и уосећања.” (Слијепчевић према Кашанин 1974: 132)

У раду „Поклонства по задужбинама”, објављеном у фебруарском броју *Летописа Матице српске*, Перо Слијепчевић систематизује своја сазнања о ктиторима, функционалном карактеру сакралних објеката, њиховој архитектури, сликарству, оригиналности итд. У појединим сегментима рада Слијепчевићев рукопис опредељен је не само уметничким већ и ауторовим патриотским осећањем, особито онда када су посредни опсервације ктиторских композиција. Он проницљиво описује одору задужбинара, њихова лица, поглед, моделе цркава у рукама ктитора, хералдичку симболику. Слијепчевић оспорава виђења по којима је српски средњи век условљен милитаристичким духом. Ратова јесте било, многи српски краљеви и цареви јесу их водили, али оно што суштински одражава српску националну културу сублимирано је у градитељском и уметничком стваралаштву. Обилазећи различите српске манастире, Слијепчевић је имао прилике да их упоређује, истражује са становишта епоха у којима су настајали, према историјском контексту њихове градње, према естетским својствима рада фрескописаца. Каткад би кроз опис сакралног здања исказао и утисак личног, емоционалног лука. Тако је, задивљен лепотом манастира Манасија, записао неколико поетских редова: „Ту се бели витка црква међу дванаест џиновских кула као кнегињица међу дванаест сурих витезова. Назваше је Манасијом, то јест мудро. Заклонила се од бесних пролазника и пустахија, да пише и да мисли.” (Слијепчевић 1929: 5, према Максимовић 1997: 202)<sup>25</sup> У тексту „Пивски манастир”, из 1934. године, монографски су обрађени подаци о познатом херцеговачком манастиру, при чему Слијепчевић у једну целину интегрише хипотезе, којима се дописују и дочитавају непотпуни историјски подаци, и наративни фрагменту који су га могли надахнути: приче које су монаси преносили с генерације на генерацију, легенде о оснивању манастира, осврти и подаци из деветнаестовековних путописа итд.

У обимном раду „Старе српске задужбине” Перо Слијепчевић је своје опсежно знање из историје и културне историје изложио у есејистичко-наративној форми. Цивилизацијски положај српског народа Слијепчевић

<sup>25</sup>Реч је о студији Пера Слијепчевића *Поклонства по задужбинама*, објављеној 1929. године.

препознаје у контексту византијске и европске историје и културе, „покушавајући да продре у психологију тадашњег човека и да оголи мотиве који су гонили краљеве и царева да подижу задужбине, па престрога закључује да су главни покретачи политичке тј. лично-династичке природе” (Пајић 1997: 170). Категорију религиозног Слијепчевић надређује категорији естетског, тиме што истиче да је у очувању византијског наслеђа за Србе најважније питање њиховог православног опредељења. Аутор одгонета како су радили средњовековни уметници, иконописци, портретисти, градитељи, на основу доступних података обликујући историјски преглед развоја српског сликарства, архитектуре и других видова уметничког делања фигура старе српске уметности. Слијепчевић жели да утврди шта је уметник средњег века „осећао и хтео да изрази”, па се у вези са задужбинама пита о могућности синтетичког увида:

„Хоћу ли моћи да их захватим тако рећи изнутра, синтетички, као један психолошки доживљај мога народа, а да се не изгубим ни у баналност емоције ни у понављање археолошко-стилских факата који се читају код страних и наших стручњака? Ја бих желео изазвати оно блескање и укрштање духовних сила у ком су ондашњи наши људи расли и стварали.”

(Слијепчевић 1972: 27)

Средишња тема текста „Старе српске задужбине” је ктиторство српских владара. Слијепчевић испитује шта је то мотивисало краљеве и царева да постану задужбинари, какве су биле политичке, друштвене и економске прилике у земљи чије је становништво активно учествовало у изградњи задужбина, које су то грађевине и зашто су постале неки од најрепрезентативнијих израза српске уметности уопште. Када би се сачинила једна мапа српских задужбина, била би то жива слика српске културе, богата лоза у коју се једно зрно разгранало:

„Развој задужбина могао би се представити на карти наше земље једном живом сликом: питома лоза ниче од морске стране, од жупне околине Скадарског језера; она расте на замерке пут севера, увија се затим између рашких планина кроз дубраве, савија онда на исток преко Метохије и Косова, па све даље на југ, низ Вардар, док јој витице не избише, за последњих Немањића, на Охридско језеро и чак на јонске отоке. Други јак лозов трс одвојио се од тога, па пошао на север долинама западне и источне Мораве, прешао доцније Саву и Дунав на Фрушку гору и даље, савио се на запад до Лепавине, просекао Босну, и у XVII веку завршио свој дуги круг у планинама Херцеговине и Црне Горе. На лози су гроздови, и свако зрно у грозду по једна црква. Јер те побожне грађевине воле да се тиће и гроњају на згоднијим местима у жупним и склонитим заветринама борбе, загрљене планином, запљуснуте реком (по



реци се многе и зову: Морача, Милешева, Студеница, Ресава, Грачаница). Већи гроздови задужбина стоје тако око Бојане, Ибра, Рашке, око Скопља и Прилепа, око Мораве, око Охридског језера, у Фрушкој гори, да не говоримо о Светој Гори. То је питома лоза српске културе. У светим тишинама писао је калуђер, клесао неимар, сликао сликар, док је друмом ишла јака рата, буне, разуре. У годинама маричке битке овако јадикује један стари преписивач: 'Поспјеси, грешни Синадине граматиче, дон'деже не постигнет' те с'мртное посеченије!'" (Слијепчевић 1983: 37)

Стварајући радове о уметности старих српских задужбина, Перо Слијепчевић је у свом писању реактивирао и неколико симболичко-реторичких модела српског песништва првих деценија 20. века – понајвише, чини нам се, испољивши интерес за формативне потенцијале косовских песама Милана Ракића<sup>26</sup> – али је, такође, исказао прецизне увиде у националну и светску историју и културу. Особиту препознатљивост његових радова чине казивање „у првом лицу и сликовитост постигнута стилским средствима метафоричног, метонимијског и поредбеног карактера”, јер управо речене особине одају „сугестиван и прочишћен поетски доживљај српске прошлости” (Летић 1989: 56). Војислав Ђурић је уочио како Слијепчевићеву стилистику одликује умеће конкретног говорења о апстрактним стварима и давања апстрактног смисла конкретним детаљима, што увећава слојевитост његових есеја. (Ђурић према: Милосављевић 1972: 20). Тако је, на пример, горда Византија

„царица’, ’витка и бела’ Манасија је ’кнегињица’, а ’мрачне куле’ око ње ’сури витезови’ који је чувају; гледање фресака за њега је ослушкивање ’парадирања Душанових оклопника’ и ’звечкања’ немањићких ’копљаника’; Милутинови сукоби са свештенством су борба ’мачева’ и ’крстова’ у којој су ’крстови’ победили; читање извијених црквенословенских ’писанија’ је ’слушање музике’, а свеукупно виђење цркве као места вековног окупљања припадника различитих друштвених слојева у разноликим костимима, као места свечаних обреда драматичних сукоба и мирења, звучних појања и скрушених молитви

<sup>26</sup>Осврнувши се, у тексту „Старе српске задужбине” на Ракићеву песму о фрески са ликом Симониде, Перо Слијепчевић успоставља разуђенију историјску и културолошку перспективу за мишљење о нашем фрескопису: „Ракић је ожалио судбину Симониде чијој фрески Арбанас ножем копа очи. Могао је и више закукати да је казао целу ствар. Јесу кашто, дабогме, силеџије ударале и по фрескама. Али кад се ради о струготинама, то нису стругали душмани, него сујеверни бедници нашег рођеног народа. И тих је случајева далеко више. Краљ је оставио уметничку задужбину, а ’сиви варвари’ његова потомства виде у томе само фетиш којим се лечи болештина. Има нешто жалостније и од тога. Кад и сами управници манастирски, изгубивши сваки смисао за лепоту, а да им се црква гласније сија, премазују старе патиниране фреске и по њима молују своје нове. Ми данас имамо да скидамо тај нанос. Остало је, срећом, ипак доста тога, јер нису могли све да захвате ни сељаци ножем, ни игумани новцем и ферманом.” (Слијепчевић 1972: 62)

Слијепчевић с благонаклоним осмехом доживљава као 'весело позорје'." (Летић 1989: 56)

Слијепчевићев аналитички метод означава се као позитивистички и духовно-историјски, али тај је метод заправо пре дијалектички, јер у поступку који тај метод потврђује, по Петру Милосављевићу, „има и свестраности, и поређења, анализе и синтезе, апстраховања и уопштавања, стремљења ка сагледавању тоталности уметничких појава” (Милосављевић 1972: 20). Својство тоталног сагледавања појаве о којој пише Милосављевић уочава и онда када Слијепчевић говори

„о нашим средњовековним црквама па каже: 'Грачаница је (споља) песма хеленске еуритмије, апсолутног склада; али толико ведро, насмејана, чак и гиздава, да би и у византијској Грчкој била необична. Ретко је наћи у другим земљама такво уједињење и мира и живота.' У самом том детаљу садржан је и цео концепт његовог есеја: детаљ је илустрација целине и целина сама: у њему је аналитички разложено оно што ту нашу цркву (и целу средњовековну архитектуру) чини византинском по стилу, али и оно што је чини особеном и самосвојном; синтезу византинског и нашег, дакле.” (Милосављевић 1972: 20)

Тему средњовековног наслеђа, са посебним задржавањем на компонентама националне идеологије и националног идентитета, Перо Слијепчевић најпотпуније приказује у огледу „Светосавске мисли”. Овај рад објављен је 1921. године у *Просвјетином народном алманаху*, који је сам Слијепчевић уређивао. Светог Саву Слијепчевић оцртава као човека самоодрицања и трпеливости, као подвижника који је свој живот подредио великој народној верско-просветној мисији. Узоритост Савиног дела надилази тренутак у којем је настајало, досежући, по Слијепчевићу, меру вечног и идеалног и уносећи наду у чекање слободе и смисао у животе прогоњених и поробљених. Православну веру и народну песму Слијепчевић препознаје као духовно-симболичку вертикалу која успоставља и одржава националнокултурни континуитет. Почетком двадесетих година Перо Слијепчевић ради на организацији просветног система у тек ослобођеној земљи, па не изненађује што у раду „Светосавске мисли” средишњом Савином улогом сматра просвећивање народа. „Поводом светосавских празника, просвећивање народа Слијепчевић је замишљао као зидање големих пирамида – једноставно по замисли и средствима, а тешко по извођењу, али се оно диже у грађевине које су трајније од држава и народа.” (Максимовић 1997: 195) Осим што је написао текст „Светосавске мисли”, Перо Слијепчевић је 1924. године у Сарајеву одржао и предавање о Светом Сави, у оквиру којег је размотрио питање Растковог самоодрицања – разлоге због којих је млади Немањић напустио световни живот владарског сина и посветио се искушеништву, далеко од родитеља и браће – као и потоњу улогу Светог Саве у

активностима Немањића у вези са формирањем државе и добијањем црквене самосталности. Расткову одлуку да напусти двор и оде на Свету гору Слијепчевић сматра исправном, налазећи да је такав чин мотивисан просветитељским настројењем младићевог духа. Слијепчевићево тумачење веома је занимљиво јер у причи о Растковом обраћењу препознаје просветитељску путању, само што та путања младића, као што је случај са Доситејем Обрадовићем, у 18. веку, биће не удаљава од манастира, него, упућујући га манастиру, а онда из манастира земљи и народу, доследно спаја сакрално са просветитељским. Слијепчевић веома уважава Савин доживљај породице, народа, земље као надличних вредности, па Савин повратак земљи вреднује као израз свести о погубности сујете и неслоге властеле, и о могућностима личног ауторитета и ангажмана у превазилажењу разједињујућих испољавања у друштву и држави. Слијепчевић подробно пише о Савиним дипломатским, државним и архијерејским пословима, док су увиди у Савин књижевни рад скромни, пошто, како је тај угао Савиног живота Слијепчевић сагледао, „Свети Сава, обузет бројним практичним пословима, није имао када да се систематски бави и књижевношћу”. (Максимовић 1997: 195)

У краткој недатираној белешци из Слијепчевићеве рукописне заоставштине говори се о црквама у северној Албанији. Судаћи по непосредности исказаних доживљаја, а уколико се уважи хипотеза о ауторству Пера Слијепчевића,<sup>27</sup> у хоризонту његовог истраживања средњег века можемо указати и на Слијепчевићево могуће путовање у северне делове Албаније. Величина странице указује на то да је припадала његовој џепној бележници, што наводи на помисао да је управо Слијепчевић начинио и текстуални садржај на њој. Реч је о рушевинама цркве Светог Николе у Шатима, месту на два сата од Скадра, на јужној страни брега Цукали, уз десну обалу Дрима, где „латински натпис спомиње Краља Уроша” и где се може видети „груб рељеф у јужном зиду”. Испод текста налазимо и цртеж који приказује две фигуре, једну са скиптром и другу са погнутом главом и испруженом руком. Композиција фреске и ликови светаца били су по свој прилици веома занимљиви аутору записа, па их је неколиким оцртајима оловке и приказао. Могућно и зато како би у некој каснијој прилици тај цртеж означио, премда један нецеловит и провизоран документ, симболичку потпору за писање рада о српским средњовековним задужбинама.

Радови Пера Слијепчевића о старој српској уметности, о њеним историјским, културолошким, сакралним и симболичким вредностима, обично се посматрају на маргини укупног и веома садржајног филолошког, педагошког, културног и друштвеног ангажовања њиховог аутора. Број огледа Пера Слијепчевића о српској средњовековној култури

<sup>27</sup>У десном углу странице стоји накнадно исписана напомена „ГЗМ 1900”, која претпоставља и могућност да је ова белешка само Слијепчевићев препис из неке друге публикације.

може се учинити се не само мањег броја него и научно скромнијег ефекта уколико се упореди са његовим радовима о српској и немачкој нововековној литератури, или ако се сравни са друштвеним значајем онога што је урадио као члан друштва „Просвјета” за време балканских ратова, за време Првог светског рата или након рата, у Женеви, Америци, Босни. У приказима његовог рада истиче се како је Слијепчевићево дело, сагледано у целини, „доста неуједначено по вредности”, али се недвосмислено потврђује како највиши домети у том делу „јесу у исти мах и највиши домети српске књижевне критике и есејистике”, тако да и оно што је „његов просек, то је далеко изнад просека књижевне критике његовог доба” (Протић 1983: 32). Слијепчевићеви радови о нашем средњем веку несумњиво заслужују ново читање и вредновање, јер се у њима могу уочити важни наговештаји мишљења и релевантни прилози савременој историзацији српске културе и уметности. Нова рецепција требало би да уважи не само културноисторијске распоне речених истраживања већ и функционалност историјскоуметничког и културноисторијског рада у ширем контексту вредновања активности и дела Пера Слијепчевића: у хоризонту бележења доследне посвећености, дакле онтолошке управљености једног човека свему што су народна, национална, културна вредност. Премда су историјскоуметнички радови у хоризонту целине филолошког ангажмана Пера Слијепчевића некако скровити, тихи, ипак је и његова мисао о уметности средњег века колико показатељ разноврсности Слијепчевићевог знања и аутентичног дара за научно проучавање те уметности и тога времена, толико показатељ и оне дубине културног искуства без које се ни централне димензије књижевног, културног или образовног израза не би могле тако снажно остварити.

## ЛИТЕРАТУРА

Кашанин, Милан. *Сусрети и писма*. Нови Сад: Матица српска, 1974.

Летић 1989: Б. Летић, „Перо Слијепчевић и српска средњовековна уметност”, *Годишњак Института за књижевност, XVIII*, Сарајево: Институт за језик и књижевност у Сарајеву, 53–57.

Максимовић, Војислав. Перо Слијепчевић о старој српској умјетности и традицији. *Српска проза данас – Перо и Ђоко Слијепчевић: живот и дјело*. Радослав Братић (ур.). Билећа: Просвјета, Гацко: Просвјета, Београд: Планета, 1997, 194–204.

Милосављевић, Петар. Перо Слијепчевић. Предговор у: Слијепчевић, Перо. *Огледи*. Сретен Марић (избор и редакција). Нови Сад: Матица српска, Београд: Српска књижевна задруга, 1972, 7–23.

Мандић Студо, Новак. Перо и Ђоко Слијепчевићи – Преданост нацији, науци и вјери. *Српска проза данас – Перо и Ђоко Слијепчевић: живот и дјело*. Радослав Братић (ур.). Билећа: Просвјета, Гацко: Просвјета, Београд: Планета, 1997, 247–254.

- Пајић, Сања. Перо Слијепчевић и српска средњовековна баштина. *Српска проза данас – Перо и Ђоко Слијепчевић: живот и дјело*. Радослав Братић (ур.). Билећа: Просвјета, Гацко: Просвјета, Београд: Планета, 1997, 166–173.
- Протић, Предраг. Књижевне критике Пере Слијепчевића. *Критички радови Пере Слијепчевића*. Предраг Протић (прир.). Нови Сад: Матица српска, Београд: Институт за књижевност и уметност, 1983, 7–32.
- Слијепчевић, Перо. *Огледи*. Сретен Марић (избор и редакција). Нови Сад: Матица српска, Београд: Српска књижевна задруга, 1972.
- Слијепчевић, Перо. *Критички радови Пере Слијепчевића*. Предраг Протић (прир.). Нови Сад: Матица српска, Београд: Институт за књижевност и уметност, 1983.

## THE PROSPECTS OF THE STUDY OF MEDIEVAL ARTS IN THE WORKS OF PERO SLIJEPCÉVIĆ

**Abstract:** *The paper presents the basic positions of understanding of Serbian medieval culture and art in the works of the renowned scholar of Serbian literature Pero Slijepčević. During his life and work in Skoplje in the 1930s, Slijepčević was in direct contact with the signifiers of the Serbian cultural tradition, so he became more familiar with sacral art and architecture, history and literature of the Middle Ages. Pero Slijepčević's works on ancient Serbian art, its historical, cultural, sacral and symbolic values, are usually viewed at the margins of their author's overall and highly philological, pedagogical, cultural and social engagement. And yet, they can identify important perspectives on thought and relevant contributions to the contemporary historization of Serbian culture and art. Although these works are somehow hidden, silent in the horizon of Pero Slijepčević's overall work and engagement, his thought about the art of the Middle Ages is as much an indicator of the diversity of Slijepčević's knowledge and authentic gift for the scientific study of that art and time, as much of the depth of cultural experience. Without which even the central dimensions of literary, cultural or educational expression could not be so strongly realized.*

**Key words:** *Pero Slijepčević, Middle Ages, history, art, culture.*



**Мара С. Кнежевић**<sup>28</sup>

Универзитет у Новом Саду

Педагошки факултет у Сомбору

## ПРВЕ СРПСКЕ ЗБИРКЕ ЗА ДЕЦУ ПРИЛОГ ИСТОРИЈИ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

**Сажетак:** *Прве српске збирке за децу издавао је у другој половини 19. века Стеван В. Поповић у Пешти. Поповић је као ученик и студент права боравио у Текелијануму, у Заводу за смештај српских студената. Први је у српској дејој књижевности приредио 1872. године збирку Венац песама и основао библиотеку Мали свет. Објавио је следеће збирке: Сlike и прилике (Пешта, 1872), Божићни дар (Нови Сад, 1872), Радованов дар (1876), Божић (1876), Дан и ноћ (1877), Невен цвеће (1877), Дани одмора (1878), Дечије радовање (1878), Српски декламатор (1879), Босиље (1880), Мале гусле (1881), Мали свет (1882), Радован (1883), Полаженик (1886), Бадњак (1891), Бисер цвеће (1905), Велики српски декламатор. Стеван В. Поповић је именован за управника Текелијанума 1882. године. Сав свој живот посветио је ширењу српске просвете и образовању омладине. Прве српске збирке за децу нису до сада унете у образовни систем Републике Србије, чиме је прекинута нит проучавања српске књижевности за децу.*

**Кључне речи:** *српске збирке, књижевност за децу, Стеван В. Поповић, песме, приче.*

Стеван В. Поповић издавао је прве српске збирке за децу у другој половини 19. века. Био је питомац Текелијиног завода у Пешти. Први српски добротвор Сава Текелија и први доктор права код Срба, изградио је Завод за српске ђаке који су се школовали у Пешти. „Текелија је смерао да васпита Заводом својим даровите и сиромашне синове свога народа, не само да буду честити и учени људи, врсни синови отаџбине, него да буду уједно и добри православни Срби. У то име наредио је Текелија, да питомци његови походе марљиво богослужење у српској православној цркви, да, колико им је могуће, доприносе лепом појању у тој цркви” (Стеван В. Поповић, *Културна писма Стражилову*, Стражилово, 1885, бр. 4, стр. 124)

У то време у Текелијануму су били: Коста Руварац, Гига Гершић, Ђорђе Бугарски, Ника Лугумерски, Јован Туроман, Ђока Максимовић, Ника Максимовић, Мита Поповић, а поред Текелијанума становао је Лаза Костић. Текелијанум је био стециште образованих Срба Пеште и Будима.

<sup>28</sup>[maraknez@sbb.rs](mailto:maraknez@sbb.rs)

У том окружењу младих људи жељних науке провео је Стеван В. Поповић од 1861-1867. године као питомац, али је његов цео живот везан за Текелијанум када је постао надзорник Завода 1882. све до 1918.

Као надзорник Текалијанума Стеван В. Поповић се ангажовао како на обезбеђењу материјалних услова боравка питомаца, тако и на њиховом васпитању и образовању у православном духу. Држао им је предавања из српске историје и српског језика и редовно са њима недељом одлазио у цркву. Са текалијанцима је посећивао и многа српска места у којима је држао беседе, или би хор питомаца певао српске песме.

Поре дзбирки за децу Поповић је издавао и дечји кист *Радован*, писао песме и приче за децу, уређивао годинама *Велики илустровани календар „Орао“*, преводио уџбенике са мађарског на српски и убацивао у њих српске народне песме, уређивао педагошки лист *Српска народна школа*, био члан мађарског парламента, а бавио се и политичким радом.

Стеван В. Поповић имао је значајног утицаја у развоју српске књижевности за децу. О његовом стваралаштву писали су: Милан Шевић, Васа Стајић, Слободан Ж. Марковић, Сима Цуцић, Миомир Милинковић, Драгољуб Јекнић и др.

У *Дечјој књижевности српској, огледу историјског преглед*, који је написао Милан Шевић желећи да овом расправом одреди смер кретања српске књижевности за децу истовремено дајући осврт на њен историјски развој, истиче да су „*почеци светске књижевности дечије уједно почеци и наше књижевности за децу*“ (Шевић 1911: 6). Натошевића сматра оцем српске књижевности за децу. „*Његове су заслуге велике, и ми му не можемо замерити, ни што је одвојио дечју књижевност од опште, - да он то није учинио, учинио би ко други, јер се утицају времена никако не бисмо могли отети*“. Али се међу његовим заслугама нарочито истиче та што је придобио за децу правога песника, Јована Јовановића Змаја, којим је касније наша „мала“ књижевност досегла до своје највеће висине, управо враћена у општу, „велику књижевност народну“. (исто, стр. 15)

„*Натошевић је осећајући потребе времена и остварујући своје идеје, допринео да започне једна специфична стваралачка оријентација у нашој књижевности, утемељује стваралаштво за децу као посебан вид*“ (Марковић 1873: 33).

Натошевићева је заслуга и у томе што је задобио за дечју књижевност и Стевана В. Поповића. Шевић, као бивши текелијанац пише о Чика Стеви: „*Чика Стева је највише учинио, да се књижевност за децу у нас развије и деци књига омили. Он јој је управо одредио правац, у којој се она и данас налази. Први му је почетак био веома срећан, из народне и уметничке поезије узео је погодно градиво за децу и тако је увео у књижевност Јована Грчића Миленка*“ (исто, стр. 25)

**Прва збирка дечијих песама коју је издао Стеван В. Поповић је *Венац песама у Пешти 1872. године, а друга из Дечјег света је *Слике и прилике****, такође издата у Пешти 1872. и постала је типска за дечју књигу све до Другог светског рата. Збирке песама за децу које је приређивао



Стеван В. Поповић доживеле су и по неколико издања, садржина им је била добра, углавном су објављиване песме Јована Јовановића Змаја и приче за децу Стевана В. Поповића. Шивић поводом тога каже: „...обојица су били мајстори у писању за децу и писали су тако, да су њихова дела не само деца но и старији с уживањем читали (...) били су дакле прави уметници“ (исто, стр. 26).

Поповић је придобио Змаја за сарадњу у својим збиркама и водио врло богату преписку са њим ословљавајући га са „драги мој Чика Јово“ и молећи га да напише песме о одређеним темама за другу књигу песама (1872). Поповић је умео да одабере најлепше Змајеве песме и уврсти их у своје антологије, оне које су издржале терет времена и које се данас налазе у Змајевим збиркама. Змаја је читалачка публика већ прихватила, те ће његове песме попунити књигу *Дечјег света* са темама које му је Поповић предложио (*псето и мачка, мрав и пуж, деда и јарац, миш, две тице, желе, опомене, петао, цвеће, голуб*). Он шаље Змају неколико немачких песама препоручујући му да узме мотиве из њих и да напише „онако Чика Јовинским“ (РОМС 35058), прилаже и слике уз које би требало да Змај напише песме, да по слици одреди садржај а да мотиве тражи у хумору. Шаље му и илустрације које је узео из немачких књига и одређује рок од петнаест дана за петнаест песама како би књига изашла на време. Шаље му и неколико бројева немачког дечјег листа *Kleine Leute*. Посебно хвали Змајев хумор у песмама *Материна маза* и *Мали Јова*. Поповић је добро познавао немачке дечје листове и често из њих позајмљивао илустрације за свој „Дечји свет“. Сматрао би да би у стварању дечје литературе највише могли урадити Змај и Јован Грчић Миленко: „*Вас двојица судим ја, са Вашом богатом душевношћу, са лепим и благим успоменама на своје детињство, са Вашом слатком наивношћу, са бујним али верним и топлим схватањем лепоте у природи, Вашим као м л е к о и м е д слатким језиком – Ви би могли да се свом вољом, свим песничким жаром и даром баците на то поље – створити много што шта што би премашило најбоље немачке дечије писце – помисли само шта би све могли пробудити у дечјим душама!*“ (РОМС 27501).

У другој књизи *Дечјег света* Змај није дозволио да му песме буду потписане, те је Поповић ставио псеудоним Радан. Обавештавајући Змаја о новчаним проблемима око издавања књига он каже да је најлепши поклон обојици што деца с радошћу рецитију песме из *Дечјег света* (РОМС 27503).

Стеван В. Поповић имао је значајног утицаја у развоју српске књижевности за децу. О његовом стваралаштву писали су: Милан Шивић, Васа Стајић, Слободан Ж. Марковић, Сима Цуцић, Миомир Милинковић, Драгољуб Јекнић.

У *Дечјој књижевности српској, огледу историјског прегледа*, који је написао Милан Шивић желећи да овом расправом одреди смер кретања српске књижевности за децу истовремено дајући осврт на њен

историјски развој, истиче да су „почеци светске књижевности дечије уједно почеци и наше књижевности за децу“ (Шевић 1911: 6).

Прва збирка дечијих песама коју је издао Стеван В. Поповић је **Венац песама** у Пешти 1872. године, а друга из Дечјег света је **Слике и прилике**, такође издата у Пешти 1872. и постала је типска за дечју књигу све до Другог светског рата. Збирке песама за децу које је приређивао Стеван В. Поповић доживеле су и по неколико издања, садржина им је била добра, углавном су објављиване песме Јована Јовановића Змаја и приче за децу Стевана В. Поповића. Шевић поводом тога каже: „...обојица су били мајстори у писању за децу и писали су тако, да су њихова дела не само деца но и старији с уживањем читали (...) били су дакле прави уметници“ (исто, 26).

Оцењујући Поповићев рад на дечјој књижевности Шевић истиче: „Његов му је таленат помогао, те је дао и за децу врло добре ствари, његово је причање живо и пластично, лако и примамљиво, проткано правим, свежим хумором (дабогме да и у њега има онога погледања испод ока на старијем као и код чика Јове, из готово истих узрока с којих и у Змаја), али се он није хтео да потруди да нам да више оригиналних ствари, иако је то могао врло лако учинити, већ је обично потезао за већ готовим нацртима из страних књижевности“ (исто, 27, 28).

Шевић изједначава Јовановића и Поповића сматрајући да се допуњују и „да је за дечју књижевност српску Чика Стева на прозном пољу оно, што је Чика Јова на песничком“ (исто, 27).

Милан Шевић пише о Стевану В. Поповићу у Политици, 23. новембра 1929. године: „Он је крчио и отварао нове путеве у књижевности за децу и много учинио да се Чика Јова стално задобије за њу. Сам уметник, он је непосредно осећао да дечја књига мора бити уметничка књига, да је истинита реч, да уметник није ништа друго до дете, које је постало велико, да су према томе уметничка и дечја душа сродне, и да ће се оне увек најбоље разумети“. (РОМС М.6.884)

Васа Стајић о Стевану В. Поповићу као издавачу каже: „Стеван В. Поповић је поставши школски надзорник почео издавати свој Дечји свет, касније библиотеку за мали свет, а 1876. лист Радован у којем је Змај објавио најлепше своје песме за децу, каквих неће имати ни кад сам буде уређивао Невен“ (Стајић 1993: 58).

Воја Марјановић истиче Милана Шевића као поузданог критичара српске дечије књижевности, који је афирмативно писао како о Змају, тако и о Стевану В. Поповићу као дечијем писцу. ( Марјановић 2000).

Драгољуб Јекнић (Српска књижевност за децу, историјски преглед бр. 1, Београд, 1999) „Његов Венац песама (сплео за малу српчад Чика Стева) објављен 1872. године у Пешти (брзотис Виктора Хорњанскога), први је аутентични, антологијски избор за најмлађе читаоце из народне и уметничке поезије до тога времена“ (Јекнић 1999:52) Јекнић истиче: „Поповић је, дакле имао сигуран слух за струјања песничких жица,

антологијску осетљивост, смисао за тематско-мотивска окупљања и прожимања народне и уметничке поезије (исто 52).

Сима Цуцић „Поред Змаја, на истом послу у исто време, интензивно ради и његов сарадник, наш вредни и неправедно заборављени педагог и књижевник, некад популарни Стеван В. Поповић, звани Чика Стева. Он је издао дечији лист Радован (1876) и написао око 30 разних илустрованих књига за децу“ (Цуцић 1974: 9). Јекнић чак сматра да је Поповићево дело за развој српске књижевности за децу и омладину од изузетне важности и да „на Змајевом и његовом раду почивају темељи ове литературе код Срба“ (Јекнић 1999: 54).

„Ако изузмемо Стевана В. Поповића, Змај је био први дечији песник – уметник. До њега може углавном да се говори само о лошим и мање лошим стихотворцима“ (Цуцић, С. 1974.стр. 29). Илустрације за своје књиге Поповић је као и Змај узимао из страних дечјих листова (углавном немачких), Понудио је Миливоју Мауковићу да се бави илустрацијом, али је Мауковића смрт омела, те није успео да се значајније преда овом послу.

„Његово дело је на граничној линији између педагогије и књижевности, више у равни утилитарног него естетског. Такав карактер његовог стваралаштва проистекао је из времена у којем је живео, из захтева ондашњег васпитно-образовног-система и из личног уверења да се добром књигом најбоље васпитавају и образују млади нараштаји“ (Милинковић, 2010. стр.152. ). Приповетке Стевана В. Поповића карактерише развученост радње, тенденциозност и моралисање. Ситуација је увек конкретна, дете је често до те мере конкретизовано да му је наведено име и презиме. Оно је у различитим ситуацијама, стављено у однос према природи, према животињама, другој деци, родитељима, браћи, сестрама, учитељу. Приповетке поучавају у сазнајном, у моралном смислу, а васпитавају у рационалном, религијском и националном духу. Краћи прозни текстови су чисто образовног карактера (о воденој пари, о лану, пиринчу, кртини, кредицама и др.), као и моралног (како се понаша дете док руча, како се опходи са родитељима и др.). Стил Поповићев једноставан, лак, неусиљен, такав да су мисли разумљиве деци.

**Бадњак - Дарак доброј деци од Чика Стеве, Нови Сад, А. Пајевића 1891.** године друго издање Збирка прича и песама Бадњак садржи приче за децу Стевана В. Поповића, Змајеве песме и једну Шапчанинову.

**Босиле - дарак доброј деци од Чика Стеве, 1880.** Збирка обухвата песме: *Голубице моја, Ника, Трешњобер, Ћира, Лаза* (Чика Јова Змај) и приповетке: *С коња на магарца, У добру се понеси!, Зора, У пољу и на њиви, Другарице, У горици.* руску бајку *Зора* са мотивом "Бог је спор, али је достижан" и "Благо свакоме на правој путу, нема ништа лепше од поштеног пута." У ову Збирку уврстио је Поповић и загонетке у стиху.

**Велики српски декламатор - збирка одабраних песама за декламовање у народним и средњим школама, приликом беседа и**

**светковина 1879.** Одабир песама показује да је Чика Стева био добар зналац дечје књижевности, да је умео да одабере оне, које су остале до данас актуелне. Песме је сврстао по тематици: у првом тематском кругу су песме о Богу, Змајева *У славу Бога*, *"Три питања"* Исе Ђирића и *"Молитва"* Бранка Радичевића.

Други тематски круг су родољубиве песме: *"Срећан ли сам..."* (Мита Поповић), *"Роду"* (Дамјан Павловић), *"Малена сам"* (Чика Јова Змај), *"Српкиња"* (Ђена Павловић), *"Гусле"* (Чика Јова Змај), *"Ој облаци"* (Стеван В. Каћански), *"Хај"* (Чика Јова Змај).

Трећи тематски круг обухвата дескриптивне песме, поздрав лепоти природе: *Поздрав* (Бранко Радичевић), *Свет* (Чика Јова Змај), *У зору* (Чика Јова Змај), *Тихи позив* (Чика Јова Змај), *Пролетњи дан* (Грчић Миленко), *Киша* (Чика Јова Змај), *После кише* (Грчић Миленко), *Милан и његов цвет* (Чика Јова Змај).

Четврти тематски круг су дидактичне песме Јована Јовановића Змаја: *Ветар Чигра и деца*, *Страшљивац*, *Мали Јова*, *Материна маза*, а потом Змајеве песме са различитим темама: *Болно чедо*, *Ко је господар*, *Пчелица*, *Веверица*, *Коњаник*, *Да сам ја краљ*, *Братац и сестрица*, *Брата се дури*, *Ђуран и врабац*, *Вук и комарци*, *Царић*, *О мишу*, *Никад мира*, *Цица маца* и *Рундов-Бундов*, *Тица у кавезу*, *Тице селице*, *Мати сину код колевке*, *Моје село*, *Повратак*, *То би био рај*, *Памтите децо*, *Мајкина душица* и *Божји*, *Божји*, *бата!*

У збирку су уврштене песме: Бранка Радичевића (*Циц и Ране*), Алексе В. Поповића (*Хај*, *Абердар*, *О св. Сави*), Владимира Васића (*Еј*, *Косово*), Васе Живковића (*Гњурач*), Ст. В. Каћанског (*Грахов-Лаз*), Драга Дејановић (*Српкиња сам*), Исидор Ђирић (*Краљ Вукашин*), Јована Драгашевића (*Јека од гусала* епска песма), Јован Илић (*Освета*), Ј. С. Поповић (*Спомен Видов-дана*), Јован Суботић (*Роса*). Змајеве песме: *Српска молитва*, *Гвожђе Крст*, *Рањеници* Змај, *Вила*, *Ђурђев дан*, *Јадна мајка* Змај *Три ајдука*, *Има негде...* Лаза Костић (*Минадир*), Мита Поповић (*Српска мајка*, балада) Петар Прерадовић (*Путник*), Ђура Јакшић (*Раја*, *Осили се...*, *Пљен*, *Барјактаровићи*, народна песма *Љуба богатога гавана* и народне епске песме: *Свети Сава*, *Кнежева вечера*, *Три добра јунака*, *Царица Милица* и *Владета Војвода*, *Смрт мајке Југовића*, *Диоба Јакшића*. У збирку је уврштено укупно 89 песама, највише Змајевих.

**Српски декламатор збирка одабраних песама за декламовање у средњим школама приликом беседа и светковина прибрао их Стеван В. Поповић издање српске књижаре Браће М. Поповића у Новоме Саду 1879. године**

Обухвата песме: *Хај!* (Абердар), *О св. Сави* (Алекса В. Поповић), *Ране* (Бранко Радичевић), *Еј Косово!* (Владимир Васић), *Гњурач* (Васа Живковић), *Грахов лаз* (Владислав Каћански), *Српкиња сам* (Драга Дејановића), *Краљ Вукашин* (Иса Ђирић), *Освета* (Јован Илић), *Спомен Видовдана* (Јован П. Стерија), *Роса* (Јован Суботић), *Битка на Лебном пољу* (Јован Ђорђевић), *Анђео Срба* (Јован Јовановић Змај), *Српска молитва*,

*Гвожђе, Крст, Рањеници, Вила, Ђурђев-дан, Јадна мајка, Три ајдука, Минадир (Лаза Костић), Српска мајка (Мита Поповић), Путник (Петар Прерадовић), Раја (Ђура Јакшић), Осили се, Пљен, Барјактаровићи.* Песме су родољубиве. У овој збирци највише је заступљен Змај, потом Јакшић, а теме су: Косово, ране, бојеви, Видовдан, гусле.

Одабиром песама Поповић је желео да буду национално обојене: *Српкиња сам, Српска молитва, Српска мајка.* Имао је у виду не само образовање, већ и васпитање омладине у српском духу, љубави према свом народу, слободи, а све у духу православља.

**Дечије радовање, Дарак доброј деци од Чика Стеве, у Новом Саду, 1878.**

Приче за децу Чика Стеве. Приче су често без потписа. Приповетка *Кум истиче значај кумства, а порука приповетке је: Чини добро не кај се! И Добро се добрим враћа!*. Приповетка *Грешна рука* поручује: *Мати је после Бога највећа светиња*.

Збирке за децу Стевана В. Поповића обогатиле су српску књижевност и утемелиле српску књижевност за децу, која је тек крајем двадесетог века наставила свој развој богатством нових писаца посвећених деци.

## ЗАКЉУЧАК

Поповићу се не може оспорити велики рад на издавању збирки за децу, као и дар да одабере најлепше Змајеве песме и уврсти их у своје антологије, оне које су издржале терет времена и које се и данас налазе у Змајевим збиркама. Познати писци тог времена објављивали су песме у његовим збиркама за децу: Јован Јовановић Змај, Бранко Радичевић, Мита Поповић, Петар Прерадовић, Ђура Јакшић, Лаза Костић, Исидор Ђирић, Јован Илић, Драга Дејановић, Владислав Каћански, Алекса В. Поповић, Васа Живковић, Јован Ђорђевић, Јован С. Поповић, Јован Суботић. Читава српска интелектуална елита окупљена у Текелијануму и око њега оставила је дубок траг у српској књижевности, историји, филозофији, праву. Било је то време када се Светозар Милетић борио за права Срба у Аустроугарској, основао *Уједињену омладину српску* (1866) у Новом Саду и покренуо лист „*Заставу*“.

Прве српске збирке за децу, Текелијанум као стециште српске интелектуалне елите, нису имали своје место у образовном систему бивше Југославије. Нажалост, ни данас нису у српском систему образовања.. то је велики дуг према онима који су у границама туђе државе образовали и васпитавали српску омладину у српском духу, штитећи свој језик и идентитет. Време је да им се одужимо и наставимо њихов пут.

## ЛИТЕРАТУРА

- Грчић, Јован Миленко. (РОМС 27501).
- Поповић, В. Стеван, *Венац иесамa, Стео за малу Сричад Чика Стева*.
- У Пешти. Брзотиск Викторa Хорњанскога. 1872. Стр. 70 + (2). М. 80. Дечији свет. Књига прва. Уређује Стеван В. Поповић.
- Поповић, В. Стеван, *Дан и ноћ, Дарак доброј деци од Чика Стеве*. Урешен са 22 слике. - У Новоме Саду, Издање Српске књижаре и шам- парије Браће М. Поповића. (С.а.). 1877. Стр. 80 са црт. и сл. аутора. М. 80.
- Поповић, В. Стеван, *Дани одмора, Дарак доброј деци. Од Чика Стеве*. Урешен са 7 слика. - У Новоме Саду. Издање Српске књижара Браће М. Поповића. Штампарија А. Пајевића. 1878. Стр. 48 са сл. М. 80. Библиотека за мали свет. Свеска IV
- Поповић, В. Стеван, *Дечије радовање, Дарак доброј деци од чика Стеве*. Урешен са 12 слика. - У Новоме Саду. Издаје Српска књижара Браће М. Поповића. Српска народна задружна штампарија. 1878. Стр. 80 са сл. 160. Библиотека за мали свет. Свеска III.
- Поповић, В. Стеван, *Дечији свет, књига I*, Српска народна школа, 2/1871, 21/22, 347-348.
- Поповић, В. Стеван, *Мале гусле, Нова збирка одабраних иесамa. За сриску децу. Прибрао их Чика Стева*. - У Новоме Саду. Издање Српске књижаре Браће М. Поповића. (Штампарија А. Фукса). 1881. Стр. 62 + (2). М. 80.
- Поповић, В. Стеван, *Мали свет, Књижице за сриску децу. Пише Чика Стеван*. - У Новоме Саду. Издање са сликама парне штампарије Николе Димитријевића. (Штампано у штампарији Н. Димитријевића, 1882). Стр. 48 са сл. М. 80. Мали свет. Књижице за српску децу. Свеска прва.
- Поповић, В. Стеван, *Невен цвеће, I. Нахида*. - Орлово Гнездо. - Чиода. Приповетке за децу. Посрбио Чика Стева). -У Будимпешти. (Издање аутора). (Штампарија В. Хорњанскога, 1877.) Стр. 40 + 1 л. са сл. 150.
- Поповић, В. Стеван, *Полаженик, божићни дар сриској деци од браца Радована*, у Новом Саду, издање и штампа М. Димитријевића, 1886, стр. 99.
- Поповић, В. Стеван, *Бадњак, Даракдобројдеци. Са 14 слика*. У Новом Саду. Издање штампарије А. Пајевића. 1880. Стр. 62 са сл. М 80. Чика Стевине књиге. Свеска прва.
- Поповић, В. Стеван, *Бисер цвеће за ученике-це Народних школа. Приче и иесме са сликама. Средио Чика Стева*. У Београду. Издање Дворске књижаре Мите Стајића. (Нова штампарија Саве Раденковића и Брата). (С.а.). Стр. 80. са сл. 80. Друго издање. Препорука Главног просветног савета 1905. године.
- Поповић, В. Стеван, *Божићни дар, Низ иесамa нанизао Га одраслој сричади чикаСтева*. - У Новом Саду. (Издање аутора). Српска народна задружна штампарија, 1872. стр. 80. 160.
- Поповић, В. Стеван, *Босиле, Дарак доброј деци од чика Стеве. Са 15слика*. - У Новом Саду. Издање Књижаре Луке Јоцића и друга. Српска народна задружна штампарија). 1880. Стр. (1) + 72 са сл. М. 80. Дечије књиге. Свеска прва.

- Поповић, В. Стеван, *Велики српски декламатор, Збирка одабраних песама за декламовање у народним и средњим школама, ириликом беседа и светковина, избрао их Стеван В. Поповић. Ново издање. У Новоме Саду. Издање Српске књижаре и штампарије Браће М. Поповића*
- Стеван В. Поповић, *Културна писма Стражилову*, Стражилово, 1885, бр. 4, стр. 124.
- Васа Стајић, *Јован Јовановић Змај*, Нови Сад, 1993.
- Јекнић, Драгољуб, *Српска књижевност за децу, историјски преглед бр. 1*, Београд, 1999.
- Кнежевић, Мара. *Стеван В. Поповић у српској култури*, Сомбор: Учитељски факултет, 2006.
- Марјановић, Воја, *Књижевност за децу и младе, поетика, писци, дела, књ. 1*, Београд, 2000.
- Милинковић, Миомир. *Змајеве дечје игре, Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу*, Нови Сад: 2010.
- Воја Марјановић, *Књижевност за децу и младе, поетика, писци, дела, књ. 1*, Београд, 2000)
- Марковић Ж. Слободан. *Записи о књижевности за децу*, Београд, 1873. стр. 33.
- Стајић, Васа. *Јован Јовановић Змај*, Нови Сад, 1993.
- Цуцић, Сима. *Из дечје књижевности II*, Зрењанин, 1974. стр.
- Шевић, Милан, *Дечја књижевност српска, Оглед историјског прегледа*, Нови Сад, 1911.
- Стеван В. Поповић, *Културна писма Стражилову*, Стражилово, 1885, бр. 4, стр. 124.

## THE FIRST SERBIAN CHILDREN'S BOOK COLLECTIONS CONTRIBUTION TO THE HISTORY OF CHILDREN'S LITERATURE

**Abstract:** *The first Serbian children's book collections were published in the second half of the 19th century by Stevan V. Popovic in Pest. As a high school and law student, Popovic stayed in Tekelijanum, in the Institute for Accommodation of Serbian Students. In 1872, he was the first in Serbian children's literature to prepare a collection Wreath of Poems and founded The Little World library. He published the following book collections: Images and Opportunities (Pest, 1872), Christmas Gift (Novi Sad, 1872), Radovan's Gift (1876), Christmas (1876), Day and Night (1877), Marigold Flowers (1877), Rest Days (1878), Children's Rejoicing (1878), Serbian Reciter (1879), Basil (1880), Little Gusle (1881), Little World (1882), Radovan (1883), Polaznik (1886), Badnjak (1891), Pearl Flowers (1905), Great Serbian Reciter. Stevan V. Popovic was appointed as manager of Tekelijanum in 1882. He dedicated his whole life to spreading Serbian education and educating the youth. The first Serbian children's book collections have not been included in the educational system of the Republic of Serbia so far, which interrupted the studying of Serbian literature for children.*

**Key words:** *Serbian book collections, children's literature, Stevan V. Popovic, poems, tales.*





Снежана В. Божић<sup>29</sup>  
Универзитет у Нишу  
Филозофски факултет

## ПУТОВАЊЕ КАО ЛИТЕРАРНА И НАСТАВНА ИНСПИРАЦИЈА

(Методички приступ текстовима о путовању  
Виде Огњеновић и Исидоре Секулић у основној школи)

**Сажетак:** На темељима претходно обављене теоријске интерпретације књижевних остварења Исидоре Секулић и Виде Огњеновић, у раду се заснива и описује њихова методичка интерпретација, у оквиру концепта пројектне наставе, тематски омеђена проблематиком пута, путовања и путописа. Књижевни пројекат се темељи на обради наставним програмом задатих текстова (В. Огњеновић: Путовање у путопис, И. Секулић: „Буре“), а проширује увођењем тематски и жанровски блиских књижевних остварења која се не налазе у школском програму (И. Секулић: Писма из Норвешке, „Путовање је проблем егзистенције“, В. Марковић: Светлост на води). Циљ реализације у раду представљеног концепта је да се методичком интервенцијом превладају уочене слабости у погледу програмске заступљности дела Исидоре Секулић и самог жанра путописа у основној школи, као и да се, с друге стране, утиче на мотивацију ученика за читање и разумевање ове врсте текстова и васпитно делује на њихово отварање каикуствима путовања и сусрета са другим.

**Кључне речи:** настава књижевности, наставни пројекат, путовање, путопис, есеј.

Није главно задовољство видети једну земљу,  
већ имати је најзад за себе после толиких чежњи.  
(Растко Петровић)

Промене наставних планова и програма из књижевности у основној и средњој школи подложне су критичким увидима према различитим критеријумима; такви увиди су, свакако, пожељни, јер омогућавају да се примећени недостаци у перспективи исправе и квалитет садржаја побољша. У великој мери томе могу допринети и наставници практичари, који би процене програма и функционалних програмских потреба вршили на основу искустава у наставном раду на конкретним књижевним текстовима. Та искуства наставника још су драгоценостија приликом

<sup>29</sup>[snezana.bozic@filfak.ni.ac.rs](mailto:snezana.bozic@filfak.ni.ac.rs)

планирања, припремања и реализације часова књижевности, јер управо захваљујући оптималним, искуственим методичким решењима омогућавају да се превладају „слаба места” актуелних програмских садржаја. Једну од таквих слабости илуструје чињеница да је Исидора Секулић, као класик српске књижевности, у основној школи заступљена само једним делом/одломком у шестом разреду. Како се тај недостатак може суптилном али јасно методички профилисаном интервенцијом поправити? Један могући начин биће предложен у овом раду.<sup>30</sup>

Реформисани наставни програми<sup>31</sup> остављају могућност да се у петом разреду – са листе дела допунског избора лектире – обради одломак из остварења Виде Огњеновић *Путовање у путопис* (објављеног први пут 2004. године, пред крај ауторкиног амбасадорског мандата у Норвешкој)<sup>32</sup>. О овом тексту не може се говорити без призивања Исидоре Секулић<sup>33</sup> и њених *Писама из Норвешке*. Контекстуализација *Писама* неизоставно подразумева осврт на Исидорину збирку *Сапутници* (1912), што нас, у размишљању о наставним околностима, доводи до записа „Буре”, који је програмом предвиђен за обраду у шестом разреду. Према програму из књижевности за осми разред који је важио од 2010/11. до 2020. године обрађивао се и изабрани есеј Исидоре Секулић<sup>34</sup>; ове одреднице у новом програму нема, мада је и њиме, у оквиру садржаја из културе изражавања, прописана обрада појма *есеј* и оспособљавање ученика за писање ове врсте текстова. То значи да наставнику није ускраћена могућност да усвајање појма методички осмисли путем изабраног есеја Исидоре Секулић. Како би *Путовањем у путопис* отворена а *Писима из Норвешке* и делом из текста „Буре” додатно продубљена тема путовања била адекватно заокружена, тај изабрани Исидорин есеј у осмом разреду може бити „Путовање је проблем егзистенције”, јер представља својеврсну суму Исидориних размишљања о путовањима, времену, простору, животу...

Из наведеног се јасно назире обриси замишљеног методичког концепта: везе између поменутих текстова лако је успоставити, примарно на тематском плану; како би оне функционисале у наставним

<sup>30</sup>Методички концепт који ће у раду бити описан први пут смо представили на Републичком зимском семинару за наставнике (Филолошки факултет у Београду) 2012. године.

<sup>31</sup>Доступни су на сајту Завода за унапређивање образовања и васпитања <https://zuov.gov.rs/nastavni-planovi-i-programi/> [29.6.2020].

<sup>32</sup>Иако се може размишљати о томе да ли је смештање *Путовања у путопис* Виде Огњеновић у пети разред добро програмско решење, као и колико су избори одломака из овог дела у различитим читанкама репрезентативни, посебно ако имамо у виду да се у самом наслову појављује жанровска одредница чије је усвајање предвиђено програмом за 7. разред основне школе, све ове запитаности сада остављамо по страни, да бисмо се позабавили изабраним текстовима у задатом контексту.

<sup>33</sup>Исидора Секулић (1877 – 1958) рођена је у Мошорину, у Војводини. Студирала је математику и природне науке и потом радила као учитељица и наставница математике. Била је прва жена у Србији која је докторирала и прва која је изабрана за чланицу Српске академије наука и уметности. Писала је приповетке, романе, путописе, бавила се превођењем. Поред *Писама из Норвешке*, њена најпознатија дела су *Сапутници* и *Кроника паланачког гробља*.

<sup>34</sup>Обично су се наставници опредељивали за есеј из читанки, „Царско достојанство језика” или „Фрагменти из рада о даху, па слуху и виду у поезији Његоша и Лазе Костића”.

разговорима о овим делима и да ли се, након тога, у дужем временском периоду, те (и друге) везе могу трајно успоставити иу свести и знању ученика, потребно је проверити у пракси. Идеја о повезивању текстова према заједничком, обједињавајућем мотиву путовања омогућује да се концепт шири, да се у периоду од петог до осмог разреда у тај оквир укључују и други аутори и различита наставна поступања; методички гледано, тај концепт могао би да се развија као вид пројектне наставе.<sup>35</sup> Аргумент у прилог оваквом тематском обједињавању налази се у чињеници да је тема путовања већини ученика и самим наставницима блиска и инспиративна, лако повезива са животним искуством.<sup>36</sup> Као таква, животна и узбудљива, она је и у стваралачком смислу подстицајна. Путовање (у различитим значењима која може имати, дословним и метафоричким) честа је инспирација књижевника и других стваралаца, од давнина до данас. Истовремено, на овај начин може се учврстити статус и позиција путописних текстова у наставним програмима и боље искористити њихов велики сазнајни и васпитни потенцијал.<sup>37</sup>

Сугерисано дијахронијско повезивање књижевних текстова зависи, наравно, од опсега информација које ученици добијају на часовима књижевности. Свакако да њихов обим мора да буде одређиван с обзиром на узраст, програмске захтеве, пројектоване исходе, у овом конкретном случају и на књижевне афинитете самог наставника (тј. хоће ли или неће додатни текст уврстити у свој програм рада), али чини се да, уз добру организацију, увек има простора за податак, односно занимљивост више. С обзиром на то да су у питању текстови који се обрађују у различитим разредима, поред ученичких дневника читања, разредних паноа и слично, неопходно је обезбедити и додатну подршку – онлајн платформу у виду блога или сајта на коме ће садржаји у дужем временском периоду бити архивирани, допуњавани и обједињавани.<sup>38</sup> Значајни удео у мотивисању за обраду ових текстова имао би и визуелени моменат – фотографије и видео-записи предела о којима се говори додатно ће подстицати ученике на читање и истраживање.

<sup>35</sup>Као доказ остваривости наведене идеје наводимо пример успешно реализованог пројекта *Путовање путописом* ученика Ваљевске гимназије и њихове професорке књижевности Милене Милисављевић, који су своје пројектне активности представили на књижевној вечери у оквиру манифестације *Љубини данина* свечаности годишње доделе награде „Љубомир Ненадовић” за најбољу путописну књигу на српском језику, 2015. године. Више о самом пројекту, награди и савременој путописној књижевности видети у Алманаху *Љубини дани*, бр. 1/2016, Ваљево: Матична библиотека „Љубомир Ненадовић”, посебно (Милисављевић 2016: 100–107).

<sup>36</sup>О рецепцијској инспиративности путописног наратива сведочи овогодишња главна тема Међушколског образовно-васпитног пројекта „Читалићи 2020”: *Путовање нам доноси срећу, не одредиште. Исплови, зато, из сигурне луке. Откривај, сањај, истражуј!* (Марк Твен); потом бројност и креативност уче(с)ника ове манифестације, као и победнички радови ученика-такмичара (<https://junaciputovanja.wixsite.com/mysite>; <https://anyflip.com/uozna/mpab/>; <https://citalicibrestovac.webador.com/>; <http://www.os-smolji-nac.edu.rs/o-skoli/projekti/citalici-2019-20>) [29. 6. 2020].

<sup>37</sup>Видети: (Опачић 2007: 64–74) и (Јаћимовић 2015: 64–69).

<sup>38</sup>Ова врста публиковања и дељења, ван зидова учионице, тј. у простору без зидова (какав је интернет), садржаја који су производ наставног рада наставника и ученика, има и своју допунску дидактичку димензију. Више о томе у: (Божић 2018: 125–138).

Модификујући незнатно ставда „задатак читања појединачног путописа данас пре свега лежи у утврђивању његовог места у оквирима жанра а потом, и у ажурирању, у духу времена, историјске мапе коју је аутор наследио или ‘замислио’” (Гвозден 2004: 5), бавили смо се, својевремено, односом два путописна текста – *Писмима из Норвешке* Исидоре Секулић, чије је место у оквиру српског путописног жанра јасно утврђено, и њиховом, условно речено, „ажурираном” верзијом у делу *Путовање у путопис* Виде Огњеновић<sup>39</sup> (в. Божић 2012: 313–325). Резултати ове теоријске интерпретације два текста, у којој су примењени компаративни приступ и хронотопска анализас циљем да се покаже како је „један просторно-временски ‘чвор’ различит од приказа другог догађаја или скупа догађаја у простору-времену”<sup>40</sup>, условили су проблемску поставку потоње методичке интерпретације<sup>41</sup>, која треба, у наставним околностима, да омогући (поред осталог) и утврђивање специфичности и разлика у доживљају и перцепцији Норвешке/ Норвежана у наведеним делима две књижевнице, једне на почетку 20. а друге на почетку 21. века, чиме је у највећој мери условљен начин реализације њихових путописних текстова.

Тежишне тачке аналитичког разговора о овим делима на часовима књижевности, на начин примерен узрасту, могу бити ликовност хронотопа („тематизовање света као слике”, Бахтин), затим подразумевајући хронотопи пута и сусрета (сусрета као тачке прожимања простора и времена; као додира са сопственим доживљајем другог; са сопственом личношћу обележеном припадањем одређеном друштвено-историјском контексту). Тумачење путописаи иначе укључује све наведене аспекте, а овде и додатно (суштински примарно) сагледавање особености *основног сусрета* који је у полазишту нашег разматрања: сусрета Виде Огњеновић са путописом о Норвешкој Исидоре Секулић, односно међуличних и интертекстуалних веза које је она својом књигом произвела.<sup>42</sup>

<sup>39</sup>Виде Огњеновић (рођ. 1941) књижевница и редитеља, редовни је професор Академије уметности у Новом Саду. Објавила је неколико књига прозе, као и сабране драме у три књиге *Драме I, II, III*. Од 2001. до 2006. године била је амбасадорка наше земље у Норвешкој.

<sup>40</sup>Хронотопска анализа везује се за име Михаила Бахтина и његову теорију хронотопа (в. Бахтин 1989). Њу је у својој дисертацији и касније публикованим радовима бавећи се проучавањем путописа применио и Владимир Гвозден.

<sup>41</sup>Појмове теоријска и методичка интерпретација користимо у значењу који им даје Вук Милатовић у студији „Однос теоријске и методичке интерпретације”, видети: (Милатовић 1995: 49–52). Методичка интерпретација условљена је, као што је познато, наставним околностима. У овом случају, пре свега чињеницом да је реч о обради одломака из путописа, и то у петом разреду. Дакле, у обиму и на узрасту који битно редукује ниво информација које ученицима треба пружити и дубину аналитичког захвата текста. Методичко правило да се, након обављене локализације, одломак обрађује као целивит књижевни текст такође утиче на начин организације часа.

<sup>42</sup>„[В]ажно је што кроз хронотоп сусрета, специфични садржаји унутрашње дијалогичности пишчеве личности и доживљаја страног места воде живе интеркултуралне, интертекстуалне расправе с гласовима које он носи у свом ‘интелектуалном пртљагу’, и што та интертекстуална дијахронија заправо доноси пуноћу синхронije сусрета с другим, страним, новим, које је на неки начин већ посредовано другим текстовима и дискурсима. [...] Код Бахтина, сусрет ‘укључује и односе међу групама, културама, као и однос према свету као нечему с чиме се човекова субјективност непрестано и нужно сусреће’ [...] односно треба га посматрати као ‘вид трагања за аутентичном комуникацијом’” (Гвозден 2004: 44–45, 49).

У методичком приступу овим текстовима опредељујемо се за хронолошки редослед: рад на одломку из Исидориних *Писама из Норвешке* треба да послужи као припрема за обраду одломка из дела Виде Огњеновић, и као стабилна основа пројекта о путописној књижевности у другом образовном циклусу.

Припремљени одломак (Секулић 2004: 35–38) најављује се на следећи начин:

У време пре интернета и телевизије, кад су људи ретко путовали, записи путника у облику писама, новинских текстова или књига били су драгоцен, понекад и једини начин да се сазна како изгледају друге земље, далеки крајеви и људи који у њима живе.<sup>43</sup>

Списатељица Исидора Секулић била је, почетком 20. века, једна од ретких наших сународника који су успели да отпутују на север Европе, у Норвешку. Током путовања Исидора је пријатељу из Србије писала писма, у којима је описивала свој боравак и утиске о чудесној земљи на далеком Северу. По повратку у домовину њени записи објављени су као књига под насловом *Писма из Норвешке*.

Одломак који ћемо прочитати пренеће нас, попут времеплова, читав век у прошлост, на снежне улице главног града Норвешке. Кренимо, бар на кратко, на пут са Исидором!

Следи читање изабраног одломка, а након тога и провера ученичких доживљаја, питањима којима желимо да сазнамо шта им је било најзанимљивије у прочитаном опису Норвешке и Осла, односно шта би, на основу текста, могли да издвоје као специфичност овог главног града и због чега би волели (или не) да посете овај град, односно земљу.

У циљу континуираног унутрашњег мотивисања ученика, у току аналитичког разговора инсистира се на актуелизацији<sup>44</sup>, као и на обезбеђивању простора да се, посредно, у складу с узрастом, укаже на основну карактеристику путописа – да је то писање *друго* које често значи боље разумевање, тј. „писање” себе.<sup>45</sup>

За путопис као књижевно-научну врсту карактеристична је и позиција наратора; он се углавном поистовећује са емпиријским аутором, односно путовање и писање о путу увек се доводи у везу са другим

<sup>43</sup> Овај сегмент разговора на часу може се допунити питањима: Како данас сазнајемо о далеким земљама или о пределима које нисмо посетили? Објасните да ли је могућност да путујемо лакше и комфорније него што се у прошлости путовало променила наш однос према према путовањима уопште; значе ли нам она више или мање него што су значила нашим прецима?

<sup>44</sup> Како се становници Осла крећу снежним и залеђеним градским улицама? Шта бисте ви радије изабрали – санкање или тоциљање? Објасните због чега.

<sup>45</sup> На пример: Упоредите зимске слике свога града/села, са овима које су предочене у тексту. У чему су сличности, а у чему разлике? Размислите, због чега постоје разлике? и сл. У одговарајућем тренутку на часу ученицима се скреће пажња да је Исидора белешке за писма у Норвешкој исписивала руком, често на коленима, у природи. Нису постојали рачунари, таблети, чак су и фотоапарати били реткост. Подстичемо их да замисле да они данас тако путују; постављамо питања: Чиме ми бележимо и чувамо од заборављања спомене са путовања? Да ли чешће пишемо писма или шаљемо телефонске поруке и имејлове? Колико су савремена превозна средства, интернет, камере, дигитални фото-апарати... променили наш однос према свету у коме живимо? Објасните да ли смо зато у предности или смо нешто изгубили.

релевантним биографским подацима.<sup>46</sup> Тај однос може се, делимично, видети и у формулацијама питања којима се, на часу, тумачи прочитани текст.

Какав утисак је на списатељицу оставила зима у главном граду Норвешке? Шта је њој ту најзанимљивије? Како се у њеном понашању на улици препознаје да је странац који долази из потпуно другачије земље? Чиме је Исидора фасцинирана док посматра људе и децу на улици? На основу чега ми препознајемо то њено одушевљење? Којим стилским средствима се служи да читаоцу верно и упечатљиво пренесе оно што види? Посебно обратите пажњу на епитете и поређења.

Издвојите из описа оне речи које се данас чују ретко или се не користе уопште; прочитајте шта оне значе.<sup>47</sup> Запишите реченице из текста које су вам се највише допале. Објасните шта је у њима лепо!<sup>48</sup>

Чињеница која на одређени начин легитимише аутора сваког путописа, његове склоности и афинитете, утичући пресудно на садржину рукописа свакако је избор дестинације за пут. Исидорин избор одредиштау најдубљем је складу са њеном природом, животним ставовима, начелима и интересовањима. Ученицима се може скренути пажња да запис „Буре“ из аутофикцијске прозе *Сапутници*, који ће читати у наредној школској години, открива како се још у детињству, у чудесном дечијем свету маште налазило извориште ауторкиног одушевљења севером Европе. Читамо им одломак из *Писама* у коме Исидора Секулић објашњава своју неуобичајену склоност и разлоге свог боравка на Северу:

Зато што волим муку и анатему.. [...] Волим онога који камен оре а ипак има хлеба. Онога који каже да је срамота увући једрило кад затрубе ветрови и буре, и који отворених очију сме да гледа како у пени таласа котрља бродолом. И знаш зашто још волим север? Зато што верујем да у борби добра и зла добро човеково још није победило; верујем, ако хоћеш, да још има демона, злих богова. Зато волим земљу где кроз најлепшу слободу културе и науке прошушти сујевера, и задрхће пред нечим незнатим страх примитивних душа. Овај мајушни народ, у сурово величанственој својој природи, увек је пун слутње. Тамо високо на северу, сам с породицом на свом имању, без полиције, ватрогасаца, доктора –

<sup>46</sup>Поређењем приватне преписке Исидоре Секулић и *Писама из Норвешке* дошло се до закључка да се „ауторка [се] показује као једна иста особа. Односно, фиктивно, фикционално лирско Ја из *Писама* преклапа се са аутентичном личношћу” (Пековић 2009: 167).

<sup>47</sup>То су речи као *тоциљање* (клизање на леденој стази), *тоциљајка* (углачана, залеђена стаза на снегу), *стремкнути се* (спотаћи се, пасти) и др.

<sup>48</sup>„Исидора је загледана у природу, у пејзаж, дубински и страсно, с израженим духом радозналости и потребе да доживљава природно лепо и да се диви том лепом. Њен однос према природи није једностран и површан, то није лаичка импресија, тренутак патетичне усхићености и испразне реторике. Исидорина уметност путописања управо почиње од тог визуелног, посматрачког, од једне природом дате и веома развијене способности посматрања и интензивног доживљавања света. То је битан предуслов за разумевање њеног пејзажа. [...] С правом се може рећи да је Исидора један од наших највећих мајстора пејзажа, модерног, сложеног и слојевитог пејзажа. У пејзажу се препознаје уметност писца – његова посматрачка способност и даровитост да одређену визуелну сензацију снажно језичко-стилски уобличи” (Милатовић 2004: 432).

боји се природних ћуди, боји се и њена праведног закона равнотеже. И ја се, видиш, бојим закона равнотеже, иако ми је то, углавном, сва етика и сва религија... (Секулић 2004: 49, 50)

Ученици петог разреда не могу у потпуности разумети ове Исидорине разлоге, али наставник их, читањем и коментарисањем и оваквих одломака, припрема за сложеније текстове са којима ће се тек сусретати, антиципирајућитиме и њихово разумевање поетике Исидоре Секулић на старијем узрасту.

Врсту финалне локализације прочитаног одломка може представљати читање завршних делова путописа, где ауторкарезимира:

Стара, од детињства негована наша жеља да, после Цариграда, прнемо на Север, остварила се ето, колико је било могућно у оквиру наших средстава материјалних и духовних. Да, да, много шта од онога што човек уображава, па енергично замишља, одједаред се згусне, стисне, смрзне у факта! Овде, доиста, маште наше су се често 'смрзавале' у факт, и биле утолико лепше – кристалне. (Секулић 2004: 224)

Поред тога што изабрана места представљају сведочанства врхунског естетског домета Исидориног путописа, она омогућавају и одређена уопштавања, односно разматрање идејног слоја текста, која би, у раду са ученицима овог узраста, ишла у правцу закључивања о томе да човек упорношћу и истрајношћу може да оствари своје велике и наизглед неоствариве снове и маштања; да у сусретима с другим, новим и непознатим треба поштовати разлике јер нам оне омогућавају да проширимо своје погледе и схватања живота и људи, али нам помажу и да боље упознамо себе и др.

Рад на тексту путописа (без дефинисања ове жанровске одреднице) омогућава и усвајање појмова *туриста*, *дестинација*, *туристички водич* (*итинерер*) и др.<sup>49</sup> Такође, читање и проучавање сваког путописног текста може бити извор инспирације за мноштво креативних задатака<sup>50</sup> намењених самосталном стваралачком раду ученика. Определили смо се да након обраде одломка из путописа Исидоре Секулић ученицима задамо следеће:

Направи(те) свој мултимедијални путопис! Од фотографија и видео-записа са неког свог путовања креирај(те) кратку презентацију, записујући и сажета објашњења. Замисли(те) себе као туристичког

<sup>49</sup>Ученици се упућују у следеће:

Особа која путује, због одмора или разоноде, најмање осамдесет километара од места у коме живи је *туриста*. Место у које се путује, одредиште путовања зове се *дестинација*. Исидора Секулић је од малена маштала да путује на Север, да упозна његову „сурово величанствену“ природу. Лепота норвешке природе је фасцинантна. Зато је она и данас једна од омиљених туристичких дестинација светских путника. Уверићете се у то ако истражите веб-сајт *Посети Норвешку* ([www.visitnorway.com](http://www.visitnorway.com)), званични *туристички водич* ове земље.

<sup>50</sup>Ученици се, у зависности од узраста и конкретног текста, могу подстицати да креирају разгледнице с путовања, поштанске марке са изабраним књижевним ликовима, плакат за путовање из књиге, брошуру, проспекат за дестинацију из књиге, мапу путовања са инструкцијама за пут, читалачки пасош, заставу измишљеног места, туристички водич на основу путовања из књиге, да израђују значке, бецеве и магнете/сувенире са путовања из књиге, осмисле оглас за путовање и др. Ово су неки од задатака из Пројектног плана *Читалића* за 2020. годину, доступног на <https://citalici.wordpress.com/> (стр. 7, 8).

водича – уз помоћ осмишљене презентације представи(те) свом одељењу једну посећену дестинацију.

Или:

Напиши(те) састав на тему: *Необичан сусрет на путовању / Сусрет који ћу памтити / Писмо (порука) из...*

На представљени час обраде надовезује се рад на одломку из дела *Путовање у путопис* Виде Огњеновић. Ова списатељица и редитељка својим остварењем дала је књижевни одговор на питање како оно о чему почетком 20. века Исидора Секулић пише у својим писмима с путовања у Норвешку – земља и људи, начин живота – изгледа готово цео век касније. Особена је првенствено због чињенице да је Исидорин путопис из 1914. године послужио као нека врста предлошка, прототекста за њено настајање: и садржинска и композицијска окосница књиге *Путовање у путопис* заправо је генеза идеје сопственог „уписивања” у путопис настао век раније (в. Божић 2012: 313). Та проза представља сведочанство о боравку Виде Огњеновић у Норвешкој, али и о обављеним дужностима – оној амбасадорској, и оној према значајној књижевној претходници. Први, обимнији део књиге чине наглашено аутобиографске, повремено дигресивне, повремено изузетно занимљиве и духовите епизоде из приватног и професионалног живота ауторке, које се, углавном, тичу њених припрема за одлазак у Норвешку, и реминисценција на ранија читалачка и стваралачка сусретања са књижевним делима Исидоре Секулић. Захваљујући постојању тих, условно речено, дуплираних хронотопа пута и сусрета– слике конкретног, физичког одвајања од Србије/Београда и боравка у Норвешкој, и, истодобно, рефлексивног „путовања” од првог, гимназијског, преко другог, позоришног, до трећег, *истинског* читања и коначног интелектуалног и емоционалног усвајања Исидориног путописа, заправо, њених сусретања са Норвешком и са Исидором, књига Виде Огњеновић може се жанровски одредити као путопис, мада неки књижевни критичари у њој виде роман прерушен у путописну прозу (в. Божовић 2005). Други део књиге чини шест писама упућених Исидори Секулић. Овај стваралачки поступак омогућава да се на необичан начин затвори круг, који, са супротних временских тачака, једна према другој, описују две списатељице око сопственог норвешког искуства, чинећи га, на неки начин, заједничким.

Пошто су се ученици претходно упознали са *Писмима из Норвешке* Исидоре Секулић, биће им лакше да схвате однос између ова два текста.

На почетку, позивамо их и подстичемо на читање:

Остајемо у Ослу, норвешкој престоници, али сада у друштву савремене списатељице Виде Огњеновић. Она је, као амбасадорка Србије, у Норвешкој боравила у првој деценији 21. века, сто година након Исидоре Секулић, и о томе писала у својој књизи *Путовање у путопис*.



Исидора је и даље са нама; како и зашто сазнаћете када прочитате одломак који следи!

Наставник чита припремљене одломке из дела Виде Огњеновић, из поглавља *God Jul!*<sup>51</sup> (2005: 61 – 73), а потом утврђује како су ученици доживели и разумели текст:

Због чега бисте волели да се за време божићних и новогодишњих празника нађете у Ослу? Шта вам се посебно допало у прочитаном одломку? Како су окићене норвешке куће, баште и улице за Божић и Нову годину? Има ли сличности са начином на који се то ради код нас?

Оваквим питањима, којима се ученици подстичу да упоређују прочитане описе са знањима и искуствима које већ поседују, отвара се аналитички разговор о тексту Виде Огњеновић. Ево неких од питања која се могу поставити и даље проблематизовати при његовом колективном тумачењу:

Опишите празничну атмосферу на улицама Осла коју преноси нараторка. Које особине Норвежана издваја? Какву разлику запажа у односу на друге европске /светске престонице у исто, празнично доба године? Чиме ју је Осло освојио? Због чега се ауторка већ у првом сусрету са градом осећа опуштено и сигурно?

Уочи на који начин је у прочитаном одломку присутна Исидора Секулић. Означи места у тексту на којима се она помиње. Прочитај поново Исидорин текст. Упореди прочитане одломке, Исидорин и Видин. Који је на тебе оставио снажнији утисак? Образложи због чега.

Методичким вођењем долази се до одговора на наведена питања и закључка који би се, оквирно, могао формулисати овако:

*Путовање у путопис* је књига о путовању и боравку Виде Огњеновић у Норвешкој, исто колико и њен повратак Исидори Секулић и књизи *Писма из Норвешке*. Од Виде читалац добија књижевни одговор на питање о томе како Норвешка из Исидориних писама изгледа данас, цео век касније. Обе списатељице описују своје норвешко искуство, али га Вида Огњеновић чини заједничким, потврђујући, и својом књигом, непролазну уметничку вредност Исидориних *Писама*. У једном од својих замишљених дијалога са Исидором, Вида Огњеновић ће написати: „Кажем Вам, толико тога је друкчије, али загребете ли мало дубље испод површине, видећете оно што сте и онда видели. Упознала сам доста Норвежана, а опет о њима највише знам из Ваше књиге” (2004: 129).

Компаративни приступ који је неминовно, али због методичких условности ипак делимично, примењен и у наставним интерпретацијама ових књижевних остварења, показује да је слика *другог* коју у чину рецепције производе, у оба случаја, позитивна. Настале на временској удаљености од готово сто година (обележених интензивним техничко-технолошким развојем и, последњих деценија, процесима глобализације),

<sup>51</sup>God Jul!– норв. Срећан Божић! [изговара се:гу јул].

засноване на потпуно различитим мотивима за путовање и за писање, књиге Исидоре Секулић и Виде Огњеновић, свака за себе, представљају особена и вредна књижевна сведочанства о сусрету с другим и другачијим.

У разговору са ученицима указано је на то да су се обе списатељице за своје путовање темељно припремале. Ова књижевно-емпиријска чињеница има не само васпитни значај него и стваралачки/креативни потенцијал.

Имаш ли ти своју изабрану дестинацију, земљу или град у који би желео/желела да отпутујеш? Припреми се за то путовање: у школској библиотеци и на интернету истражи књиге, филмове и музику са простора који желиш да посетиш. Прави белешке о свему што ти се посебно допадне. То ће бити драгоцене информације кад кренеш на пут! Од бележака које си прикупио/прикупила састави план пута (итинерер) под називом *Обавезно видети у...*

Директније тематски повезан с обрађеним одломком може бити налог за креативан рад ученика у завршници часа:

Осмисли и нацртај божићну или новогодишњу разгледницу. Намени је и пошаљи некоме ко је твој пријатељ или би желео/желела да ти то буде. Док креираш и машташ, нека те инспирише музика славног норвешког композитора Едварда Грига коју можеш пронаћи на Јутјубу. Сигурни смо да ћеш уживати!

Кроз увођење и повезивање географских и чињеница о књижевности<sup>52</sup>, музици, филму и сл. које путописни текстови готово неизоставно подразумевају и призивају, културолошки сусрети и додири додатно се обогаћују, како у чину обликовања путописа тако и у чину његове рецепције, посебно наставне. Могло би се додатно методички разматрати питање истакнуте сазнајне и васпитне улоге текстова путописне природе у наставним околностима.

У радовима из различитих области књижевности, у приручницима и уџбеницима често се посеже за метафором пута/путовања не би ли читаоци били мотивисанији за усвајање садржаја који се у њима представљају.<sup>53</sup> Ово је у складу са другом идејом у нашем концепту методичког размишљања о путовању. Поред реалног, реализованог (каква су два о којима је претходно било речи), постоје имагинарна, фиктивна путовања, на која нас воде књиге, филмови, музика и наша машта, сањарење, размишљања. На томе би се инсистирало у току наставног разговора о одломку из записа „Буре” Исидоре Секулићса

---

<sup>52</sup>О интертекстуалности као битном обележју путописа на овом узрасту говориће се посредно и описно, без употребе самог појма.

<sup>53</sup>На пример, аутори читанке за 6. разред *Уметност речу* уводном обраћању подстичу ученике да саму књигу (читанку) прихвате као водича на „јединственом путовању светом књижевности” (Шошо, Сувајџић 2019: 3). Студија Душке Кликовац носи назив „НАУЧНА АРГУМЕНТАЦИЈА ЈЕ ПУТОВАЊЕ и друге метафоре”, в. (Кликовац 1992: 179 – 184).

ученицима шестог разреда.<sup>54</sup> На уводној позицији у *Сапутницима*, овај запис наговештаваукупну атмосферу збирке. То у великој мери аутобиографско сећање на детињство својом садржином антиципира све касније Исидорине животне и стваралачке преокупације и указује на њену емоционално-интелектуалну и креативну генезу. Откривајући интровертну природу девојчице, која нагони на осамљивање, у којој машта буја и креира светове прихватљивије и узбудљивије од реалног, овај запис открива и корене тежње да се из ограниченог, затвореног простора духине у (не)слушене пределе слободе, да се оде „далеко, далеко”. То „заграђивање” девојчице од света које се у раним данима исказује буквалним, физичким издвајањем (њеним самовањем у расушеној каци, тј. бурету) као да имплицира касније емотивно заграђивање девојке/жене, њену суштинску отуђеност од људи, о каквом говоре неки други записи у овој збирци (нпр. „Растанак”). Не толико несрећна колико усамљена и необична девојчица постаће исто тако усамљена али особена и занимљива жена (Божић 2010: 17, 18).

Насловом покренута асоцијација на чувеног „филозофа из бурета” Диогена, иако без конкретне везе са Исидориним текстом, упућује, ипак, на битне особине главног (и јединог) лика ове прозе: на маштовитост, креативност, врло рано исказану медитативност и контемплативан однос према људима, природи и животу уопште. Поред тога, девојчица која је, као што је већ поменуто, у бурету „сневала ледену и белу фантазију севера” и осећала „да тамо на северу, у оним смрзнутим енергијама, мора лежати клица и стихија праве вечности”; ово нам открива да се још у чудесном детињем свету маште налазило извориште Исидорине трајне фасцинације Севером.

Покушајем објективизације приповедања кроз смењивање првог трећим лицем (говорење о себи као о „малој девојчици”) постиже се управо супротан ефекат и казивање добија наглашено емотиван тон, на моменте тон самосажалења. Као и свако сећање и ово је обликовано накнадним животним искуством, што у запису није тешко препознати.

Бавећи се овим текстом на часу, ученике ћемо подстицати да говоре о својим маштањима, о местима и земљама које би они желели да виде и да упознају, и указивати им на могућност да, док се не стекну реални услови за та путовања, они се жељеним местима могу приближити тако што ће о њима читати, претраживати и прикупљати информације на интернету и, потом, замишљати себе у тим амбијентима. Истовремено, они ће се натај начин припремити за будућа путовања, онако како то чине сви велики светски путници. Наставник подсећа ученике на већ препоручен веб-сајто Норвешкој, Исидориној омиљеној дестинацији, а пожељно је да и сам подели са њима „своје” жељено место, тј. град,

<sup>54</sup>Начин на који је приређен одломак и методичку апаратуру за обраду овог текста видети у читанци за шести разред *Изазов* (Божић и др. 2019: 12 –17).

државу за којом, како би рекао Растко Петровић, чезне (Лисабон, Петроград, Праг, Беч, Париз...).

Сведочење Исидоре Секулић о тешком терету одбачености од друге деце у детињству, о осећању да смета и изазива их својом жељом за књигом, допуњује се и на одређени начин уравнотежује констатацијом о значају који су књиге одувек за њу имале: управо је „књига била моје опуштање, мој азил, књига и путовање”<sup>55</sup>. Исидора целог живота није променила свој став према књизи, а ни према путовањима. То нас доводи до последњег текста који укључујемо у концепт, до њеног есеја *Путовање је проблем егзистенције*.

У књижевном опусу Исидоре Секулић есеј је доминантно присутна стваралачка форма, која је у књижевнокритичкој литератури о овој списатељици високо вреднована.<sup>56</sup> Стога је избор њеног текста као парадигме за указивање на особености есеја добар методички поступак.<sup>57</sup> Истовремено, захваљујући тематици путовања рад на изабраном есеју омогућује наставнику да заокружи четворогодишњи пројектни рад на путописним текстовима из школског (и ваншколског) програма лектире.

Сама Исидора волела је да путује и то је често у свом животу чинила; зато је за њу путовање заиста „проблем егзистенције”<sup>58</sup>. То потврђују већ почетни редови изабраног есеја: „Путовање је нагон диван и проблем опасан. Не путује се да се раздрма досада, ни убије време, него да се, између безброј питања наднесе човек, завири у загонетку, у тешку илузију времена” (Секулић 2004: 290). Исидора се и у овом тексту враћа у детињство, сећа се дечијих препирки, маштања и гласних размишљања подстакнутих Оријент-експресом који је кроз њихову варошицу пролазио два пута недељно са задржавањем у трајању једног минута. Начин на који се Исидора у овом есеју бави односом времена и простора, и људског века у времену и простору, открива нам и ону егзактнију страну Исидорине личности, особу која је по примарном образовању математичар и, касније, доктор филозофије. „Време је ток, кажемо; зато што ми течемо.

<sup>55</sup>Цитат је преузет из читанке за шести разред *Уметност речи* (Шошо, Сувајић 2019: 42).

<sup>56</sup>Ова чињеница вероватно је последица Исидорине стваралачке наклоњености есијистичком изразу. „За њу је добар есеј нешто толико интересантно и лепо да се може читати као ‘песма, прича или комад лепог, приватног писма’”(према Мркаљ 2011: 226).

<sup>57</sup>„Занимљивост есејистичког стваралаштва Исидоре Секулић садржана је већ у чињеници да готово не постоји нека тема која није привукла њен радознали дух. Почевши од књижевности, домаће и стране, преко општих културних тема као што су размишљање о језику, говору, народном духу, религијској и филозофској проблематици, затим, о широком спектру уметничких тема, о сликарству, које год теме да се додирне, из Исидоре проговара једна врста духовног пожртвовања и потпуне списатељске одговорности према одабраној материји” (Деспић, 2004: 488). Наставницима би посебно могао да буде интересантан есеј „У Норвешкој нико не живи иза божјих леђа”, у коме Исидора разматра просветне прилике у Норвешкој. Видети више о томе: (Божић 2012: 319).

<sup>58</sup>„Без обзира на то да ли је путовала далеко, или се тек шетала, за Исидору је путовање увек било откровење. Тувовала је што није отишла у Индију јер би тамо видела ‘свој стари завичај’. А у писму Тихомиру Остојићу (Панчево, 25. 3. 1909) обичан поподневни излазак је раван авантури обиласка света: ‘Данас је диван пролетњи дан. После подне ћу се попети на брежуљак, премерити четири стране света и решити се, у коме ћу правцу полетети – са ластама’ (*Лисма*, прир. Радован Поповић, Сабрана дела Исидоре Секулић, Нови Сад 2004, стр. 28)” (Пековић 2009: 171).

Време, кажемо, прохуји невидљиво и нечујно, зато што ми и све у природи одживљује, одтрајава нечујно и невидљиво. Може човек у разна времена бити на разним местима у простору; човек путује у простору и по простору. Али човек не може 'отићи' у времену, и бити у разна времена, у разним временима." (292) Сећања је подстичу на закључак да путовање врло рано „открива проблеме у теорији и пракси. Како се далеко запућују већ деца кад се сукобе са проблемом простора и времена. Па отада до смрти има да се носе с тим проблемом у школи, и у књизи; да их варка и тајна времена мучи у младости и старости, у срећи и несрећи, у могућном и немогућном." (292)

Поред аналитичког разговора о садржинском, односно значењском слоју текста, којим ће се употпуњавати сазнања и ставови ученика о категоријама и аспектима путовања и бројним питањима која она отварају и о којима је већ било речи приранијим обрадама путописа<sup>59</sup>, део методичког вођења ученика биће усмерен ка уочавању и артикулисању особености есеја као литерарне форме (његова тематска отвореност, субјективност, сугестивност израза).<sup>60</sup> Да би ученици и сами развијали способност обликовања својих мисли и идеја у облику есеја, наставник ће за самостални стваралачки рад код куће понудити још једну „норвешку причу“, одломак из путописа савременог аутора Веселина Марковића *Светлост на води: пут на север* (2015: 7 –10; 76 –83), са задатком да тај текст послужи као полазиште за финално уобличавање и уопштавање њиховог доживљаја путописних текстова о Норвешкој (или неком другом одредишту) и самог путописа као књижевног жанра.

На крају, уведемо метафору путовања у специфичан методички контекст. Добро информисан и високо мотивисан наставник налик је поузданом водичу кроз пределе књижевности; ученици су путници, а текстови знаменитости, артефакти с којима се на путу сусрећу. Колико ће пут бити успешан, упечатљив, важан за обликовање њихових личности, зависи од више фактора, али добра припрема, прецизно и сврсиходно постављени циљеви и јасно пројектовани исходи смањују ризик да се на том путу залута и изгуби.

## ЛИТЕРАТУРА

Божић, Снежана. Излазак из круга. *Подстицаји, трагања*. Београд: Алтера, 2010, 11-24.

<sup>59</sup>Поред у овом раду издвојених, наставни програми из књижевности у основној школи нуде могућност усвајања и других текстова са путописним наративом, у седмом и осмом разреду: Јелена Димитријевић: *Седм мора и три океана* / Милош Црњански: *Наша небеса*; Јован Цвијић: *Охридско језеро* (одломак) / Пеђа Милосављевић: *Потера за пејзажима*; Милутин Миланковић: *Кроз васиону и векове* (одломак), Споменка Крајчевић, *Кругом двојке* (избор одломака), Герман Титов: *25 сати у свемиру*, Растко Петровић: *Африка* (одломци). Ово дозвољава наставнику и ученицима да направе сопствени књижевни итинерер у оквиру пројекта посвећеног путовању.

<sup>60</sup>Прихватљив и детаљно представљен начин обраде есеја Исидоре Секулић, али на другом примеру („Фрагмент из рада о даху па слуху и виду у поезији Његоша и Лазе Костића“), уз указивање на специфичности методичког приступа есејистичкој прози, доступан је у књизи *На часовима српског језика и књижевности* (Мркаљ, 2011: 224 – 233).

- Божих, Снежана. На Исидорином трагу – Вида Огњеновић у Норвешкој. *Други о Србима, Срби и другима* (прир. Д. Поповић Срдановић). Ниш: Филозофски факултет, 2012, 311-325.
- Божих, Снежана. *Пријатељство на мрежи – о интернету и настави књижевности*. Ниш: Филозофски факултет, 2018.
- Божих, Снежана и др. *Изазов – читанка за шести разред основне школе*. Београд: Герундијум, 2019, 12-17.
- Божовић, Гојко. Романескно путовање у путопис. *Поља, часопис за књижевност и теорију*, година L, број 433, (2005): 65-66. Доступно на: <https://polja.rs/wp-content/uploads/2015/12/selection9-2.pdf> [30. 6. 2020].
- Гвозден, Владимир. *Како читати путопис*. Предавање одржано у Народној библиотеци Србије, 2004. Доступно на [https://www.nb.rs/view\\_file.php?file\\_id=731](https://www.nb.rs/view_file.php?file_id=731) [30. 6. 2020].
- Деспих, Ђорђе. Стилске особености у есејима Исидоре Секулић. *Други о Исидори*. Сабрана дела Исидоре Секулић, књига 15 (прир. З. Глушчевић, М. Јосимчевић). Нови Сад: Stylos, 2004, 488-498.
- Јаћимовић, Слађана. Путописи у настави српског језика и књижевности. *Иновације у настави*, XXVIII, 2015/4, (2015): 64-69.
- Кликовац, Душка. Научна аргументација је путовање и друге метафоре. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, XXXV, 2 (1992): 179-184.
- Марковић, Веселин. *Светлост на води: пут на север*. Београд: Архипелаг, 2015.
- Милатовић, Вук. Однос теоријске и методичке интерпретације књижевног дела. *Методика наставе српског језика – избор текстова за студенте учитељских факултета* (прир. В. Цветановић, В. Милатовић, А. Јовановић). Београд: Учитељски факултет, 1995, 49-52.
- Милатовић, Вук. Уметност Исидориног путописа. *Други о Исидори*. Сабрана дела Исидоре Секулић, књига 15 (прир. З. Глушчевић, М. Јосимчевић). Нови Сад: Stylos, 2004, 429-435.
- Милисављевић, Милена. Путописи и Ваљевска гимназија. *Алманах „Љубини дани“*, бр. 1/2016. Ваљево: Матична библиотека „Љубомир Ненадовић“, (2016): 100 – 107.
- Мркаљ, Зона. Методички приступ есеју Исидоре Секулић у основној школи (*Фрагмент из рада о даху, па слуху и виду... – осврт*). *На часовима српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике, 2011, 224-233.
- Огњеновић, Вида. *Путовање у путопис*. Зрењанин: Градска народна библиотека, 2005.
- Опачић, Зорана. Нефикционална књижевна дела у настави српског језика и књижевности. *Дидактичко-методички аспекти промена у основношколском образовању, зборник радова*. Београд: Учитељски факултет, 2007, 64-74.
- Пековић, Слободанка. Исидора и путовања. *Исидорини ослонци*. Нови Сад: Академска књига, 2009, 159-185.
- Секулић, Исидора. *Писма из Норвешке и други путописи*. Сабрана дела Исидоре Секулић, књига 4 (прир. З. Глушчевић, М. Јосимчевић). Нови Сад: Stylos, 2004.

Секулић, Исидора. Буре. *Сапутници*. Београд: Плави јахач, 2001, 7-19.

Секулић, Исидора. Путовање је проблем егзистенције. *Писма из Норвешке и други путописи*. Сабрана дела Исидоре Секулић, књига 4 (прир. З. Глушчевић, М. Јосимчевић). Нови Сад: Stylos, 2004, 290-294.

Станковић Шошо, Наташа и Сувајцић, Бошко. *Уметност речи* – читанка за шести разред основне школе. Београд: Логос, 2019.

## **TRAVELLING AS INSPIRATION IN LITERATURE AND TEACHING (Methodic approach to travel-related texts by Vida Ognjenović and Isidora Sekulić at middle-school level)**

**Abstract:** *This paper is instigated by the initial theoretical interpretation of literary work by Isidora Sekulić and Vida Ognjenović and it establishes and describes their methodic interpretation within the concept of project schoolwork, thematically framed by the issues of journey, travelling and travelogue. The literary project is based on teaching the texts included in the official curriculum ("Journey to the travelogue" by V. Ognjenović, "Storms" by I. Sekulić) and expanded by introduction of literary works close in topic and genre but not included in the official curriculum ("Letters from Norway" by I. Sekulić, "Travelling is an existential problem", "Light on water" by V. Marković). The goal of the presented concept is to overcome the recorded weak spots of curricular representation of Isidora Sekulić's work and the overall genre of travelogue in middle-school grade levels through methodical intervention, as well as to motivate the students to read and understand this type of text, as part of character education that would create open mind toward the experiences of travelling and coming into contact with the other.*

**Key words:** *teaching literature, teaching project, travelling, travelogue, essay.*





Биљана Љ. Сикимић<sup>61</sup>

Балканолошки институт САНУ, Београд

## АНТРОПОЛОШКО-ЛИНГВИСТИЧКА ИСТРАЖИВАЊА РАСЕЉЕНИХ ЛИЦА СА КОСОВА И МЕТОХИЈЕ: ЖИВОТ У КОЛЕКТИВНОМ ЦЕНТРУ

*Сажетак:* Прилог представља резултате теренских истраживања расељених лица са Косова и Метохије обављене у периоду 2001–2012. у колективним центрима и приватном смештају у Србији архивирани у Дигиталном архиву Балканолошког института САНУ и њихову могућу примену за даља истраживања усмене историје. На примеру анализе одломака из разговора вођених у једном колективном центру у Краљеву 2012. године фокусом на егзодус и каснији живот у колективном центру, из угла културе сећања и студија трауме предлаже се креирање интернет архива усмене историје расељених лица са Косова и Метохије.

*Кључне речи:* интерно расељена лица, колективни центар, Краљево, усмена историја.

Истраживачи усмене историје своја знања о методологији вођења интервјуа и анализи разговора дугују искуству истраживача широког спектра разних квалитативних научних дисциплина. У Србији се усменом историјом данас углавном баве антрополози, фолклористи и антрополози фолклора будући да је усмена историја уско повезана са истраживањима перформанса. Причање прича је својеврсни перформанс: саговорник „има наступ“, он креира посебан идентитет у контексту разговора са истраживачем. У тако схваћеној усменој историји се говори као о „ко-креацији“: истраживач је заступник публике, а саговорник је унапред обавештен да ће оно што му буде испричао постати део јавног сећања. Овај прилог илуструје како таква перформативна ситуација на тему усмене историје обликује наративе о егзодусу са Косова 1999. Искази саговорника после дванаест година живота у колективном избегличком центру изразито су афективно обојени и представљају значајна сведочанства о трауми која и даље траје. Персонална микро хронологија трауматичних промена привремених смештаја у граду Краљеву комплементарна је административном извештају о истим догађајима које је објавила градска управа 2009. године.

<sup>61</sup>[biljana.sikimic@bi.sanu.ac.rs](mailto:biljana.sikimic@bi.sanu.ac.rs)

## ЛИНГВИСТИЧКА ИСТРАЖИВАЊА СЛОВЕНСКИХ ГОВОРА НА КОСОВУ И „УРГЕНТНА“ ЛИНГВИСТИКА

У савременим хуманистичким наукама „избегличке студије“ су динамично интердисциплинарно поље у оквиру данас већ више него „ургентних“ студија миграција.<sup>62</sup> У Србији су се феноменом избеглица и интерно расељених лица од самог почетка деведесетих година 20. века пре свега бавиле друштвене науке, којима се прикључују и антрополози.<sup>63</sup> Рад на језичкој документацији избеглица и расељених лица током последње деценије двадесетог века у Србији су углавном обавили дијалектолози са циљем реконструкције некадашњих српских говора у Хрватској и Босни и Херцеговини (дијалектолог Слободан Реметић у низу радова, између осталих), а говорима Срба из данас напуштених насеља на Косову и Метохији посебно се бавио још један дијалектолог – Радивоје Младеновић: један од захтевнијих и сложенијих лингвистичких подухвата била је његова реконструкција српског говора села Гатње<sup>64</sup> (Младеновић 2013).

Августа 2001, две године по окончању рата 1999. истраживачи Балканолошког института САНУ започели су тимски теренски рад у северном Косову (у тиму су биле лингвисти Биљана Сикимић и Марија Илић, као и Јелена Мартиновић, студент етномузикологије). Истраживања су обављена у насељима у долини Ибра (Горњи и Доњи Крњин, Кратина), и у неколико насеља на планинама Рогозна (Врба, Врачево, Поткомње, Јошаница) и Копаоник (Јелакце, Горње Граничане, Земаница). Тада је, у веома тешким условима за теренски рад, на касете снимљено око 60 сати аудио материјала.

У оквиру пројекта Института за српски језик САНУ који је финансирао Унеско („Словенски говори Косова и Метохије“), на терену Косова и Метохије велики тим лингвиста и етнолога из целе Србије обавио је током 2003. године низ систематских истраживањаскоро свих српских енклава: у Сиринићкој жупи, Прилужју са околним насељима, Новом Брду, Косовском Поморављу, Косовској Митровици и оближњим селима. Тим Балканолошког института наставио је истраживања Ибарског Колашина 2004. и 2005. године, уз још три севернометохијске енклаве (Суво Грло, Бање, Црколез) и Бањску.<sup>65</sup>

<sup>62</sup>Са специјализованим научним часописима, као што су то, на пример, угледни *Journal of RefugeeStudies* или *Journal of Immigrant&RefugeeStudies*.

<sup>63</sup>Уп., на пример, о расељеним лицима са Косова и Метохије студије Аритонових 2008; Димитријевић, Николић, Крстић 2010;Ишпановић-Радојковић 2010; Медојевић 2010; Николић, Крстић, Димитријевић 2010; Шљивић 2015, 2016.

<sup>64</sup>Транскрипт разговора насловљен „Све да видим, више то да не видим“ садржи наратив на тему завршетка рата 1999. на Косову и околности бежања из Гатње, преко Урошевца, Косово Поља за Бујановац. Избеглице су затим биле смештене у конацимаманстира Прохор Пчињски (Младеновић 2013: 424–428).

<sup>65</sup>Хронологија и примењена методологија теренских истраживања Балканолошког института САНУ до 2012. године наведена је у раду:Сикимић 2012, иновирана на руском језику у: Сикимић 2014а.

## РАЗГОВОРИ СА ИНТЕРНО РАСЕЉЕНИМ ЛИЦИМА 2003.

Паралелно са теренском радом у енклавама, пројекат „Словенски говори Косова и Метохије“ одвијао се по колективним центрима широм Србије, као и приватним становима расељених лица. Подаци о насељима из којих су људи избегли укодирани су у наслове данас дигитализованих касета, а доступни су и на интерактивној мапи истражених насеља Дигиталног архива Балканолошког института САНУ.<sup>66</sup> Посебан преглед том приликом обављеног посла у колективним центрима и индивидуалном смештају није до сада публикован, за потребе овог прилога било је потребно реконструисати га на основу постојећих протокола који прате сваки теренски снимак.<sup>67</sup> Сву сложеност истраживачког задатка у центрима колективног смештаја илуструју, најалост, ретке, белешке самих истраживача узгред записане у архивираним протоколима, а овде се, као својеврсни документ о том послу, без икаквих измена доноси неколико таквих коментара:

Због немогућности проналажења адекватног простора за тонско бележење, нису се могли избећи спољни утицаји (музика, галама).

Разговор је вођен у центру, а присуствовало је много жена и деце који су повремено ометали ток снимања.

Разговору присуствовала деца из центра. Разговор је вођен напољу, те су повремене сметње (моторна возила, ветар, дечја граја, лавез паса) биле неизбежне.

Атмосферу током рада у избегличком центру могу илустровати и одломци из протокола једног разговора вођеног у избегличком центру у Калуђерици неопходни за накнадно разумевање тог, очигледно, полилога:

Došla je komšinica Mileva Jovanović, povremeno se ubacuje u razgovor.[...] Mileva i Stanica razgovaraju.[...] Odlazi Mileva, ulazi ćerka, a ubrzo i Živana. [...] Živana donosi bombone. [...] Stanica je ostala sama sa ćerkom koja se povremeno ubacuje u razgovor.[...] U razgovoru učestvuju Stanica i ćerka Momirka, svi ostali su otišli.[...] Dolazi komšija.

<sup>66</sup>[www.balksrv2012.sanu.ac.rs/webdict/index](http://www.balksrv2012.sanu.ac.rs/webdict/index). У питању је укупно 287 дигитализованих снимака разговора са саговорницима пореклом из следећих насеља: Бело Поље, Бинач, Брезовица, Богошевце, Вагареш, Велика Хоча, Витина, Врбештица, Врбовац, Вучитрн, Гатње, Гњилане, Гора, Горња Гуштерица, Горња Србица, Горње Љубиње, Горње Неродимље, Горње Село, Горње Становце, Горњи Крњин, Граце, Гребно, Грнчар, Дворане, Дечане, Доња Будрига, Драгољевац, Дреновац, Ђаковица, Жегра, Зојћ, Зочиште, Исток, Клина, Клокот, Косовска Каменица, Кош, Лабљане, Лепина, Лепосавић, Липљан, Локвице, Љубижда, Могила, Мочаре, Муштуште, Набрђе, Неродимље, Новаке, Ново Брдо, Ново Село, Обилић, Ораховац, Остраће, Партеш, Пећ, Плањане, Призрен, Приштина, Смаћ, Средска, Сува Река, Суви Лукавац, Талиновац, Танкосић, Трпеза, Урошевац, Царевце, Церница.

<sup>67</sup>Архивирани снимци, уз ознаку R (да је у питању расељено лице) носе назив места са КиМ одакле су расељени и иницијале истраживача, али не и назив места у коме је разговор вођен (што се може накнадно наћи у податацима наведеним у протоколима). Разговори вођени у избегличким центрима на КиМ(у Косовској Митровици и на Брезовици) носе ознаку K, мада су у питању интерно расељена лица.

Током истраживања у избегличким центрима и сами истраживачи су долазили у непријатне ситуације и били додатно трауматизовани, тако су у Неготину скоро сви корисници центра у хотелу „Крајина“ одбили разговор јер су били убеђени да је екипа истраживача дошла да их расели. У кампу Радинац проширила се вест да су истраживачи у ствари сатанисти, па им је даљи рад практично онемогућен. У избегличким камповима на Брезовици (2003) и Зубином Потоку (2005) две саговорнице су после обављеног разговора повукле већ дату сагласност за снимање па су снимци (касете) пред њима уништени (уп. Сикимић 2008: 88–89).

Већ крајем 2002., а углавном током прве половине 2003. године истраживачи су радили у следећим колективним центрима: у непосредној близини смедеревске железаре – Радинац/ОРА (Сања Златановић, Владан Јовановић, Бојана Милосављевић, Драгана Ратковић, Биљана Сикимић, Светлана Ћирковић) и у просторијама хуманитарне организације „Здраво да сте“ у самом граду Смедереву (Биљана Сикимић, Светлана Ћирковић); у Бору, у хотелу „Србија“ (Светлана Ћирковић); у Неготину, у хотелу „Крајина“ (Светлана Ћирковић, Биљана Сикимић); у Београду: Земун, „Угриновачка“ (Светлана Ћирковић, Владан Јовановић, Бојана Милосављевић) и „Крњача“ (Владан Јовановић, Бојана Милосављевић); у Лештанима и Калуђерици (Марија Илић); у Крагујевцу, колективни центар „Трмбас“, колективни центар „Градитељ –Горњи Милановац“– Аеродром и „ПКБ“ (Ненад Радосављевић); у Параћину (Софија Милорадовић); у Врањској Бањи, избеглички камп „Расадници“ и хотел „Балкан“ (Сања Златановић); у Делиблату/Ковину, камп „Чардак“ (Владан Јовановић, Бојана Милосављевић); у Косовској Митровици, „Техничка школа“ (Биљана Сикимић, Светлана Ћирковић) и на Брезовици, хотел „Јуниор“ (Биљана Сикимић).

Разговори са расељеним лицима који су већ те 2003. живели у приватном смештају обављени су у следећим насељима: Крушевац (Бојана Милосављевић, Драгана Исаиловић, Владан Јовановић), Бачко Петрово Село (Драгана Радовановић), Врбас (Драгана Радовановић), Смедерево (Биљана Сикимић, Светлана Ћирковић, Сања Златановић, Радивоје Младеновић), Бујановац (Јаворка Маринковић), Чока (Драгана Радовановић), Сремчица (Радивоје Младеновић, Владан Јовановић, Бојана Милосављевић, Светлана Ћирковић), Београд (Радмила Жугић, Милош Луковић, Радивоје Младеновић, Драгана Ратковић), Болеч (Радивоје Младеновић), Рипањ (Радивоје Младеновић), Ресник (Радмила Жугић, Радивоје Младеновић), Калуђерица (Светлана Ћирковић), Велико Село (Светлана Ћирковић), Панчево (Биљана Сикимић, Светлана Ћирковић), Кула (Татјана Грбеша–Вјештица), Нови Сад (Љиљана Недељков), Руменка (Љиљана Недељков), Петроварадин (Љиљана Недељков), Врање (Сања Златановић), Нерадовац код Врања (Сања Златановић), Лапово (Ненад Радосављевић), Смедеревска Паланка (Ненад Радосављевић), Свилајнац (Ненад Радосављевић), Кнић (Ненад Радосављевић), Ковин (Владан

Јовановић, Бојана Милосављевић), Прокупље (Драгана Ратковић), Ниш (Драгана Ратковић) и Мајур код Јагодине (Марија Илић).

Нажалост, овим истраживањем, због компликоване организације терена и недостатка средстава, није било обухваћено Краљево, које је у то време (2003) било регион са највећим бројем расељених лица. Рад са расељеним лицима само је кратко настављен 2006. године у избегличком центру на Ртњу када су, уз основни циљ истраживања мултиетничке долине Црне Реке, документовани и разговори са људима из Призрена и Горњег Становца.

Какви су били научни резултати овог у сваком погледу комплексног тимског рада са расељеним лицима обављеног 2003. године? Осим дигитализације и архивирања снимљене грађе, почевши од 2003. године до данас објављен је низ студија које су се углавном бавиле традицијском културом, односно антрополошком и антрополошко-лингвистичком реконструкцијом српске традицијске културе на Косову (Илић и др. 2003; Златановић 2004; Исаиловић 2007; Ћирковић 2008, 2009; Милорадовић 2010, 2010а), затим анализом дискурса (Ћирковић 2004; Милосављевић 2004), фолклорне грађе (Ратковић 2004; Јовановић 2004; Сикимић 2004, 2004а, 2014; Илић 2004), или лингвистичким описима (Младеновић 2013; Ћирковић 2012, 2013, 2015, Ћирковић 2009). У данашњем тренутку ова грађа се, осим у антрополошко-лингвистичким студијама, анализира и у светлу упоредивих корпуса односно упоредивих текстова и анализе наратива будући да сама по себи представља целовит и кохерентан корпус. Иначе, архивирану грађу махом користе истраживачи који су и сами радили на терену са расељеним лицима и то углавном на сопственим теренским интервјуима.

Концептуализација времена на основу „расељеничког корпуса 2003.“ била је тема докторске дисертације Светлане Ћирковић, као монографија објављене 2012. године.<sup>68</sup> Ипак, ова уско лингвистичка монографија не садржи транскрипте разговора на основу којих је настала и који би били значајни као основа за размишљање о усменој историји егзодуса. У формираном корпусу разговора са интерно расељеним лицима нису одвајани разговори вођени у колективним центрима од разговора вођених у приватном смештају, али су и иначе објављени примери са описима актуелног стања прилично ретки и служе само за илустрацију стереотипа времена (могу се наћи у поглављу посвећеном употреби презента, али и на другим местима у овој монографији, на пример, Ћирковић 2012: 98, 104, 121).

<sup>68</sup>За своју докторску дисертацију и касније монографију Светлана Ћирковић (2012) је користила само интервјуе вођене са расељеним лицима који садрже њихове „приче о рату, бомбардовању, расељавању, које су или спонтано испричане, или инициране питањима истраживача“, са прототипичном представом расељавања - јер сваки испричани догађај има индивидуално искуствени карактер (Ћирковић 2012: 82).

## РАЗГОВОРИ СА ИНТЕРНО РАСЕЉЕНИМ ЛИЦИМА У КРАЉЕВУ 2012.

Током лета 2012. обављена су тимска теренска истраживања града Краљева и околине<sup>69</sup> која су имала неколико циљева: документовање усмене историје о страдању краљевачких Рома током Другог светског рата, примену на терену упитника о елементарним непогодама (у насељима погођеним земљотресом 2010, Сирча и Витановац) и наставак рада, после паузе од десет година, са расељеним лица са Косова и Метохије смештеним и избегличким центрима у Краљеву и околини. Са расељеним Ашкалијама и Ромима смештеним у Шаторском насељу у Краљеву радиле су Виолета Момчиловић и Биљана Сикимић, а са расељеним лицима са Косова и Метохије, као и избеглицама из Хрватске и Босне и Херцеговине у колективном смештају у Матарушкој Бањи, осим Виолете Момчиловић и Биљане Сикимић, радиле су Соња Петровић и Светлана Ђирковић.<sup>70</sup> У самој Матарушкој Бањи у приватном смештају стално је настањен велики број расељених лица са Косова и Метохије, али они нису били обухваћени овим теренским радом.

Према званичним подацима из Акционог плана за унапређење положаја избеглих и интерно расељених лица у Краљеву је 2009. године било 19751 расељених са КиМ и 759 избеглица и БиХ и Хрватске, што је процентуално износило 16,5% у односу на домицилно становништво (Акциони план 2009: 8). Може се претпоставити да се тај број није значајније променио ни у време обављања истраживања у Матарушкој Бањи августа 2012. године.<sup>71</sup>

У Матарушкој Бањи снимљена грађа са расељеним лицима са Косова износи окошест сати, али само један део, свакако мањи од

<sup>69</sup>Теренска истраживања била су обављена захваљујући организационој подршци Народног музеја Краљево.

<sup>70</sup>У Матарушкој Бањи разговори су вођени са лицима из Качаника (истраживач Виолета Момчиловић); Кијева, КLINE и Дрсника (Биљана Сикимић), Истока и Коша (Светлана Ђирковић). Виолета Момчиловић је на основу овог свог истраживања одбранила мастер рад на АЦИМСИ Универзитета у Новом Саду (Момчиловић 2013).

<sup>71</sup>Према званичним, службеним подацима из Акционог плана општине Краљево за збрињавање интерно расељених лица, током јуна 1999: „Veliki broj ljudi zaposeo je sve parkovske površine u gradu tražeći rešenja kojih trenutno nije bilo. Mnogi su nasilno ulazili u neobezbeđene objekte što je stvorilo još težu i haotičnu situaciju. Veći broj raseljenih lica je samostalno našao privremeno rešenje kod rodaka i prijatelja koji su se takođe u velikom broju još od 1960. godine masovno naseljavali u Kraljevu. Preko 2.000 najugroženijih lica smešteno je u prostorije osnovnih škola na području opštine Kraljevo pod direktnim ingerencijama republičkog, odnosno okružnog Štaba civilne zaštite. Kako rešenja za trajniji smeštaj nisu pronađena do početka školske godine došlo se u izuzetno tešku situaciju. Nezadovoljstvo raseljenih lica kojima je smeštaj bio neophodan, a sa druge strane i roditelja čijoj deci je uskraćena nastava na početku školske godine, kulminiralo je masovnim protestima i blokadom saobraćajnica u Adranima, Ratini i Vrbi. U takvoj situaciji intervenisao je Komesarijat za izbeglice i u višednevnoj akciji u saradnji sa Povereništvom za izbeglice, MUP-om Srbije i uz logističku pomoć UNHCR-a uspeo da u relativno kratkom roku pronađe i organizuje smeštaj u drugim gradovima za preko 1.000 lica. Ostalih 1.000 raseljenih lica smešteno je u već postojeće kolektivne centre u Kraljevu ili novoformirane kolektivne centre u kojima se i sada nalaze (Mataruška Banja, Romsko naselje, Vrba, Ročevići, Adrani, Vitanovac, Beranovac, „Uzor“...).“ (Акциони план 2009: 16–17). После догађаја из марта 2004. број расељених лица порастао је за још око хиљаду, док је број повратника на КиМ „готово занемарљив“ (Акциони план 2009: 17). Акциони план садржи и податке о демографској структури расељених лица у Краљеву 2009. године у шест званичних и пет „неформалних“ колективних центара, тада се у „Вили Маричић“ налазило 111 расељених лица (Акциони план 2009: 19–20).

половине, припада усменој историји о егзодусу 1999. године и околностима живота у избегличким центрима Краљева и околине, будући да су теме разговора углавном биле везане за реконструкцију традицијске културе и истовремено документовање стања идиолекта после више од десет година у избеглиштву. У том смислу, одломци који следе у овом прилогу представљају аутентичне транскрипте и рефлектују различите степене очуваности неких дијалекатских црта метохијских говора. Примењену теренску методологију полуотвореног антрополошко-лингвистичког интервјуа илуструју одломци разговора вођених садве жене и једним мушкарцем, који све имају дванаест година трауматичног искуства живота у колективним центрима.<sup>72</sup>

Разговор са женом из Кијева у Метохији траје нешто више од два сата и садржи следеће теме: погибија девера 1999. у Кијеву, одлазак из Кијева трактором за Србију, долазак у Краљево у парк, смештај у школи у Лађевцима, премештање у другу школу, поновни одлазак у парк у Краљеву, смештај у вилама Маричића, смрт супруга две године касније. У наставку разговора саговорница говори о покушајима да поново посети своје село Кијево, од смрти детета, о некадашњем животу у Метохији, поново о егзодусу и рањавању рођаке, следе описи смрти синовца, директора школе, отмица оца и сина, смрт двојице косача, сећање на имање које је остало у Кијеву, биографска прича о ћерки коју је поклонила својој сестри нероткињи, ускршњи обичаји, опис садашњег живота у избегличком центру, обичаји на Марков дан у Метохији, сарадња са невладином организацијом која помаже расељеним лицима и посмртни обичаји.

Следећи одломак из тог разговора одабран је да показао њена афективна стања и трауме које су уследиле по преласку у Србију, односно сукцесију пресељавања после напуштања села Кијево. Саговорничин афективно-перформативни модел сећања садржи као кључне описе глади, хладноће, болести, туге. Истраживач је, међутим, научен да се трауматичне ситуације превазилазе усмеравањем разговора на позитивно обојене теме и да се разговор мора завршити оптимистично (*Ал овде Вам је лепо, мислим, лепо, у парку сте.*):

И кад смо дошли, све тако, ја сам била мало болесна, и дан данас од тога ту ме боли, јер сам спавала на, на бетон. И у парк седам дана. (БС: У Краљевоу?) У Краљево, у парк, код онога моста тамо онај велики парк што је тамо. (БС: А знам, знам.) Е, ту сам спавала седам дана. Даље, дали су ни, давали по пола љеба су ни донели Краљевчани, ко ни доно, шта је, то смо имали смо јели, док смо седели те седам дана у парк. Кад прође седам дана, дође један из Краљева, рече: „Оће да идете у Лађевцу, у школу, за три месеца, док пођу деца у школу.“ Ми смо пристаљи и отишли смо у Лађевцу, у школу. Учионице су биље празне, кревете нису имаље, по

<sup>72</sup>Разговори су архивирани у Дигиталном архиву Балканолошког института САНУ као: Kijevo 1 BS, 23.8.2012; Nerandža 3 BS, 23.8.2012; Mat.banja\_izbeglice 1 SC, 23.8.2012. Разговоре су водиле Биљана Сикимић и Светлана Ђирковић, транскрипција разговора Биљана Сикимић.

један сунђер, душек су ни дали, а доље све плочице. А имало је патос овако у друге, а ја де сам спавала имаље плочице, јер свако уфатио собу. Па није сваки за себе собу, ту смо били по три, четири породице у једну собу. Ту су ни даваљи храну, ту смо узимаљи храну, сами смо, имаљи смо по неки решо и нешто сами би испржили, би јели и то ти је то. Љеб су ни донесовали у Лађевце, пола љеба на једнога. Али љеб тај пут није био скуп, али давали су, по један дан, два донесу, по један дан нема, и тако. Ако си имала паре –добро си јела, ако не, ти си гладна седела, ако си имала – добро си јела, ако не, ништа, гладна седела си, ми смо седели. После од Лађевца кад смо изашли, терали су ни у неко, и опет код неке школе тамо ка Краљево, не знам како се зваше. Та школа има близо гробље њу и једна ријека беше, ту нисмо могли да станујемо нико. Опет поново смо отишли у Краљево у парк, код Ђорђева улица, онде, Ђор-, оно парче горе мало, ту смо седели, три, пет, пет дана, све под кишу, под. Пада киша, а ми смо тако седели. Па смо били под стреу, онде неки имали су парк, ту смо се заклањали, а старци неки слаби, болесни, покривени. Киша пада, лије шта може, јер што народ нема де да се савије, да има Бога. Дође једна жена, рече: „Народе, да ви кажем, одавде парк да напустите.“ Рече Мирко: „Немамо де.“ Рече: „Нашла сам ви ја“, нека Олга се звала. Рече: „У виле Маричића идете, у Бању.“ И она остави, и ми, како ко је мого д истрчаје, отишли смо у виле Маричића. Кад смо отворили виле Маричића, ма коњи би попуцали како је смрдело. Нека соба песак, нека има цемент, цакове, нека грдна роба, нека посуђе, нека, јој, јој, јој, смрди, ма нема, нема. Ми то све смо узели, па смо расчисавали свако своју собу, све смо то по-, ишчистили, ту смо седели дванаес година, у виле Маричића. Кад су долазили новинари, они су ставили њину максу, ово, на нос, нису могли да уђу. Мој муж, оставили оно, како се вичу ма-, бело оно оставили њино да не дишу. А ми смо цркаваљи. Мој муж дошао је здрав и прав и шездесет и четири године кад је умро, више није имао. Кад напунио ту две године у виле Маричића он је умро. И љекар му каже: „Де живи овај човек?“ Ја реко: „Он је“, реко „у колективни смештај.“ Лекар: „Јаој. Он ти био ломан. Ао, је л имао шта да једе?“ „Не, како ти не знаш, Ви,“ реко „доктор, не знате кака је снага дошла, пуна, висока, али туга га убила,“ реко, „тужно га убило,“ реко. „Де живи?“ „Ту, ми смо у колективни смештај у виле Маричића.“ Нема, шта да ти кажем, не прође ни месец дана а други човек је умро, исто. Око седам, осам ту су умрли у виле Маричића, све су попуцаљи од туге, од муке, од нечистоће. И тако ти је то, од виле Маричића. [...] (БС: А кажите ми, Ви сте сад, Ви сте раније помињали да сте били у неком дру-, другом дому, па сте онда дошли тек овде?) Кад ти кажем, виле Маричића. (БС: А сад сте овде?) Сад смо овде. У Козара, ово је Козара. А ово је, Козара се зове. (БС: А кад сте овде прешли?) Ево три године. (БС: Ал овде Вам је лепо, мислим, лепо, у парку сте.) Јао, каки је парк. А да видиш ти де смо ми седели у виле Маричића. [...] Оћеш да идеш сад за овај, све су прозоре поломљени, кад ћеш видети један прозор неполомљено стакло, ту је била моја соба. (БС: А све друго поломљено?) „А зашто,“ реко, „ово су радили?“ „Твоја соба била најчистија, нећемо, жао ни је.“



Екстензивни описи микро детаљатоком првих неколико месеци живота у привременим смештајима веома су емотивно обијени (*joj, joj, joj, смрди, ма нема, нема*). Актуелизација ових тренутака постигнута је директним цитирањем три кључна разговора вођена у преломним тренуцима: разговор са човеком који расељене људе из парка шаље у Лађевце (*дође један из Краљева, рече*), затим разговор са женом (*Олга се звала*) у парку у Краљеву која саопштава расељеним лицима да се сада селе у виле Маричића (што се дешава с јесени 1999) и разговор са лекаром уочи преране смрти супруга (две године касније, дакле 2001): *туга га убила / тужно га убило*.

У духу превазилажења трауматичних тема, са пуном свешћу да се разговор не сме завршити у негативном расположењу, истраживач при крају разговора упорно покушава да некако открије и позитивне стране живота у колективном центру. Иста саговорница из Кијева са поносом помиње своју сарадњу са једном локалном хуманитарном организацијом (као што је то за истраживачки тим 2003. године била организација „Здраво да сте“ и посебно њен тада веома активни огранак у Смедереву), у којој се жене друже и баве ручним радом који може да им обезбеди и нешто новца:<sup>73</sup>

Ја радим у, у, у видиш каки су ми прсти, ја радим, плетем. (БС: Аха, аха, па видела сам да жене ту продају.) Ја радим, плетем, екл-, овај, плетем чарапе црне за народну ношњу, за Гучу, за то сам добила тај букет цвећа. Похвалу. Тај пут ми дала та жена. Радим све за народну ношњу, целу Србију да сапнем. (БС: Све то знате да радите?) Знам, знам. Продам понешто и радим. Донесу жене. Поповима сам у Енглеску плела чарапе, црне. (БС: Нашим?) Нашим. Ишли смо у Линго, у Краљево, ту смо се дружили.

Саговорница из Клине (Метохија) пресељена је после земљотреса у Матарушку Бању из Витановца, али током разговора није посебно коментарисала ову своју нову трауму.<sup>74</sup> Истраживач већ зна за избегличку трауму живота у неадекватном смештају у вили Маричића и својим питањем инсистира управо на томе:<sup>75</sup>

(БС: А и ви сте били у тој вили Маричића?) Не, не, ја сам била у Витановац. (БС: У Витановац био исто избеглички центар?) У Витановац сам живела тамо седам-осам година. У цен-, у неку зграду била игранка пре, знаш, играли и оно, па смо ту приградили ту собу, па смо имали сви по једну собу. (БС: А тамо је био исто центар?) Јесте, центар био тамо, па смо тамо живели, па сам ја после, кад био земљотрес.

<sup>73</sup>У Краљеву је и данас активно неколико хуманитарних организација за помоћ расељеним лицима са Косова и Метохије.

<sup>74</sup>Саговорница помиње разорни земљотрес у Краљеву који се догодио 3. 11. 2010. Село Витановац, у коме је била смештена саговорница, било је у његовом епицентру.

<sup>75</sup>Неусловнавила Маричић била је затворена 2009. године: смештај расељених лица у таквим условима био је трауматична тема и за локалне медије, уп. емотивну обојеност следеће новинарске вести о њеном коначном затварању: [http://www.radio996fm.rs/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1483:zatvorena-vila-marii&catid=78:arhiva-vesti-2009&Itemid=124](http://www.radio996fm.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=1483:zatvorena-vila-marii&catid=78:arhiva-vesti-2009&Itemid=124).

Одломак разговора са саговорником из Коша (Метохија), покреће питање неизвесне будућности, односно, од сасвим извесног скорог затварања постојећег колективног центра у Матарушкој Бањи:

(СЋ: И онда сте из, из Коша, где сте отишли? Како је ишло? Кренули сте на, на, ка Србији?) Да. Кренули смо преко Осојана, онда смо изашли на онај главни пут који иде Пећ – Митровица, ако знате пут. Онда преко Ракоша, Митровице и од Митровице. Ово од Митровице је већ било, нисмо имали никакву стрепњу, ништа, већ је било, како да Вам кажем, практично слободни смо били чим смо прешли онај мост преко Ибра, овамо већ више није. Прво се, просто се није ни осећао неки утицај рата, ми кад смо овамо већ кренули, онда смо, ту неко време код ових рођака смо, ал видели смо да је велика маса народа и код рођака, да са свих страна се скупило, тако да није имало ни места. Нема де да се спава, нема де, ништа, немогуће. Јер они било колико, то су били рођаци, једно четири, пет кућа, ал немогуће, то је наш, наш народ, знате како, своји су дошли да. И онда како је ко мого тако се сналазио, ишо. Онда, ја сам чуо за ове колективне центре, отишо сам, право да Вам кажем, и тако до данашњег дана. Докле ће бити и како ће бити, шта ће сад даље да буде, не знам. (СЋ: Да, да. Многи су угашени, многи центри су угашени.) Па, највероватније, шта ће то да буде, ја то не знам. (СЋ: Не знам за Ваш, али знам раније.) Не, сигурно ће то да буде, постепено ваљда, како ће да буде. Оће то сигурно, али како ћемо се снаћи, како ће даље да буде то нико не мож да гарантује.

Оно што је са становишта усмене историје могло бити значајно јесте успостављање краја историје о езгодусу, будући да је временска граница (како су то показала лингвистичка истраживања Светлане Ћирковић) већ била означена ратом 1999. или бомбардовањем, али 2003. године, када су вођени разговори из њеног „расељеничког“ корпуса, још није била јасно успостављена друга временска граница а која може бити само моменат у коме се тада водио разговор. Ни десет година касније ове временске границе још није било, али се она већ јасно назирала у општој клими затварања колективних центара. Репликација терена у колективним центрима (а била би значајна пре свега за социолингвистички оријентисану дијалектологију), данас више није могућа.<sup>76</sup> Живот у колективним центрима документован је *in situ* дефинитвно у периоду 2002–2012.

## ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Током помињаних десетак година (2001–2012) теренског истраживачког рада на Косову и Метохију и (2002–2012) са расељеним лицима, на Балканолошком институту САНУ документована је и

<sup>76</sup>Према подацима Комесаријата за избеглице и миграције, Република Србија ([www.kirs.gov.rs](http://www.kirs.gov.rs)), од 2018. године затворени су сви колективни центри на територији Србије осим једног у Бујановцу (у коме је смештено 68 лица) и осам центара на територији Косова и Метохијеу којима је смештено 300 лица. Те 2003. године, када је обављено велико истраживање, у Србији су постојала 323 центра у којима је боравило 9274 лица.

архивирана веома обимна, али у техничком погледу неуједначена грађа која износи око 800 сати аудио материјала: она је великим делом, а то је током велике тимске акције 2003. снимана аналогно и тек накнадно дигитализована. Осим за лингвистичке и фолклористичке научне потребе, које су поменуте у овом прилогу, велики део ове грађе може бити искоришћен за израду звучног архива усмене историје који би имао знатно шири круг корисника.

Звучни и видео архиви усмене историје већ одавно су постали стварност широм света, са отвореним интернет приступом.<sup>77</sup> Од специјализованих онлајн архива могу се поменути неколицина намењених усменим сведочењима људи који су жртве холокауста и избеглицама, као што је то мрежа „Postyugoslav voices. Oral histories from former Yugoslavia“ ([http://postyugoslavvoices.org/?page\\_id=20](http://postyugoslavvoices.org/?page_id=20)), коју чине „Crome“ (*Croatian memories*), и пројекат „Usmena istorija Bosne i Hercegovine“ (сећања на рат и заточеништво) [http://www.bosnianmemories.org/?page\\_id=18&lang=bs](http://www.bosnianmemories.org/?page_id=18&lang=bs), као и „Balkan Memories“ који финансира Хашки суд. Постоји и сајт „Usmena istorija Kosova“: <http://oralhistorykosovo.org/sr/oral-history-initiative/>. Од 2006. године на интернету постоји и платформа: [www.osobnasjecanja.hr](http://www.osobnasjecanja.hr). („Centar za suočavanje sa prošlošću, snimanje osobnih sjećanja rat metodom usmene povijesti“, који садржи сећања људи из подручја Славоније). У Србији пројекат „Usmena istorija-svedočanstva učesnika antifašističke borbe“, реализован захваљујући фондации Хајнрих Бел (са 15 видео снимака са носиоцима антифашистичког покрета у Југославији). Преко интернета је доступна и „Usmena istorija – svedočanstva Drugog svjetskog rata na Kozari“ ([potkozarje.net](http://potkozarje.net)), са видео снимцима разговора вођеним у периоду 2008-2012, а неке разговоре прате и транскрипти. Од бројних приватних иницијатива треба поменути звучни интернет архив новинара Драгослава Симића ([audioifotoarhiv.com](http://audioifotoarhiv.com)), који постоји још од 2009. године.

Архиви усмене историје у Србији постоје у фондовима разних институција, али их је још увек мало доступно на интернету. Што се Дигиталног архива БИ САНУ у овом тренутку тиче, целокупна архивирана (мултимедијална) грађа смештена је на екстерном диску са кога је доступна свим корисницима унутрашње мреже САНУ. Велики део аудио и видео грађе снимљене на терену почевши од 2015. године монтиран је и постављен на интернет. Веома релевантна документација разговора са људима у косовским еклавама расељеним лицима већ постоји у дигиталном формату и ограниченом доступу. Ипак, она још чека на своју отворену интернет презентацију због још увек правно и институционално нерешеног статуса резултата научног рада и његове могуће јавне употребе у функцији културе сећања.

<sup>77</sup>О модалитетима прикупљања и архивирања грађе усмене историје уп. Аџић 2003; Holjevac Tuković, Nazor 2009; Nikolova 2012; Radulović 2018.

## ЛИТЕРАТУРА

- Аритонових, Ивана. Услови живота жена – избеглих лица на северу Косова. *Баштина* 25, (2008): 299–317.
- Аџић, Светлана. Архивистика и усмени извори. *Архив. Часопис Архива Србије и Црне Горе* 1-2, Београд, (2003): 48–52.
- Димитријевић, Бојана, Николић, Гордана, Крстић, Мирослав. Психолошке карактеристике жена у избеглиштву. *Косово и Метохија у цивилизацијским токовима* 5, Косовска Митровица: Универзитет у Приштини, Филозофски факултет, 2010, 235–242.
- Златановић, Сања. У потрази за изгубљеним контекстом: Лазарице у Призрену. *Лицеум 8. Избегличко Косово*, Крагујевац, 2004, 11–18.
- Илић, М., Јовановић, В., Милосављевић, Б., Ратковић, Д., Сикимић, Б., Ђирковић, С. Култна места Косова и Метохије. *Баштина* 15, (2003): 153–174.
- Илић, Марија. Мит: између фикције и факције, *Лицеум 8. Избегличко Косово*, Крагујевац, 2004, 19–29.
- Исаиловић, Драгана. „Снашкини“ дукати. *Баштина* 23, (2007):11–18.
- Ишпановић-Радојковић, Вероника. Психолошки опоравак након трауматских искустава у детињству. *Косово и Метохија у цивилизацијским токовима* 5, Косовска Митровица: Универзитет у Приштини, Филозофски факултет, 2010, 243–252.
- Јовановић, Јелена. Све сам га редила. *Лицеум 8. Избегличко Косово*, Крагујевац, 2004, 71–75.
- Медојевић, Јово. Процес и механизми повратка интерно расељених лица и избеглица на Косово и Метохију. *Косово и Метохија у цивилизацијским токовима* 4, Косовска Митровица: Универзитет у Приштини, Филозофски факултет, 2010, 511–524.
- Милорадовић, Софија. Крсте носим, Бога молим (Етнолингвистички транскрипти из Метохије са уводним напоменама). *Зборник радова са пројекта Истраживања српског језика на Косову и Метохији* 1, Косовска Митровица: Универзитет у Приштини, Филозофски факултет, 2010, 43–67.
- Милорадовић, Софија. Етнолингвистичка истраживања Метохије: теме и правци. *Зборник радова са пројекта Истраживања српског језика на Косову и Метохији* 2, Косовска Митровица: Универзитет у Приштини, Филозофски факултет, 2010а, 89–120.
- Милосављевић, Бојана. Глаголски облик *знаш* у разговорном дискурсу информаторке са Косова и Метохије. *Лицеум 8. Избегличко Косово*, Крагујевац, 2004, 139–146.
- Младеновић, Радивоје. *Говор јужнокосовског села Гатње*. Београд: Институт за српски језик САНУ, 2013.
- Николић, Гордана, Крстић, Мирослав, Димитријевић, Бојана. Принципи психосоцијалне помоћи расељеним и избеглим лицима. *Косово и Метохија у цивилизацијским токовима* 5, Косовска Митровица: Универзитет у Приштини, Филозофски факултет, 2010, 277–284.

- Ратковић, Драгана. Цар Урош и краљ Вукашин. *Лицеум 8. Избегличко Косово*, Крагујевац, 2004, 77–83.
- Сикимић, Биљана. Тај тешко да гу има по књиге. *Лицеум 8. Избегличко Косово*, Крагујевац, 2004, 31–69.
- Сикимић, Биљана. Додосте (обред изазивања кише). *Исследования по славянској диалектологији 10, Терминологическая лексика материальной и духовной культуры*, Москва, 2004а, 143–167.
- Сикимић, Биљана. Етнолингвистички теренски рад: концептуализација ризика. *Слике културе некад и сад*, Београд: Етнографски институт САНУ, 2008, 80–93.
- Сикимић, Биљана. Тимски теренски рад Балканолошког института САНУ. Развој истраживачких циљева и метода. *Теренска истраживања – поетика сусрета* (Милина Ивановић-Баришић, ур.). Београд: Етнографски институт САНУ, 2012, 167–198.
- Сикимич, Биљана. Запланированные цели и реальные результаты. Полевая работа группы сотрудников Института балканистики САНУ, *Карпато-балканский диалектный ландшафт. Язык и культура 2012–2014*, Вып. 3, Москва: Российская академия наук. Институт славяноведения, 2014а, 31–69.
- Сикимић, Биљана. Света путовања: Летница на Косову. *Гласник Етнографског института САНУ LXII/1*, Београд, 2014, 15–32.
- Ђирковић, Светлана. Мек љеб ко сунђур да једеш. *Лицеум 8. Избегличко Косово*, Крагујевац, 2004, 85–108.
- Ђирковић, Светлана. Курбан за мртве. Антропололингвистичка и когнитивнолингвистичка анализа временских категорија. *Крвна жртва. Трансформације једног ритуала* (Б. Сикимић, ур.), Београд: Балканолошки институт САНУ, 2008, 207–227.
- Ђирковић, Светлана. Стратегије у структурисању усменог наратива: загробни живот у религијском контексту. *Моћ књижевности. In Memoriam Ана Радин* (М. Детелић, ур.), Београд: Балканолошки институт САНУ, 2009, 201–226.
- Ђирковић, Светлана. *Стереотип времена у дискурсу расељених лица са Косова и Метохије*. Београд: Балканолошки институт САНУ, 2012.
- Ђирковић, Светлана. Истраживање будућности у дискурсу расељених лица са Косова и Метохије, *Косовско-метохијски зборник 5*, Београд, 2013, 299–319.
- Ђирковић, Светлана. Улога истраживача у креирању корпуса конверзационих наратива. *Филолог VI/11*, Бања Лука, (2015): 267–280.
- Шљивић, Милена. Расељена лица са Косова и Метохије као предмет истраживања, *Баштина 38*, (2015): 175–182.
- Шљивић, Милена. Одевање избеглица са Косова и Метохије као индикатор припадности панк и хип-хоп супкултури. *Баштина 40*, (2016): 112–129.
- Акциони план. *Lokalni akcioni plan za unapređenje položaja izbeglih i interno raseljenih lica u gradu Kraljevu 2009–2013*, Grad Kraljevo, 2009. [www.kirs.gov.rs](http://www.kirs.gov.rs)
- Ћирковић, Светлана. Expressing time in the autobiographical discourse of internally displaced persons (IDP) from Kosovo. *Balkanica XXXIX*, (2009): 199–220.

- Gavrilović, Ljiljana. Srpske izbeglice na internetu: Između odbijanja i prihvatanja realnosti. *Antropologija* 3, (2007):70–85.
- Holjevac Tuković, Ana; Nazor Ante. Problem prikupljanja memoarskog gradiva na primjeru domovinskog rata – struka i etika kao preduvjeti njegov objektivne interpretacije. *Arhivski vjesnik* 52, Zagreb, (2009): 67–79.
- Ilić, Marija. A Shift in Ethics: Serb/Albanian conflict in the vernacular discourse of a conjurer from Kosovo. *Zeitschrift für Balkanologie* 43/2, (2007): 145–167.
- Momčilović, Violeta. *Savremeni rodni pristup globalnom problemu izbeglih i interno raseljenih žena*. Novi Sad: ACIMSI, 2013.
- Nikolova, Maja. Sećanje na školske dane – digitalni zapis sećanja. *Tehnični in vsebinski problemi klasičnega in elektronskega arhiviranja*, Radenci, 2012, 479–486.
- Radulović, Neda. Sećanja preživelih. Arhivi, politika i poetika sećanja. *Graničnici sećanja* (N. Daković, V. Mevorah, ur.), Beograd: Savez jevrejskih opština Srbije, 2018, 161–176.

## ANTHROPOLOGICAL LINGUISTICS RESEARCH OF KOSOVO AND METOHİJA'S IDPS: LIFE IN REFUGEE CAMP

**Abstract:** *The article presents the results of field research of displaced persons from Kosovo and Metohija conducted in the period 2001-2012 in collective centers and private accommodation in Serbia archived in the Digital Archive of the Balkan Institute of SANU and their possible application for further research of oral history. On the example of the analysis of excerpts from conversations held in a collective center in Kraljevo in 2012 with a focus on exodus and later life in the collective center, from the point of view of memory culture and trauma studies, creation of an online archive of oral history of displaced persons from Kosovo and Metohijais proposed.*

**Key words:** *Kosovo and Metohija, internally displaced persons, refugee camp, Kraljevo, oral history.*

Снежана С. Башчаревић<sup>78</sup>

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

## ХРОНОТОП КОСОВА И МЕТОХИЈЕ У ГАВРАНОВОМ ПОЉУПЦУ НОВИЦЕ СОВРЛИЋА<sup>79</sup>

**Сажетак:** Збирка песама Гавранов пољубац Новице Соврлића везана је за хронотоп Косова и Метохије, за дух и свест српског народа, за сакрално и световно наслеђе и традицију, али и за модерне сензације. Рад има за циљ да укаже на песме које отварају питање опстанка српског народа на косовскометохијској земљи у садашњем тренутку, питање родољубља, православља, васкрсавања славјанства. Косово и Метохија је у овој збирци представљено као култ српског народа, као литургија српске књижевности, као духовни центар. Новица Соврлић је различитим поетским донетима тему Косова и Метохије схватио као лични трагизам у оквиру колективног страдања. Из тог разлога ће истраживање применом аналитичко - синтетичке методе бити нужно. Извешћемо закључак да су најуспешније оне песме у којима се прожима средњовековно и модерно и да су песме ове збирке склоне традицији, али не прелазе у традиционализам, јер песник у њима користи тековине модерног песништва. Кроз Соврлићеву песничку интиму изражена је патња српског народа на Косову и Метохији и осим Косова и Метохије нема другог именитеља. Његова поезија јесте исповест и лични доживљај, али и документована стварност о страдању, избеглиштву и завичају, јер је питање косовскометохијске поезије уједно и питање опстанка српског народа и бол за косовскометохијском земљом. Хронотоп Косова и Метохије је за Новицу Соврлића опкољено царство небеско.

**Кључне речи:** хронотоп, Косово и Метохија, Н. Соврлић, Гавранов пољубац.

Песници Косова и Метохије нису досад систематично истраживани у српској књижевној критици. Спорадични предговори и рецензије, новинарска критика и прикази, ни изблиза не дају праву слику валидности овог литерарног жанра на Косову и Метохији. Само по себи намеће се питање: зашто је изостала релевантна оцена ове поезије? Са књижевно-историјског становишта, питање афирмације и вредновање из такозваних малих средина и начин њиховог представљања и изучавања

<sup>78</sup>[snezana.bascarevic@pr.ac.rs](mailto:snezana.bascarevic@pr.ac.rs)

<sup>79</sup>Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта материјална и духовна култура Косова и Метохије, евиденциони број 178028, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује Институт за српску културу у Приштини –Лепосавићу.

условљен је бројним заблудама, отпорима и уверењима о маргиналности књижевности из провинције. Скрајнутост ових стваралаца у општој српској културној клими још је израженија последњих деценија, када смо полако, али сигурно исцепкали наш културни простор на бројне вилајете. А живот књиге из једне средине, па и њено вредновање, подразумева проток естетичких и хуманистичких идеја кроз време и простор и њихову кореспонденцију у више смерова. Овај смер упознавања стваралаштва из малих средина више је оптерећен тешкоћама него што је то усвајање и презентовање књига познатих писаца из већих културних центара. У земљи спорадично настају периоди већег занимања за литерарна достигнућа српске књижевности на Косову и Метохији, али је то по правилу онда када се само дело наметне квалитетом или продре у друге средине готово срећним случајевима или захваљујући личном посредовању појединих уредника. Ових година, српска поезија косовских стваралаца добила је на значају због познатих догађаја и та „негативна“ слава косовске муке углавном је избацила на светло дана песнике који су и дотада стварали вредне песме.

Један од њих је Новица Соврлић,<sup>80</sup> чија је збирка песама *Гавранов пољубац* предмет наше анализе. Поезија песника Косова и Метохије везана је за дух и свест српског народа, за сакрално и световно наслеђе и традицију, али и за модерне сензације. Таква је поезија песника Новице Соврлића. Збирка поезије *Гавранов пољубац*, због познатих догађаја последњих година, промрежена је косовским опредељењем. Песме отварају питање опстанка српског народа на косовској земљи, питање родољубља, православља, васкрсавања славјанства. Косово је у овој збирци представљено као култ српског народа, као литургија српске књижевности, као духовни центар. Песник је, у овој збирци, различитим поетским донетима тему Косова схватио као лични трагизам у оквиру колективног страдања. Најуспешније су оне песме у којима се прожима средњовековно и модерно. Песме су склоне традицији, али не прелазе у традиционализам, јер песник у њима користи тековине модерног песништва. Кроз Соврлићеву песничку интиму изражена је патња српског народа на Косову и осим Косова нема другог именоватеља. Његова поезија јесте исповест и лични доживљај, али и документована стварност о страдању, избеглиштву и завичају, јер је питање косовске поезије уједно и питање опстанка српског народа и бол за косовском земљом. Тема

<sup>80</sup>Новица Соврлић рођен је 1956. године у Косовској Митровици. Објавио је збирке песама: *Земља стричева* (1997), *Ниси уста* (2003), *Чатац* (2004), збирку приповедака *Јелисаветин лакат* (2010) и приредио зборник поезије *Седмица на Ибру* (2015). Заступљен је у више зборника и антологија савремене српске поезије. Песме су му превођене на пољски, чешки, шведски, енглески и француски језик. Председник је Књижевног друштва Косова и Метохије, потпредседник Удружења књижевника Србије, почасни члан Удружења писаца „Седмица“ из Франкфурта на Мајни. Добитник је „Златне значке“ КПЗ Републике Србије за допринос култури (2002), као и књижевних награда „Перо деспота Стефана Лазаревића“ (2003), „Григорије Божовић“ (2012), „Златна струна“ (2014), Високог интернационалног признања Академије Иво Андрић за књигу „Гавранов пољубац“ (2016), Прве награде на Међународним сусретима песника „Златни Орфеј“ у Франкфурту на Мајни (2017) и многих других.



Косова из појединих његових песама избија као митопоетска тема. Чим се крене са Косова, изгуби се правац.

Хронотоп Косова и Метохије, за Новицу Соврлића, је опкољено царство небеско. Природно је да књижевна дела постоје на начин хронотопа и у хронотопу. У овом раду бавићемо се одређивањем временско-просторног пресека и саме организације времена и простора у збирци песама *Гавранов пољубац*. С обзиром на то да је у песама специфичан распоред односа времена и простора, а узевши у обзир и песничку ситуацију и знајући да у односу на њу наилазимо и на другачији однос према хронотопу, потрудићемо се да у потпуности обухватимо све временско-просторне варијанте.

Одабране песме су специфичне по много чему, а најуочљивија од тих специфичности је организација времена и простора, коју смо већ поменули. Конкретно, за разлику од већине песама у нашој књижевности у којима се песничко казивање везује за једно место и једно време или за више места или више времена, овде имамо комбинацију ова два типа: место је једно, статично, а време се мења.

На самом почетку, пажњу ћемо усмерити на сам појам *хронотопа*.<sup>81</sup> Овај појам у науку о књижевности увео је Михаил Бахтин, који га дефинише као „суштинску узајамност временских и просторних односа“ (1982: 245). Хронотоп је веома битан за књижевност, јер стоји у основи формирања књижевног текста, а свако неоправдано одступање од узетог времена или простора, нарушава структуру дела и отежава праћење збивања.

Одредити место дешавања, у овој збирци, није проблем, као што је то случај са временом. Конкретно, песник нас из неког неодређеног времена, враћа у неко давно време. Дакле, развој времена можемо пратити кроз одреднице на које нас усмерава песник. Тако да ћемо негде наћи конкретно време дешавања, а негде нам је дата информација о томе колико је времена прошло од тренутка догађања. То нас упућује на чињеницу да је време певања у поприлично великој анахронији са временом о коме се пева. Три основне димензије времена: прошлост, садашњост и будућност, помоћи ће нам да схватимо како песник временски организује лирски текст.

Некад о ономе што се збива песник пева као да се дешава у прошлости:

*„Још чујем  
Камен манастирски  
Како  
Расут низ поље  
И без звоника  
Звони“* (Соврлић 2016: 16).

<sup>81</sup>Хронотоп је кованица настала спајањем двеју речи: *хронос* и *тоπος* и потврђује нераздвојивост тих елемената.

Ово су стихови песме „Они“.

Некада као да се радња дешава истовремено са самим певањем:

*„Тражимо се, постројени  
У два путујућа каравана,  
Разапети смислом и бесмислом  
Корака који живот значе“* (Соврлић 2016: 26).

Наведени стихови су из песме „Гладно небо“.

Некада се антиципирају будући догађаји, као у песми „Гуја“:

*„Кад једном све прође  
И кад се заврши рат,  
Земљом великог вође  
Владаће гујин брат“* (Соврлић 2016: 55).

Збирка песама *Гавранов пољубац* пример је сложене временске организације. Време певања понекад траје дуже од самог збивања, а понекад се у неколико стихова могу прескочити и читави векови. Неке од временских деоница песник је овлашно прешао, а неке је ставио у фокус певања.

Простор песама представљен је у једном кругу. У његовом центру налазе се Косово и Метохија. На овом месту нужно је осврнути се на Бахтинову поделу хронотопа и његово схватање о могућностима и начинима на које се више хронотопа уклапа у јединствено дело. Бахтин хронотопе практично дели на две велике групе: у једну групу спадају „велики“ типолошки постојани хронотопи, који одређују најважније жанровске врсте на раним етапама њиховог развоја. Другу групу чине „мали“ хронотопи, о којима Бахтин говори као о „хронотопским вредностима различитих ступњева и обима“ (1982: 214). Велики број хронотопа ове друге групе могао би се назвати мотивским, јер сам мотив у одређеним случајевима представља хронотопску вредност. Када је говорио о великим хронотопима, Бахтин је уочавао да се у њихове оквире укључују ови мањи, мотивски хронотопи. Дакле, један хронотоп делује на највишем нивоу и „обезбеђује“ уметничко јединство читавог књижевног дела, док се остали хронотопи укључују у њега. Они су по правилу мањег обима, али могу да буду већег степена (интензитета).

У збирци *Гавранов пољубац* простор добија допунски смисао и у духу симболике. Косово и Метохија добијају значење „тачке“ где долази до радикалне промене, где се доносе одлуке, обнавља или пропада. Косово је одраз божанског света; нека врста земаљске копије небеских архетипова. Човеково кретање и кретање песника према Косову симбол је „духовног оставрења“ (Јунг 1973: 163). Као аргумент наводимо строфу из песме „Између два неба“:

„Но, ипак,  
 Небо им земља косовска,  
 Косово – небо земаљско  
 Те по једном и другом,  
 Као прах божански  
 Сјајем трепере“ (Соврлић 2016: 38).

У основи збирке је територија која је кроз историју често била под најездом непријатеља. Збирка је замишљена као литерарна процесија историје и друштва. Заснована је на визијама хроноса и топоса, али у њој налазимо и поетску утемељеност у животно и временско тле и „објективну“ стварност. Збирка је поткрепљена размишањима песника, која делују по одређеним законима. Један од њих је закон времена, а феномен светости је једини пут којим се може најпотпуније поћи кроз време. Он коегзистира у свим временским категоријама. То је основна материја и везивно ткиво збирке. Светост преузима улогу проводника у ретроспективи литерарног укрштања историје и времена.

Збирка *Гавранов пољубац* урођена је у познате догађаје из времена окупације ових крајева, али јој ни мало не мањка префињена лирика у тренуцима када се размишља о судбини, Богу, опстанку. Већ смо истакли да централну позицију у збирци заузимају Косово и Метохија. Према њима се све мери: сања, планира, пати, одриче, бори, страхује. Због њих се сукобљавају две вере, туку завојевачи и поробљени, богати и сиромашни, на пропланцима се одржавају весела, али и људи нестају заувек.

И као што то бива у Андрићевој *Туприји*, све оно што је вредно и што је осуђено на вечност, бива из потаје и грађено и рушено. У таквим пословима ништа се не може урадити без жртве. Једни руше – други граде. Све док време не учини своје, јер свака је сила за времена. То би могла бити основна порука ове збирке песама.

Битка за Косово и Метохију могла би се узети за основни догађај. То је битка за веру која једино траје док се у прах претварају народи и државе, огњишта и ствари. Али је, истовремено, јасно присутна и битка за очување идентитета народа на ветрометини времена. Цркве се подижу и руше, али су њихови трагови неуништиви.

Извесно је да су у збирци *Гавранов пољубац* две основне егзистенцијалне димензије оствареног поетског света - време и простор. То су два доминантна супстанцијална елемента поетске структуре. Када читалац дочита збирку до краја, у њему остаје снажан одјек времена и не мање снажан доживљај простора преко кога је време прохујало, као и доживљај судбине тамошњег становништва. Време збирке се доима као опште време. Време без календарског омеђивања, пуно свршетака и почетака, у коме се смењују или стапају једночас и дуговеко постојање. Велики временски оквир добио је омеђен, али врло драгоцен простор Косова и Метохије. Ово је збирка историјске провенијенције, хроника времена и догађаја. Историјска супстанца послужила је само као

материјал за њену конструкцију. Скелет конструкције око кога се окупља и осмишљава медитативна садржина песама је: опстајање у времену, сан о животу, приврженост вери, сврха и смисао делања, пролазно и трајно, исконски нагон за очување идентитета, вечито обнављање материјалног, егзистенцијалног и духовног. Светост места Косова и Метохије указује на свеприсутност божанског. Реч је о суптилној и промишљеној поетској архитектоници која је песницима омогућила да доживе и изразе два кључна временска плана: време ефемерија и пролазности и оно друго, такозвано, велико време које гради храмове и знамења као симболе непролазности живота и вечности.

Неке од песама везане су за сакрално наслеђе, као што су „Соколица“ и „Грачаница“. Песник пева о Соколици на следећи начин:

*„И да се знаде и приповеда  
Да су хиљаде од главоједа  
Стали под камен Христова крста  
Уз шапат стамен живих уста  
И пламен тројства у три прста“* (Соврлић 2016: 60).

Косово је за песника духовни центар који је изградио своју поетику, односно, велика национална тема. Песме носе јак печат косовског бола, тајанство косовског тла, косовске мудре земље, као у песми „Грачаница“:

*„Живот је наша граница,  
Србији једини пут,  
А ходе децеубица  
Само би нашу смрт“* (Соврлић 2016: 107).

Соврлић се овим темама осведочио као песник с изоштреним смислом за хришћански симбол и за вредност завичајног амбијента. Песме ове збирке упућују читаоца и на теолошки контекст у коме тријумфује хришћанска вера. Аутор тражи излаз из безизлаза у вери отаца и у обнављању традиционалних форми српске културе. Када притисак живота, притисак историје, постане неиздржив, вера се указује као уточиште. Вера обећава спас.

У његовом сетном оживљавању прошлости, стварање и рушење, дух и физички нестанак, нада и разочарање иду заједно. Али, упркос свему Косово за песника није у времену удаљен архетип, него оригинална творевина у светским размерама. Оно је духовни простор у коме се одиграва повезаност између Врховног бића, као невидљиве суштине, и човека, као суштине видљивог. У овим лирским творевинама се спајају историја и савремени тренутак и остварује континуитет чувања аутентичног духа и духовна веза генерација свих времена. Соврлићево опевавање Косова је посве нови естетички феномен и важан допринос вечној теми косовског страдања у српској књижевности.

На крају, можемо закључити да Новица Соврлић свој песнички флуид, своју лирику и лични доживљај претвара у велику слику, у општу појаву и широко кретање, али ово певање има и другу релацију: то је унутрашње усмерење где он опште претвара у лирско. То је његова двосмерна молитва за косовски усуд. Соврлић је вишевековно косовско земаљско страдање спојио са небеским. Трагедију косовског поднебља пратио је средњовековним сликама, религиозном интонацијом, као најприкладнијим метафоријским смислом. Ову збирку можемо окарактерисати као дневник дубоког и личног доживљаја који се односи на све Србе на Косову. У њој се осећа тешка песникова туга налик грумену хвостанске земље. Ипак, идеја жртве и жртвовања је трагична, али не и песимистичка. У песмама постоји нада да је пораз привремен, да зло није вечито. Из збирке проистиче оптимистичка идеја победе, победе над смрћу у духу хришћанског учења, али и победе над освајачем. Она је косовскометохијску стварност претворила у метафору, у симбол, у стих. Соврлић је овом збирком песама обележио савремену косовску стварност, а печат јој даје индивидуална религиозност и мотиви хришћанства и завичаја. Песник је нашао излаз из безизлаза у вери отаца и у обнављању традиционалних форми српске културе.

## ИЗВОР

Соврлић, Новица. *Гавранов пољубац*. Косовска Митровица/Београд: Књижевно друштво Косова и Метохије/Удружење књижевника Србије, 2016.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бахтин, Михаил. *Теорија романа*. Љубљана: Цанкаријева založba, 1982.
- Булгаков, Сергеј. *Православље*. Нови Сад: МС, 1991.
- Евдокимов, Павле. Од смрт ка животу. *Источник*, 1, (1992), 52-65.
- Егерић, Мирослав. Дечанска звона или песништво имагинативне осетљивости. *ЛМС*, јануар-фебруар, 1999), 78-92.
- Елијаде, Мирча. *Водич кроз светске религије*. Београд: Народна књига/Алфа, 1996.
- Зорић, Павле. *Исидора Секулић о косовском завету и други есеји*. Београд: СКЗ, 2006.
- Јеротић, Владета. *Човек и његов идентитет*. Београд: Арс либри, 2004.
- Јунг, Карл Густав. *Човек и његови симболи*. Загреб: Младост, 1973.
- Радуловић, Милан. *Књижевност и теологија*. Источно Сарајево/Београд: Институт за књижевност и уметност /Православни богословски факултет, 2008.

## CHRONOTOP OF KOSOVO AND METOHİJA THE RAVEN KISS NOVICA SOVRLIĆ

**Summary:** *Collection of poems The Raven kiss Novica Sovrlić novel is related to the chronotop of Kosovo and Metohija, for the spirit and consciousness of the Serbian people, for sacred and world heritage and tradition, but also for modern sensations. The aim of the paper is to point out the poems that open the question of the survival of the Serbian people in the Kosovar region at the present moment, the question of patriotism, Orthodoxy, the resurrection of Slavs. Kosovo and Metohija is presented in this collection as a cult of the Serbian people, as liturgy of Serbian literature, as a spiritual center. Novica Sovrlić understood the various poetic achievements of the topic of Kosovo and Metohija as a personal tragedy within the framework of collective suffering. For this reason, research using an analytical - synthetic method will be necessary. We will conclude that the most successful are the songs in which medieval and modern music are permeated and that the songs of this collection are prone to tradition, but do not go into traditionalism, because the poet uses them in modern poetry. Through Sovrlić's poetic intimacy, the suffering of the Serbian people in Kosovo and Metohija is expressed and there is no other denominator other than Kosovo and Metohija. His poetry is a confession and personal experience, but also a documented reality of the suffering, refugees and homelands, because the issue of Kosovo-metohian poetry is also a question of the survival of the Serbian people and the pain for the Kosovar-Metohija country. The chronotopos of Kosovo and Metohija is surrounded by the Celestial Empire for Novica Sovrlić.*

**Key words:** *chronotop, Kosovo and Metohija, N. Sovrlić, The Raven kiss.*

Јасмина А. Теодоровић<sup>82</sup>

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

## АНТРОПОЛОШКО-ОНТОЛОШКИ РЕТОРИЧКИ МОДУС МОНИСТИЧКЕ МЕТАФИЗИКЕ ПЕКИЋЕВЕ ЈЕДИНСТВЕНЕ

### ПРИЧЕ<sup>83</sup>

**Сажетак:** Узимајући у обзир типолошка тумачења Пекићевог литерарног опуса у контексту деконструкције мита и логоцентричних структура, циљ овог рада састоји се у томе да укаже на основни предлог Пекићеве књижевне реторике који сачињававају његова монистичка метафизика и филозофија космогоније и енергијализма. Наведени предлог представља својеврсну реторичку маску, као де Манов 'отпор текста' који најчешће води у тзв, 'погрешно читање' истог, те је у том контексту уводни део рада посвећен разради Пекићевог реторичког модуса који представља кључни моменат 'реторичке маске' иза које заправо стоји његова метафизичка филозофија и антрополошко-онтолошка проблематика темпоралитета. С обзиром на преобимни стваралчки опус који је Пекић за собом оставио, нужно је селектована грађа која је послужила као илустрација теза које се у раду разрађују, те су у разматрање узети: 'прича-матрица' (Аргонаутика), делови Антрополошке трилогије и Новог Јерусалима. Разлог одабира наведене грађе произилази из чињенице да се Пекићева реторика у наведеним делима суштински мења у односу на његово раније литерарно стваралаштво.

**Кључне речи:** Пекић, монизам, метафизика, мит, реторика.

### АНТРОЛОЛОГИЈА ПРИЧЕ: ФАНТАЗМАГОРИЈА

Пол де Ман истиче да сваки књижевни текст нужно себе деконструира тако што разграђује сопствени реторички идентитет, своју стабилност и једносмисленост. Идентитет наративне конструкције је увек-већ нестабилан, те и априори деконструисан. Де Манова деконструкција 'изнутра' подразумева тзв. крајњу нечитљивост текста. Кроз перманентну игру тропа<sup>84</sup> који смисао преносе кроз игру смислова и одлагања коначних значења, текстуална кохеренција увек измиче, како себи сâмој, тако нужно и тумачењу. Темпоралност у де Мановој

<sup>82</sup>[jasminateodorovic@filum.kg.ac.rs](mailto:jasminateodorovic@filum.kg.ac.rs)

<sup>83</sup>Рад је један део истраживања који се спроведен у циљу израде докторске дисертације *Утопијско-митолошко-историјски дискурс Борислава Пекића и Дулијана Барнса* која је одбрањена на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу, дана 1.10.2015. године.

<sup>84</sup>„Троп не треба схватати у естетичком смислу, као украс, нити га треба схватити као фигуративно значење које је изведено из дословног (...) Троп није изведена, маргинализована језичка аберација, већ лингвистичка парадигма *par excellence*.“ (де Ман 1979: 105)

деконструкцији подразумева вербалну темпоралност која упућује на сукцесивност значења, што ће рећи да свако читање увек отвара могућност оном следећем. Наведено можемо довести у везу и са Рикеровим бесконачним нивовима могућих светова који се отварају, како кроз саму причу, тако и кроз причу реципијента. (Рикер, 1993)

Поред де Манове реторичке деконструкције, због заступљености библијског мита у Пекићевим делима, за даљу расправу релевантна је и студија Норттропа Фраја у којој се разрађује својеврсна антропологију приче библијског наратива. (Фрај, 1985) Антропологија приче свој врхунац достиже у вербалној структури библијског мита. Фрај ће у овој студији најавити де Манову деконструкцију деконструкције<sup>85</sup> и детаљно елаборирати (де)конструисање онога што ће Дерида назвати *Белом митологијом*. (Дерида 1990) У контексту де Мановог корелатива властите реторичке природе, антропологија приче јесте антропологија човека који, у Пекићевим наративима, перманентно назначује властити реторички модус кроз фантазмагорију својих антиномија као нерешивих (логичких) парадокса.

Идиом Библије јесте беседнички. Она је *kerigma*, као врста реторике – објава, мешавина метафоричког и егзистенцијалног и „језички идиом Библије (...) не поклапа се ни са једном од наше три фазе језика, иако су оне значајне у историји њеног утицаја.“ (Фрај 1985: 55) Према Фрају, Библија јесте мит, јер је мит *mythos* – заплет, приповест, „следовно ређање речи“ и „два исказа – 'Библија казује причу' и 'Библија је мит' – у суштини су исти исказ.“ (Фрај 1985: 57-58) У примарном смислу, све вербалне структуре јесу митске. Фрај наводи да се, у том контексту, и предискурзивно друштво прве језичке фазе састоји од прича, светих или профаних (народне приче, приче ради забаве и сл). „Митско, у свом секундарном смислу, значи супротно од онога 'не стварно истинито'.“ (Фрај 1985: 59) Секундарни митови имали су друштвену функцију и ауторитет. Митологија једног друштва упућује на колективну алузију и вербално искуство тог времена.

Вербално-реторичка структура Пекићевих прича које су предмет ове студије упућују на вербално искуство и колективну алузију, односно илузију савременог хипердискурзивног друштва. У свом иронијско-пародијском кључу, реторичка структура њихових прича свакако унапред одриче стабилну структуру. „Деконструкција није нешто што смо придодали тексту, већ она конституше сâм текст. Књижевни текст истовремено потврђује и одриче ауторитет сопственог реторичког модуса (...) Песничко писање је највиши и најсложенији вид деконструкције,“ (де Ман 1979:17) и од критичког га одваја економија

<sup>85</sup>Иако ће, као и Фредрик Џејмсон, де Ман такође критиковати херметичност приступа Нове критике за коју наведени теоретичари тврде да је Фрај следи својом тезом о кретању дела и његове интерпретације „ка унутра“. Међутим, истаћи ћемо да Фрај, како своју жанровско-архетипску критику, тако и интерпретацију библијског мита све време поставља у одређене друштвено-историјске и идеолошке контексте, иако им не даје примарну улогу као што то чини Џејмсон. (Џејмсон, 1984.)



његове артикулације. Исту тезу ће Нортроп Фрај применити на реторички модус Библије која представља један од основних текстуалних предлогака у причама оба писца. Као и де Ман, и Фрај ће песничком писању, односно (библијском) миту, приписати највиши вид деконструкције. Библија јесте мит онолико колико је књижевни текст.<sup>86</sup> У Пекићевим бриколажним причама, намеће се двострука деконструкција, то јест де Манова деконструкција деконструкције. Прва која своје место има у првобитном реторичком предлошку, друга која неминовно деконструира себе сâму, истовремено упућујући на вербалну структуру која је увек-већ деконструисана. Како Јасмина Лукић истиче, Пекић у својој причи примењује тзв. фикционализацију мита, јер мит који улази у књижевност свакако не подразумева изравну парафразу. Мит је онтолошки самодовољан. Реторика ироније код Пекића представља средство помоћу ког он настоји да укаже на све оно што изворна митологија заправо *није*. (Лукић 2001: 199) О томе шта према Пекићу изворна митологија јесте сведоче његови бројни коментари, као и философски записи. У том смислу, Пекићеве приче постављене су у иронијски кључ. Човеку модерне цивилизације такво онтолошко одређење није појмљиво, отуд и Пекићев реторички модус јесте ироничан. Пекићева иронија реинтерпретира мит тако што указује на конституисање друге и другачије онтолошке димензије савременог човека и друштва. Пекић, између осталог, и у *Аргонаутици*, тенденциозно постављати протагонисте својих прича у гротескне и пародичне ситуације. „Најчешћа одређење фигуре ироније јесте говорити једно, а мислити (значити) друго (...) Заправо, иронија је говор дисконтинуираног, дистанцираног смисла, значења које се окреће од себе и устаје против себе, говор који стоји насупрот себи.“ (Милић 1997:60)

Поред ироније, у де Мановој деконструкцији централни троп јесте алегоријски. „Алегорија увек упућује на нешто друго, на оно што јој је претходило.“ (Милић 1997:59) Иронија и алегорија јесу кључне тачке де Мановог *отпора текста*. Пекићеве приче највећи отпор пружају управо тамо где се кроз иронију, пародију и гротеску њихова реторика деконструираше и мит поново гради. Пекић разграђује централни, антички, односно библијски мит, истовремено га се одричући и присвајајући га. „Наратор који нам говори о немогућности конституисања метафоре јесте и сâм, или је то његов говор, метафора.“ (де Ман 1979: 18) На местима где се Пекићева реторика одриче утопије, кроз дистопијски импулс, продире утопијски импулс. Тамо где његова реторика иронично-пародијски деконструираше мит, мит се (ре)конструираше. Тамо где се реторички круг

<sup>86</sup>Фрај, међутим, напомиње да за разлику од Хомера и *Епа и Гилгамешу*, Библију не можемо у целини посматрати у књижевном, односно песничком кључу. Један аспект библијског мита јесте његова вербална структура која га везује за књижевност. Други аспект јесте функционалне природе, у контексту историјске и политичке мисли. Такође истиче да „она није ни књижевна ни некњижевна, односно (...) књижевна је онолико колико то само може бити а да не буде књижевност,“ (Фрај 1985: 76, 92) иако је за Фраја свака вербална структура начелно књижевна.

њихове приче затвара, отвара се могућност нове приче. Међутим, Дерида истиче да је „метафизика – бела митологија која скупља и рефлектује културу Запада: бели човек узима сопствену индоевропску митологију: свој *logos*, то јест *mythos* властитог идиома, као универзални образац за оно што он сме хтењем да зове Разум.“ (Дерида 1990: 13) Кретање метафоризације је „дијалектички ход идеализације,“ (Дерида 1990: 28) отуд се и логос јавља као метафора. Према Пекићу, у природи ума као таквог лежи разлог аутаркичне индивидуализације савременог човека.

„Читав идеализам *пати* од навике подражавања (...) Заблуда идеализма лежи у *природи ума*, чија сврха јесте *појам*, додуше појам о себи, а не о свету како би се то хтелo (...) Конструкција света, чини се да лежи у конструкцији нашег ума (...) Конструкција нашег ума *јесте* у конструкцији света.“ (Пекић 2001а:37)

Пекићева прича све време пружа отпор себи сáмој. Пекићеве тачке отпора које све неподношљивијом чине приповедну квадратуру круга Пекићеве тајне, из приче у причу, све интензивније себе деконструишу, све интензивније се отварају ка де Мановом погрешном читању. Антрополошка археологија Пекићеве приче јесте фантазмагорија<sup>87</sup> *par excellence*. Пекићеве приче нам се (само)представљају као археолошке ископине антрополошких сведочанстава о човековој природи и усуду људске цивилизације. А „поузданији докази су у исти мах и варљивији.“ (Фрај 1985: 74) „Атлантида нипошто не мора бити рај да би егзистирала. И ми постојимо, а од раја смо прилично далеко. Уосталом, Платон је као рај и не схвата. Иначе је не би пустио да води освајачки и истребљивачки рат, врло налик на историјске ратове *доказаног света*.“ (Пекић 2006а: 11-12) Пекић ће за своју (нашу) Атлантиду изабрати управо ту локацију – историју доказаног света у којој се води истребљивачки рат. Пекићев дискурс има другачију реторику након *Златног руна*, која је наговештена VII-ом књигом, односно *Аргонаутиком*, нарочито причом о острву Тал и „Откуда лудило“. (Пекић 1989: 329-366) Орфеј ће рећи да је „Златно Руно управо то: што је (Ноемис) на Аргу живота бродило, мучио се, патио, бринуо, страховао, надао се, жудео (...) што се борио и што сада у боју са својим Талом на ногама умире, да је то Златно Руно и да друго не постоји.“ (Пекић 1989: 352) Пекићев дискурс најпре упућује на такав субјект, потом га, као таквог, дискурзивно и обликује у својој трилогији и, иронично, у структурно-наративној „завршници“ *Новог Јерусалима. У Времену речи*, (Пекић 1993) Пекић истиче да је његова литерарна намера, укључујући и *Златно руно*, увек усмерена на човека-врсту, на *антропос*. У *Златном Руно* „покушао сам да предложим *уметничку антропологију рађања европске цивилизације*.“ (Пекић 1993: 214)

<sup>87</sup>Према *Речнику матице српске*, реч фантазмагорија може подразумевати следећа значења: 1. вештина дочаравања разноврсних привиђења оптичким средствима; 2. опсена, обмана, опсењивање, необичне слике које види човек с (болесно) растројеном маштом и 3. стално променљива игра илузија/слика/представа. (в. *Речник српскохрватскога књижевног језика*, друго фототипско издање, 1990)

## МОНИСТИЧКО-МЕТАФИЗИЧКИ КОРЕЛАТИВ ПЕКИЋЕВОГ РЕТОРИЧКОГ МОДУСА

„Текст узима у обзир свој начин писања, а у исто време утврђује нужност да тај рачун полаже на посредан, фигуралан начин за који зна да ће се погрешно разумети. Полажући рачун о 'реторичности' свог модуса, текст такође постулира нужност свог погрешног читања (енгл: *misreading*). Слободни смо да назовемо 'књижевним' у пуном значењу израза, сваки текст који имплицитно или експлицитно назначује властити реторички модус и префигурише сопствено погрешно разумевање као корелатив властите реторичке природе.“ (де Ман: 1975: 136)

Опште место интерпертације Пекићевих дела јесте деконструкција мита у историји и историје као логоцентричне структуре. Међутим, историја, као *historia*, јесте мит, онолико колико је мит историја, те и „хибрид“ историја-мит своје упориште управо налазе у дијалектици односа феноменологије (људског) времена и времена приче. Прича која јесте мит, као *mythos*, јесте и *historia* која обликује људско време тако што га митолошки, консекветно и историјски управо „зауоставља“ да би га *mythos* поново покренуо. Прича, Пекићева или нека друга, свакако настављају свој ток. Антропологија Пекићеве приче гради својеврсну митоморфну, колико утопијску, толико и утопистичку причу. Пекићева прича јесте прича антрополошког археолога о прошлости у будућности, односно будућности у прошлости.

Петар Пијановић истиче да се са VII књигом *Златног руна* затвара „златноруни наративни круг, односно еволутивни циклус чији почетак и крај стоје с ону страну времена и логике, док му је средишни простор заточен историјом.“ (Пијановић 1991: 207) Истаћи ћемо, међутим, да *Аргонаутика* напротив отвара нови наративни круг сваке следеће Пекићеве приче целокупног његовог стваралаштва које чини логички, мисаони круг његове философије приче. „Све је круг. Круг је одговор.“ (Пекић 2006а: 229) Потрага за Златним руном не престаје. Цивилизацијски ход га интензивира. Потрага за Златним руном јесте човеков еволутивни, односно антрополошко-историјски циклус.<sup>88</sup> „Аргонаутика и потрага за Златним Руном су у ствари симболична потрага за тајнама живота и смрти.“ (Пекић 1997: 39) Прича представља човекову потрагу за тајнама живота и смрти. Онолико колико ће, у неком тренутку, Пекићева прича створити фантазмагоричну илузију да је с ону страну времена и логике, толико ће већ у следећем тренутку мит бити ремитологизован у историјском контексту који се не затвара чак ни у

<sup>88</sup> Антрополошко-историјски из разлога што Пекић у антрополошким датостима види корене рефрен-приче човекове историје. Такође, као што и сам истиче, разлог зашто за своју грађу бира мит о Аргонаутима јесте тај што је пловидба хеленских хероја и полубогова у Колхиду по Златно руно у основи авантуристичка повест као што је то и свака прича о жудњи за нечим, о напорима да се до тога дође и о исходу тих напора. (Пекић 1993: 227)

готској хроници *Новог Јерусалима*. Са Пановом фрулом у завршној причи *Новог Јерусалима* – „Луче Новог Јерусалима 2999.“, отвара се простор новој ремитилогизацији наративне форме, те и новој утопији. Онолико колико нас Пекић „затвара“ историјом, толико нас митоморфном утопијом перманентно отвара ка новој причи, ка „новој“ историји утопистичке приче. Однос између Тајне и реторике јесте централна дијалектика односа која се успоставља у Пекићевој причи, те и један од кључева његове реторике:

„И кад се открива, како Платон каже за беседништво, нека мисао, она се у апо-калиптичком кључу<sup>89</sup> раскрива по оном што је њена снага, моћ уверљивости у неком исказу, али то не мора значити да се открива сама истина ствари о којој исказ беседи. Тајна остаје закључана, па се за присталице апокалиптичког дискурса, као за оне који би да нас уведу у тајну, морало рећи да су 'тајноводитељи', 'мистагози'. Та ће реч важити и код Канта; он ће таквима, попут Платона, супротставити оне који истински говоре или знају истину, а то су, разуме се, филозофи. Јер истина као *алетеја* разликује се начелно од истине као апокалипсе утолико што код ње имамо посла са загонетком, а не више тајном: док је тајна по дефиницији неодгонетљива, загонетка то јесте, и одгонетнути неку загонетку, као исказ у којем је скривена истина неког случаја или неке ствари, значи размотрити га тако да се покаже његов кључ, било да је то само средиште које суштински одређује тај случај, било да је то граница која обликује ствар, али такође на суштински начин. За разлику од тајне која има печат, загонетка има кључ, и за разлику од тога што скидањем печата ствар не остаје изворна, макар и била иста, код откључавања ми допиремо до извора у којем је лежао раније прикривени идентитет. Док је апокалипса ствар површи, *алетеја* је случај дубине, а тиме и сцене, па и перспективе.“ (Милић 2003: 19)

Коментари за *Златно руно* и VII књигу *Златног руна* експлицитно указују на изворе<sup>90</sup> и поступке које Пекић примењује у реинтерпретирацији мита, као његов покушај да укаже на то како у миту треба тражити, не само кључ његовог стваралаштва, већ и архетипске модусе људског бивствовања.

„Упркос привидној сложености света, при испитивању појединачних људских историја увиђамо извесну монотонију облика, као да се увек исте судбине људи скупљају око истих модела стварности као око неког магнета. Увек исти или занемарљиво различит костур дешавања испуњен је месом увек истих или занемарљиво различитих појединачних судбина. Ове једнаке моделе стварности (...) који репродукују увек једнаке или занемарљиво различите људске ситуације у недостатку бољег израза, назовимо неком врстом *архетипских формула*.“ (Пекић 1993: 30)

<sup>89</sup>Разрада апокалиптично-есхатолошког тона и предлошка Пекићеве приче подразумевао би предмет посебне студије.

<sup>90</sup>В. У трагању за *Златним руном* 1997, *Философске свеске* 2001а и *Политичке свеске* 2001б, *Маргиналије и моралије* 2008, *Време речи* 1993, *Рађање Атлантиде* 1996а, као и бројни други записи и интервјуи који су доступни у онлајн верзијама.

Пекић настоји да нађе начин да мит и време сврста у исту категорију. Из Пекићевих коментара о безвремености (као свевремености) мита и темпоралитета историје произилази и подела коју Елијаде прави на митско и историјско време. Међутим, постоји и време приче. Шта јесте људско време, уколико је човек творац и мита и историје, односно приче? У ком односу стоје људско време и време приче, односно како човек перципира време уколико о њему не приповеда на било који начин? Расправа коју Рикер покреће у студији *Време и прича* (Рикер 1993) своје место налази управо у разматрању наведених поставки.

Феноменологија времена представља онтолошко питање које је Пекића највише заокупљало.<sup>91</sup> Из феноменологије времена проистиче апорија *бића* и *небића* времена, те и његовог мерења, а мерити се може само оно што *јесте*. Са феноменолошко-онтолошког становишта, поставља се и питање - а шта јесте? Августинов одговор гласи да време *јесте*, на начин који ми не можемо објаснити. Августинову тврдњу да „време нема бића, јер будућност још није, прошлост више није, а садашњост непрестано протиче,“ (Рикер 1993: 15-16) у Пекићевој митологији можемо да читамо и овако: „Време не постоји (...) Све се у исто време дешава. Будућност је већ прошла, а прошлост ће тек доћи.“ (Пекић 1989: 214)

„У простору и у времену, сва врата су лажна. Права су ван простора и ван времена (...) Као што нас време вара својим привидним протицањем, немогућим у вечном трајању у коме ништа не тече, обмањује нас и простор изгледима померања која у његовој бесконачности не постоје.“ (Пекић 1996а: 13)

#### У Пекићевој монистичкој метафизици

„све се одвија у себи и у томе што нема времена осим у себи као *безвремености* (...) Реално време противречи реалном развијању. Време је претпоставка апсолутног, па се заједно са њим имплицитно развија кроз нужности невремена до слободе времена која *јесте* јер је апсолутно и апсолутно је, јер јесте.“ (Пекић 2001а: 19)

Шта јесте биће? Језик, односно прича привремено се опирау небићу. Јесте ли и небиће онтолошка категорија? По Августину, само је душа та која очекује, памти и сећа се. Време се у души протеже у виду утисака. Оно што меримо није прошлост, ни будућност, већ памћење (прошлости) и очекивање (будућности). (Рикер 1993) Може се учинити да употреба појма душе у овом раду немотивисана, односно да се нуди довољно појашњење концепта, то јест конструкта. У *Атлантиди*, као и у *Беснилу*, Пекић душу, условно речено, одређује искључиво негативним дефиницијама. Читајући Пекићеву причу, свакако смо упознати са тим

<sup>91</sup>У оној мери у којој је према Пекићу мит онтолошка, а не мисаона категорија. (Пекић 1997)

шта душта није, али не и са тим шта јесте. Ипак, Пекић душу узима као *differentia specific*-у људског бића наспрам хуманоида и андроида.

У поднаслову Пекићеве *Аргонаутике* стоји одредница фантазмагорија. Но, *Аргонаутика* се чита као самостална, рефрен-прича:

„Она то и јесте. Пре ње не беше ништа, а после ње све је понављање. Читаоца то не треба да се тиче. Ако га је прича забавила, добио је; ако га је поучила, добио је још више; ако му се није свидела, можда је добио највише; можда је наслутио митске моделе наше заједничке несреће.“ (Пекић 1989: 489)

У записима који прате сваку Пелићеву причу, наводи се и следеће, како у контексту *Аргонаутике*,<sup>92</sup> тако и у контексту целокупног његовог књижевно-уметничког стваралаштва, ма колико обимно исто било:

„Мислим да су проблеми (наше цивилизације и културе) суштински увек исти и биће све док Врста има ову природу, док је у овом моделу човечности (...) Мимо универзалне, митске потке, постоје и ексклузивитети (не тек декоративни), својствени само једном времену. Плетиво је увек исто, али су шаре различите и оне, управо те шаре, а не плетиво, предмет су књижевности.“ (Пекић 1993: 185)

У 1999 „да би се разабрале, ствари су се морале издвојити из Целине, а потом и међусобно раздвојити. Живело се међу парчићима Стварности, с отпацама час једним час другим, без икакве шансе да њено јединство разуме.“ (Пекић 2006б: 27) „За сваку реалност могло би се рећи да је у најмању руку *двосмислена*, јер осим сврхе (рационалне) коју собом може да изврши, она има и онај смисао што јој га даје ум, па је тиме остварена нека врста *коегзистенције*.“ (Пекић 2001а: 20) Може се закључити да се наведена Пекићева теза односи и на контрадикторне реалности његове Приче, којих је, из приче у причу све више, те се једна с другом у кругу приче перманентно „нагађају“. Који од Рикерових могућих светова ће се конституисати отварањем реалности Пекићеве Приче зависи од реторичког модуса у који ће свака од његових прича, сходно својој сврси, бити постављена. Као што ћемо видети, на шта ће и Пекић упућивати у својим многобројним записима, колико симболичко-метафорични садржај, толико и наративна форма његове приче рефлектује стање свести савременог човека. Штавише, како из дела, тако и из Пекићевих коментара, може се закључити да наративна структура јесте основна значењска матрица у коју Пекић смешта своје: метафоре, алегорије, симболе, митску грађу, итд. У трагању за *Златним руном* представља најеклататнији пример Пекићевог грађења приче и поступака које примењује у детаљној монтажи њених елемената. У

<sup>92</sup>Индикативно је колико је мало студија посвећене овој Пекићевој књизи, која је написана пре последње, VII књиге, вишетошног *Златног руна*, иако ће Пекић, како у *Аргонаутици*, тако у записима који прате писање *Златног руна* (*У трагању за Златним руном*, 1997) у више наврата истаћи да је *Аргонаутика* „прича-матрица“ по којој су писане све остале или ће идејно и наративно обликовати све потоње, попут Антрополошке трилогије и *Новог Јерусалима*.

*Рађању Атлантиде*, поред поступака којима је конструисао наративну структуру, Пекић нам износи и суштину своје антрополошке философије, као и своју интерпретацију *Атлантиде*.

Као што Фрај поставља питање откуд потреба да се на природну катастрофу одговори причом о Атлантиди, тако ће и Пекић питати: „Чему све то? Чему цела та Аргонаутика и вишевековна потрага за Златним Руном?“ (Пекић 1997: 107) Према Пекићу, „апсурд је битно гносеолошки феномен; он је тиме искључиво појам, укупан израз људске егзистенције; изван човека и његовог духа нема парадокса, па стога ни апсурда; онтолошки апсурд не постоји осим као пука противречност.“ (Пекић 2001а:145) У том смислу, Пекићева реторика упућује на појмовну структуру реалности коју једино човек, као врста, појмовно гради и појмовно је објашњава. Пекићева прича иронично нуди читав комплекс појмова и метафора који ће, колико конституисати свој апсурд, толико истовремено упућивати и на онај инхерентно људски. Отуд и Пекићева аутоисправка – мит није мисаона, већ онтолошка категорија коју ће и Пекић, као човек који је, антрополошки гледано, биће апсурда, мисаоно разрађивати у покушају да конструише управо „савршену мисаону структуру.“ (Пекић 1997: 370) У контексту Пекићевих теза о апсурду, намеће се и следеће питање – антрополошки гледано, које су могућности човековог онтолошког утемељења?

Све време, лик из заграда,<sup>93</sup> странпутица приче и свих прича-у-причи и прича-у-причама, остаје прича за себе, те и најзамамнија фантазмагорија која гради сопствени митолошки кључ. Можда је управо на читаоцу да, кроз забаву, поуку, слутњу или нешто сасвим друго, причу доврши. Како ју је Пекић градио? Уколико се ишчитају његови коментари, стиче се утисак да је највише времена и пажње управо посветио минуциозној монтажи приче, у настојањима да исприча ону причу која ће пропатити све елементе фантазмагорије и на један (наративни) тренутак затворити круг, како идејно, тако и механички. Митско време представља: сталност, непроменљивост, вечност, савршенство, духовност – архетип, као антрополошки кључ, те и још један човеков апсурд – постојање у непостојању. Говоримо ли о илузији постојања или илузији мистификације приче? Историјско време би, у том случају, подразумевало све оно што митско није. Уколико је митска атемпоралност наш првобитни смисао, може апсурдно звучати да ће човек ту исту сталност и непроменљивост тенденциозно нарушити да би прича која је, чини се, једино као таква могућа, на граници (а)темпоралних светова задобила својеврсни легитимитет. И атемпорални митови су прича. У контексту антропологије приче, намеће се питање - зашто је разарати? Намеће се да је антропологија приче у корену човекових антрополошких датости, те нужно конституише

<sup>93</sup>У *Аргонаутици* као „лик из заграда“, у литерарном опусу целокупног Пекићевог реторичког опуса *Лик из заграда* јесте Пекићева монистичка философија космогоније и енергијализма.

циклично уланчавање Пекићевих кодираних приповедних матрица. Иако је првобитни план Пекићевог „логичког питања“ (Пекић 1997: 95) био да Арион нема белегу, испоставља се да је прича сама тражи. „Црни коњ излази из времена, у сталност, у вечност, у непроменљивост. Тиме тај Црни коњ постаје симбол његове првобитне форме, у ствари уметничка слика нирване.“ (Пекић 1997: 95) Можда се пак испоставља да човек, као такав, у атемпоралности није могућ. Отуд и Арион жуди за људским обличјем. А „нешто постаје савршено само онда када не жуди ни за чим, односно када је жудња, када је амбиција, када је потреба за променом изгубљена.“ (Пекић 1997: 99) Потом ће нам у Атлантиди рећи да је једино жудња стварна и да је све остало само фикција. (Пекић 2006а: 10) Према Јунгу, архетип јесте архаично-митолошки начин мишљења несвесног, који није индивидуалне већ колективне природе. Како Јунг истиче, archetypus повезан је са појмом Imago Dei у човека. У том смислу, митови и бајке, као најрепрезентативнији примери архетипа, подразумевају непосредну душевну датост која не подлеже свесној обради. (Јунг 2006) Митизирана дешавања из природе не представљају само алегорију објективних искустава, већ „симболични израз за унутрашњу и несвесну драму душе.“ (Јунг 2006: 68) Човеково доживљавање природе суштински се одвија у језику и кроз језик као модусу обликовања и преобликовања несвесних душевних процеса. У том смислу, фикција јесте архетип. Прича јесте архетип. И жудња, за причом, за белегом, јесте архетип.

На плану мита, као система, можемо говорити о форми која производи одређени појам, као својеврсну везу између смисла и форме. „Форма је увек ту да одмакне смисао.“ (Барт 1979: 244) Оно што Пекићева прича све време ради јесте, како ремитологизирање постојеће митолошке грађе, тако и ренаративизација сопственог наратива. Од *Аргонаутике*, преко антрополошке трилогије до *Новог Јерусалима* прича-матрица се перманентно ренаративизује. Форму *Аргинаутике* морала је да замени форма антрополошке трилогије, у оној мери у којој ће се антрополошка трилогија навратити на наративну матрицу *Аргонаутике* коју Пекић довршава након објављивања 1999. Кроз форму, која управо рефлектује начин схватања стварности, садржај се креће. (Пекић 1993: 213) Па тако, и форму антрополошке трилогије нужно је заменила форма *Новог Јерусалима*. Пекићева прича јесте смена логичких наративних матрица једног истог „смисла“ који се по својој природи увек-већ нужно одгађа. За човека, као таквог, тајна је садржана у свим митолошким утопијама, и у античким и библијским митовима, то јест у цивилизацијском ходу ка Обећаној земљи.

У *Рађање Атлантиде* налазе се и Пекићеве белешшке за 1999. У 1999. мисаоно савршенство доследне логичке програмираности убија мутантску цивилизацију. (Пекић 1996: 282) Отуд, драматуршки гледано, испоставља се да Црни коњ, односно мисаона савршеност не може, као таква, постојати. Мисаона савршеност би укинула антропологију приче. Отуд, као један од закључака намеће се да је Пекићево биће апсурда



управо и (његов) *perpetuum mobile*. Пекић ће, како у *У трагању за Златним руном*, тако и у *Философским свескама*, заговарати парменидовску тезу према којој је кретање у простору и времену само човекова илузија о кретању, што потврђује и у *Аргонаутици*. У том смислу, како се крећемо из једне Пекићеве приче у сваку следећу, утисак који стичемо јесте да ни његову „наративну пловидбу“ не треба схватити буквално. Пекићеве приче јесу Пекићева јединствена прича.

Пекић експлицитно упућује на подударност између хришћанског Едена и Аркадије, земаљског раја. Рајско-утопистички живот Адама и Еве одговара животу Црног коња и Нефеле. Као и у причи о Адаму, срећа не може бити савршена. Адамова жудња за дрветом сазнања свој пандан проналази у белом белегу Црног коња. Рађању првобитног греха одговара жудња Црног коња да промени свој облик и човеком постане. Првобитном греху убирања плодова са дрвета сазнања одговара рађање Кентаура. Символика изгона из раја повезана је са Херакловим уништењем Кентаура и избацавањем из Аркадије. Како се Адаму нуди шанса живота без историје, тако Номис бива смештен у Елевсину. Хришћански мит о путовању људске душе у пакао одговара путовању Арга у Колхиду. Антрополошки гледано, намеће се питање - јесу ли ово два иста или два различита мита, две исте или пак различите историје? И откуда жудња за Еденом, односно Аркадијом, као и жудња за дрветом сазнања, односно Аргом? И Пекић ће рећи да само нешто што је фантазмагорично, те и парадоксално нељудско може човека приближити Богу. Нељудско, у том случају, не би могло да подразумева постојање човека, у оној мери у којој га фантазмагорија управо профилише у свом апсурду, уколико већ *као такав* није могућ. „Ноемис ће донети несрећу походу, јер не верује у богове, не верује у вишу сврху, земљан је сувише, сувише је стваран.“ (Пекић 1997: 165) Антрополошки гледано, утопијско-утопистички мит, као и утопијско-утопистичка историја постала је подједнако земљана и стварна онда када се јавила човекова (стварна) жудња да их створи. У том смислу, индикативна је и човекова потреба да првобитно неповезане елементе митова примитивних народа временом уобличи у кохерентније приче, нпр. у античке митове, потом у историјске записе. У случају Пекићевог стваралаштва, те и његове *Аргонаутике*, индикативна је изражена потреба да се постигне савршенство вечног кружења приче. Откуд та потреба да се обитава у наративној центрифугалној конструкцији уколико се иницијална наративна матрица само понавља? Намеће се да је за људски опстанак неопходна илузија кретања Арга, самим и тим му је неопходна и илузија протока времена, кроз причу и у причи, упрокос тврдњи да:

„Инсистирам на миту зато што мит инсистира на нама. Антропопеја, сага о Човеку као антрополошкој *једначини*, бесконачна је варијација митских архетипова (...) повести народа, раса, култура и цивилизација кодирани су верзије иницијалних митских архетипова, а наше, наоко тако

оригиналне, ексклузивне, непоновљиве, појединачне и збирне судбине. повести раса, култура и цивилизација, кодиране су верзије иницијалних митских ситуација. У основи раскошне, хаотичне, невероватне разноликости света лежи нека невероватна, скоро скелетно геометријска сува једноставност (...) Утисак да, живећи свој живот, нешто понављамо, да смо, упркос слободној вољи, упркос моћи избора, упркос хипотетичним потенцијалима људске природе, тек производ неке праисконске арканске мануфактуре, која је давно престала да ради, али јој се артикли репродукују.“ (Пекић 1993: 292)

Можда постоје они тренуци људског бивствовања који не могу бити преточени у причу. Тада није потребно изрицање забране, јер забрана долази изнутра, то јест из душе коју ни Пекић не детерминише. Може нам се учинити да су управо Елевсинске мистерије душа коју Пекић у својим осталим делима профилише искључиво негативним одређењима. Онолико колико су Пекићеви „митови унутрашња конструкција“<sup>94</sup> судбине људи, симболични модели њихове историје и медијум његове природе,“ (Пекић 2008: 249) толико су индуковани табу. Онолико колико је све круг у коме је садржан сваки одговор, толико Пекић настоји да затвори логички круг своје приче која крају измиче. У следећем кораку, *Аргонаутика*, својом емотивношћу и духовношћу, уступа „место миту, философији, најдубљим тајнама и значењима“, па је и „тема све алегорија, и све је симбол.“ (Пекић 1997: 219) Подсетићемо се да алегорија, као де Манов отпор текста, „увек упућује на нешто друго, на оно што јој је претходило.“ (Милић 1997:59) Као што то илуструју бројни примера из Пекићевих записа и философског стваралаштва, и сâм Пекућ истиче да његова прича управо симболима, метафором и алегоријом упућује на „нешто друго“ што стоји испод површине текст. Пекићева иронична, симболична, алегоријска, пародична или метафорична реторика управо говори о томе у којој мери је човекова свест конструисала савремену стварност појмова, и обрнуто. Форма Пекићеве приче представља прототипски образац моделовања појмовне и инструментализоване свести савременог човека и савремене цивилизације.<sup>95</sup> У *Белој митологији* Дерида покреће исто питање као и ми: колико (индукованих) табуа може бити у људској конструкцији мита, те и алегорији и симболима? Колико их има у историји, философији и метафизици? Како и сâм у коментарима истиче, Пекић мит метафизицира тако да његова прича представља својеврсну аутоалегорију. Златно руно је, према Пекићу, оно највише сазнање. У кључу метафизициране аутоалегорије налазимо још један индуковани табу: људска рука увек посеже за дрветом сазнања.

<sup>94</sup>У оригиналном цитату реч није у курзиву. У раду је наводимо у курзиву да бисмо поново нагласили у којој мери Пекић, као и Строс, инсистира, како на логичкој структури митске грађе, тако и на логичкој структури/конструкцији, те и антрополошкој једначини човека као таквог. (в. Строс 2009, *Мит и значење*)

<sup>95</sup>Као пример инструментализације и илустрацију човековог рационалног духа Пекић наводи тривијалну ситуацију попут одласка на плажу да се сунчамо. „Човек који одлази у природу да се напоји сунца (...) не ради то да би се са природом спојио и осетио колико је њен део, него зато да би био здравији (...) fit, лепши, да би, евентуално, својим теном имао и више друштвеног успеха.“ (Пекић 1996а: 117)

Као што у Пекићевој логичкој приповедној матрици постоје две историје, „паралелне и антигоне (...) оне видљиве и невидљиве, историје без догађаја и мана,“ (Пекић 2006а: 42) тако постоје и две Аркадије: она која је видљива, опипљива, стварна из које се кроз мит улази у живот/пакао, и она невидљива, свевремена, апстрактна, бездимензионална, те и нестварна у људском смислу. Опет, реторички гледано: јесте ли тиме у мањој или већој мери (не)постојећа? Дијалектика видљивог и невидљивог, стварног и нестварног, емпиријског и апстрактног, уз задршку да ли је могућа она која то није, можда је најексплицитније описана у Пекићевој *Атлантиди*. Атлантида и постоји и не постоји, има је и нема је. Платон је не довршава. Намеће се питање да ли говоримо о још једној забрани? Или, опет, прича као таква свакако не може/не сме имати свој крај? Уколико се човек изузео из природног поретка који „живи по оси унутрашње принуде“ (Пекић 2006а: 41) и уколико живи у лимбу између видљиве и невидљиве историје човечанства,<sup>96</sup> откуда му, временом, све израженија потреба да снопом разума „обасјава“ своју историју и кроз исти сноп је једино и разуме?

У том случају, не можемо се питати откуд забрана да се тајна дозна, као и зашто Платон не довршава причу о Атлантиди. Чини се да је лимбо између раја и пакла, мита и историје, времености и безвремености подједнако антрополошка датост као датост приче/приповедања. Уосталом, ниједна Пекићева прича се *не завршава*, уколико уопште постоји прича која се, као таква, завршава. Пекић истиче да у његовој мистификованој причи Елвсинске мистерије нису имале званичну форму мистерија. Мистеријом постају тек са доласком првог историјског човека – Ноемиса. И тиме долазимо до још једног парадокса: мит јесте човекова духовна суштина, онолико колико је потреба за мистеријом историјског човека његова антрополошка датост. Такође је интересантно истаћи да је у Пекићевим коментарима реч логика готово исто толико заступљена колико и реч мистерија. Пекић логички мистификује мит математички прецизном монтажом његових елемената.

У пажљивом конструисању своје мистификоване митологије Пекић се неминовно служи и историјским фактима, о чему експлицитно и говори истичући да су му историјски факти о минојској цивилизацији били од користи. Потом уводи и категорију темпоралитета тиме што говори о ономе што је било *пре* и ономе што је било *после* настанка мита о Аргонаутима. Мит се неминовно темпорализује, не толико својом симболиком и причом, колико својим настанком и узроцима. (Пекић 1997: 290-291) Пекићев мит у VII књизи *Златног руна*, односно у *Аргонаутици* тежи савршенству „мисаоног облика.“ (Пекић 1997: 301) „Могућа претпоставка је да је и највећа снага читаве ове приче у мисли –

<sup>96</sup>Пекић ће правити јасну разлику између доказане, материјалне и видљиве историје света, и оне невидљиве као паранормалне, чулне, интуитивне које доводи у везу са окултним радњама и теоријом о енергетској космогонији коју преузима од Елијадеа. (Елијаде, 2003 и 1970)

да сазнање смртности и пролазности може да погоди и наизглед безвремен животе божанстава.“ (Пекић 1997: 302) И Аргонаутика је најпре била култ, потом мит, да би постала историја. Култ Елевсине настаје око 1200. године п.н.е. Мит о Аргонаутима настаје 1250. године пре Христа. Због мале, опет, *временске* разлике између момента стварања култа и одигравања мита као *реалности*, Пекић се одлучује да *временски* тренутуак у коме настаје култ и тренутак када настаје мит стави у исти датум, те и у исто, намеће се, једино *време* „као такво“. Остаје нејасно, у овом тренутку приче о причи, да ли је могућа „нестварна историја“, као још један логички парадокс? Намеће се да је прича свакако временски условљена, како оним екстерним временом, тако и оним иманентним. Шта је мит? „Ја сам мит схватао као једну мисаону, (...) а заправо је она онтолошка конструкција, која је састављена из три нивоа и где се овај поетски ниво налази у средини, повезујући нижи, односно историјски, и виши, односно онтолошки ниво.“ (Пекић 1997: 370) Уколико онтолошка конструкција подразумева ова три нивоа, да ли је би постојала када би се било који од њих укинуо? Да ли је онтолошка конструкција одржива уколико укинемо историју, односно људски концепт темпоралитета? Исто тако, уколико укинемо *poiesis*, свакако рушимо онтолошку конструкцију.

По Пекићу, етнолошко-антрополошка становишта не могу се рационализовати. Оно што је за њега интересантно јесу феномени који се доводе у везу са митом, а тичу се људске психе, односно односа између: несвести, прасвести, пресвести и подсвести. (Пекић 1997) Људска психа је то што мит једног тренутка ставља у реалност живота, онолико колико га у одређеном тренутку ставља спрам његове реалности и смешта га у историјске оквире. Они су једини начин да се човек избори са оним снагама своје психе које се не могу контролисати. Пекић мит подиже на онтолошки ниво. Као и код Елијадеа, функција митологије јесте укидање профаног, историјског времена и овладавањем тзв. светим временом, то јест вечношћу. Онолико колико митови поништавају световну историју, толико граде једну ванвременску, те и примарну историју која одолева темпоралитету. Међутим, поново се покреће исто питање – откуд у човеку тежња да крочи у временски свет? Јесте ли у питању, као и са потоњим причом о Адаму, изазов дрвета сазнања? Пекић ће рећи да је људски дух свакако детерминисан, априори проживљавајући свој давних дана моделирани усуд. Мит је *логички* образац који, онтолошки гледано, разрешава кардиналне логичке антиномије.

„Ако се мит суштински протумачи на тај начин да је Дионис не само непријатељ Аполону, него и његова друга природа, његово наличје, управо оно што се догађа у кентауромахији или у гигантомахији, онда описујемо заједно са митом и вечну битку између рационалног и оног што је ирационално у људском бићу и људској историји. Од те битке рационалног и ирационалног не може да се отме ни сâм мит о Аполону, а пошто су Аполон и Дионис били дуго времена у миту раздружени и супротстављени,

они постају заправо једно, и тиме се потпуно поклапају са суштинском митском, а и ванмитском, стварношћу.“ (Пекић 1997: 395)

Намеће се закључак да је историја, као пројекција људског ума под *снопом разума*, одвајкада она супротност која је миту нужна. До митолошко-логичког модела стварности<sup>97</sup> човек не може доћи без овог логичког модела. Логички модел подразумева својеврсну геометрију детерминантни, нужно и константи људског духа који упућује на понављање духовне структуре света.

„Оно што ја чиним (у *Златном руну*) у ствари је несумњиво ремитологизација и покушај да се друштвена историја и друштвена будућност човека, објасне његовом најдубљом прошлошћу, где је скривена његова покретачка истина.“ (Пекић 2008: 243) Чини се да се (овај) вампир свакако не може упокојити. Мит је вечно јуче, вечно сада и вечно сутра. Мит и време представљају исту категорију. Уколико је мит живљење живота у сликама, те и његова пројекција у људском уму, чини се да је савремена митологија нужно пројекција подједнако стварне, савремене историје Новог Доба у коме философске и религијске доктрине моделују нашу перцепцију (нововековне) стварности. „Тамо где се по миту поступа, где се мит као свој осећа – апсурда нема.“ (Пекић 2008: 246) Колико је онда савремени човек, као такав, (не)могућ? Онолико колико мит подразумева однос према слободи, толико подразумева и борбу против судбине. Колико смо у стању да се боримо против судбине уколико је вечно јуче исто што и вечно сада које подразумева и вечно сутра? Опет, „мит је логички модел стварности.“ (Пекић 2008: 247) Парадоксално, уколико апсурда нема тамо где се мит као свој *осећа* као пројекција слика живота, изгледа да је логика оно што треба да осећамо као своје. Логика Ноемису „не допушташе да буде будан тамо где је све доказивало да јесте, а логика беше од свега јача, јача од стварности, јача од јаве. Логика је била сама та стварност, та јава, у своме паметноме облику.“ (Пекић 1989: 318)

У том смислу, може се учинити контрадикторном теза Милана Радуловића да „је Пекић себе сматрао *'писцем идеје о стварности, не писцем стварности'*“, да „стварност изједначава са *'својим односом према нечему што замишља да је стварност'*“, односно да је „уметничка форма садржана у сопственој форми, да је уметничка форма у себе затворен свет, паралелан постојећем.“ (Радуловић 2002: 4-5) Уколико је Пекић био само писац идеје о стварности, онда потврђује могућност сопствене реторике - да од једног привида увек можемо да направимо барем два. Пекићева јединствена Прича, као и његова философија управо у појмовној конструкцији света, у идеализацијском ходу људске цивилизације види узрок њене есхатолошке природе. Пекићева реторика, како и сâм истиче, тенденциозно је мистификована и, као својеврсна

<sup>97</sup>Када говори и о стварности, Пекић увек упућује на ону стварност која надилази пуку емпирију.

странпутица приче, настоји да разоткрије, те и подигне вео испод кога се назире она права, невидљива историја човечанства о којој говори.<sup>98</sup>

Наведено се може применити и на Пекићеву реторику, на шта у својим текстовима указују Милан Радуловић и Сава Дамјанов. (*Поетика Борислава Пекића*, 2009) Радуловић упућује на Пекића писца-мислиоца и његов „нови метафизички систем“ (Радуловић 2009: 58) који се успоставља кроз рационалистички философско-антрополошки приступ основним темама које су садржане у Пекићевом свеукупном стваралачком опусу. „И у књижевности и у философији Пекић је метафизичар-рационалиста.“ (Радуловић 2009: 60) „Моје су књиге, како их ја осећам, покушај (...) рационалне формулације мог метафизичког односа према стварности (и њеним привидима) која ми се представља у двојакном виду: као грађа из које узимам теме (поводе) и као грађа чија сам и сâм неotuђива тема.“ (Пекић 1993: 25) Као што смо већ истакли, у прилог и овој тези говоре Пекићеви многобројни записи и студије који прате Пекићеву књижевну реторику.

У *Философским свескама* изложене су кључне тезе Пекићеве философије на којима се у великој мери темељи његово литерарно стваралаштво, како идејно-тематски, тако и формално-методолошки. У настојањима да успостави своју методологију, Пекић се позива на Декартов методолошки систем. Наведено се може интерпретирати као још једна Пекићева контрадикција. У оној мери у којој ће се позивати на Елијадеа, Керезина и Јунга, те у том смислу развијати и своју философију енергијализма и космогоније, утолико ће његов методолошки приступ бити рационалистички утемељен. У књижевном стваралаштву, једна од највећих Пекићевих контрадикција јесте рационалистичко-математички метод који обликује наративну форму чији циљ, управо као такве, јесте да укаже на извор човекових највећих заблуда – рацио. Истаћи ћемо и запажање Николе Милошевића у уводном делу списа: „максимално сажети карактер Пекићевих записа не дозвољава нам да интегрално реконструиремо систем о коме је реч. Упркос томе, неке црте овог философског пројекта ипак су видљиве.“ (Пекић 2001а: 7) Један од разлога због који се Пекић опредељује за романескну форму своје философије јесте и тај што је „књижевност видео као философију у свом естетском корелату,“ (Пекић 2001а: 9) као што је у познијим годинама и у својим философским визијама света видео могућност конституисања доктрине против којих се целог живота борио. Међутим, у истој мери његова минуциозна логичка прецизност монтирања књижевне наративне структуре читаоца може да наведе да чита Пекићеву роботичку. У *Философским свескама*, као и у осталим записима, сусрећемо се са унеколико лежернијом формом. У књижевној реторици ниједан детаљ

---

<sup>98</sup>Међутим, „једно питање остаје и понавља се: какве могу бити границе једне демистификације?“ (Дерида 1995: 67)

није препуштен случају, иако ће Пекићева Прича<sup>99</sup> приповедати контрадикторнију причу. У противном, говоримо о компјутерски прецизно монтираној нарави.

Пекићева монистичка метафизика свакако је заступљена у његовом литерарном стваралаштву, али је у свакој причи уобличена другачијом реторичком формом. Уосталом, у оној мери у којој се успешно „нагодио“ са укусима читалачке публике када се определио за тзв. жанровску, или како наводи пара-литерарну књижевност, толико се је успешно проценио књижевну реторику као ону која ће читалачкој публици бити приступачнија, али и дискурзивно „заводљивија“ попут странпутице приче.

Уколико је енергетска космогонија у основи рационалног монизма, уколико „природан начин постојања уопште не постоји (...) већ се *начини постојања у својој форми* преображавају, и само су у том преображавају и по њему природни,“ (Пекић 2001а: 104,169) онда ће се логичка структура рационалног монизма проблематизовати у сусрету са објективним, појавним светом у Пекићевој историји „доказаног света“. У том случају намеће се питање да ли је Тајна заправо заблуда људског ума доказаног света спрам енергетске космогоније која као таква не може имати материјалне доказе? У том случају, Нови Јерусалим у митологији модерног човека нужно је „погрешно прочитан“ уколико га читамо у кључу доказаног света. Но, и Пекићев ум јесте људски, иако се може стећи утисак да у 1999 постаје Арно-прототип. Као што смо истакли, попут Елијадеа, и Пекић заступа тезу да је свака реалност увек двосмислена. Као један од закључака који можемо извести јесте да се Пекићева реалност гради у међуодносу реторике његове философије и реторике фикције. Општа места интерпретације Пекићеве (ре)митологизације јесу деконструкција мита, критика прогресивистичког концепта развоја историје, научно-академски рационализам, итд. Пекићева критика не односи се на мит, као такав, у чију природу, структуру и првобитну функцију Пекић управо као рационални мислилац верује. У првобитној митској структури Пекић проналази потврду свог рационалног монизма. Оно што Пекићева прича-философија и философска-антропологија преиспитују јесу поменуте заблуде расцепљених (специјализованих) и појединачних научних дисциплина, а које нису део целине енергијализма о коме Пекић најдетаљније пише у *Философским свескама*.

Сава Дамјанов ће такође говорити о ерудитној суштини Пекићевог стваралаштва, које свакако није само књижевно, већ је и философско, антрополошко и историјско. Пекићева философија романескне реторике јесте представљена и романескном реториком из разлога што Пекић уметност сагледава као највиши облик синтезе свог философског система, о чему може да сведочи и прича о Мегалос Масторасу. Као што истиче Дамјанов, предлогак Пекићеве приче увек је митолошки и увек је дистопијски. Дистопијски импулс не прожима само његову трилогију и

<sup>99</sup>Као јединствена прича његове философије.

Нови Јерусалим, већ свеукупно Пекићево стваралаштво. Међутим, додаћемо да у истој мери његов философски дискурс прожима утопијски импулс. Један од закључака који можемо извести јесте и тај да Пекићева прича себе управо конституише кроз метафизичку дијалектику утопијско-дистопијског дискурса између два реторичка плана: философског и књижевног.

„(...) 1999 се у суштини завршава хепиендом. После неколико неуспелих човечанстава, изгледа да се на крају књиге најзад рађа *прави човек*. А онда не мислим да је хепиенд урођен уметности. Књижевност је један, у основи, а у односу на реалност, један *деструктиван* подухват. Њена критичност, њена 'душа', хода кроз свет у 'телу' деструкције.“ (Пекић 1993: 159)

Као што смо већ истакли, у противном би се на тај начин и Пекићева прича затворила у сопственом наративном кругу. Међутим, не можемо да се не запитамо да ли то заправо и чини? Да ли је свако следеће Пекићево ослобађање другог, антрополошки гледано, увек истог мита само конституисање нове форме која ће се у једној причи, како наводи Барт, смисаоно испразнити док ће исти смисао нужно тражити другу/другачију форму која ће га реконституисати. Философски и антрополошки гледано, смисао Пекићеве Приче остаје непромењен. Оно са чим Пекић једино експериментише јесте форма. Отуд, можемо претпоставити легитимност тврдње коју износи Сава Дамјанов да „Пекић увек прича исту причу, износи исте идеје, (да је) је творац јединствене Књиге.“ (Дамјанов 2009: 481) У том смислу, како се крећемо из једне Пекићеве приче у сваку следећу, свакако ћемо изнова стицати утисак да ни његову наративну пловидбу не треба схватити буквално. Пекићеве приче јесу Пекићева јединствена (монистичка) Прича/Књига која нас формом може навести да илузију кретања. Међутим, илузија кретања јесте још једна антрополошка, Пекић ће рећи и гносеолошка датост јер човек, као такав, у онтолошкој димензији коју мит према Пекићу сугерише, није могућ. Пекићева Прича јесте *Јединствена књига* у оној мери у којој је јединствена рефрен-прича коју човек историјом исписује.

Напослетку, уколико је језик репрезентација сваколикe стварности, видљиве или невидљиве, митолошке или историјске, па и ако свакако од једног привида увек можемо сворити још барем два, онда сваку цивилизацију нужно

„одликује нарочита логика која је одваја од сваке друге. (...) Та логика за ново пољестварности што га образује мора пронаћи и нови језик којим ће га изразити (...) Будућност једног света зависи од његове способности да буде схваћен. Нови Јерусалим није схваћен. Зато је и пропао.“ (Пекић 2004: 192), те и „где се стиже одређено је оним одакле се полази. Крај је у почетку. Почетак у себи има и крај (...) Све су доктрине, од религиозних до политичких и философских, економске и физичке револуције промашиле у ономе што је, с гледишта хуманитета, битно: ниједна није људско биће, у



целини, учинила бољим и достојнијим дара живота, ниједна нас није увела у Нови Јерусалим.“ (Пекић 1993: 231)

Да ли ће крај овога рада читаоца навратити на почетак *Причелатрице*, препуштамо интелектуалној слободи да се: забавимо, нешто научимо, наслутимо митске моделе наше заједничке несреће или да од, наизглед, једног привида направимо онолико колико нам машта на вољу дâ, јер „(...) имагинација није потребна само писцу који вас чека иза бусије овог наслова. потребна је и – вама! Ако је немате, маните књигу!“ (Пекић 2006а: 13)

## ЛИТЕРАТУРА

- Bart, Rolan, *Književnost, mitologija, semiologija*, preveo Ivan Čolović, Beograd: Nolit, 1979.
- Дамјанов, Сава, Утопијско-антиутопијски читалац Борислав Пекић, Гојко Тешић (ур), *Поетика Борислава Пекића: преплитање жанрова*, Београд: Службени гласник, 2009.
- Jung, Karl Gustav, *Arhetipovi i razvoj ličnosti*, Beograd, Novi Sad: Prosveta, Budućnost, 2006.
- De Man, Pol, *Problemi moderne kritike*, Beograd: Nolit, 1975.
- De Man, Paul, *Allegories of Reading: Figural Language in Rousseau, Nietzsche, Rilke, and Proust*, New Haven and London: Yale University Press, 1979.
- Derida, Žak, *Bela mitologija*, Novi Sad: Bratstvo-jedinstvo, 1990.
- Elijade, Mirča, *Mit i zbilja*, Zagreb: Matica Hrvatska, 1970.
- Elijade, Mirča, *Sveto i profano*, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica, Zorana Stojanovića, Budućnost: Sremski Karlovci, Novi Sad, 2003.
- Levi-Stros, Klod, *Mit i značenje*, Beograd: Službeni glasnik, 2009.
- Lukić, Jasmina, *Metaproza: čitanje žanra – Borislav Pekić i postmoderna poetika*, Beograd: Stubovi kulture: 2001.
- Milić, Novica, *ABC dekonstrukcije*, Beograd: Narodna knjiga, Alfa, 1997.
- Pekić, Borislav *Besnilo: žanr-roman*, Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod, 1985.
- Пекић, Борислав, *Аргонаутика: фантазмагорија*, Београд: Српска књижевна задруга, 1989.
- Pekić, Borislav, *Vreme reči*, Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod, Srpska književna zadruга, 1993.
- Pekić, Borislav, *Rađanje Atlantide*, Beograd: BIGZ, 1996.
- Pekić, Borislav, *Filozofske sveske*, Novi Sad: Solaris, Stylos, 2001a.
- Pekić, Borislav *Politički spisi*, Novi Sad: Solaris, Stylos, 2001b.
- Пекић, Борислав, *Нови Јерусалим: готска хроника*, Београд: Политика, Народна књига, 2004.
- Pekić, Borislav, *Atlantida: epos*, Beograd: Solaris, 2006a.
- Pekić, Borislav, *1999: antropološka povest*, Beograd: Solaris, 2006b.

Пекић, Borislav *Marginalije i moralije*, Beograd: Solaris, 2008.

Пијановић, Петар, *Поетика романа Борислава Пекића*, Београд: БИГЗ, 1991.

*Речник српкохрватскога књижевног језика*, Матица српска, друго фототипско издање, 1990.

Riker, Pol, *Vreme i priča I*, Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 1993.

Fraj, Notrop, *Veliki kod(eks)*, Beograd: Prosveta, 1985.

Džejmson, Frederik, *Političko nesvesno: pripovedanje kao društvenosimbolični čin*, Beograd: GRO „Kultura“, OOUR „Slobodan Jović“, 1984.

### ANTHROPOLOGICAL AND ONTOLOGICAL MODE OF PEKIĆ'S MONISTIC AND METAPHYSICAL UNIQUE STORY

**Summary:** *Given the typological interpretations of Pekić's literary work within the context of myth and logocentric structure deconstruction, the aim of the paper is to delve into the ultimate source of Pekić's literary rhetoric intertwined with his monistic metaphysics and philosophy of cosmogony and energism. The aforementioned material represents a rhetorical mask of a sort, in term of Paul de Man's 'text resistance' most frequently leading towards the so called process of 'misreading'. Hence, the introductory segment of the paper elaborates on Pekić's rhetorical mode representing the foundation of his metaphysical philosophy, as well as his anthropological and ontological issues of temporality. Considering the fact that Pekić's opus is voluminous, the works hereby selected serve to illustrate the paper theses as the following: the 'matrix-story' (Argonautika), certain segments of Anthropological Trilogy and New Jerusalem. The aforementioned selection is made due to Pekić's essentially different rhetorical modes in regards to his previous literary legacy.*

**Key words:** *Pekić. monism, metaphysics, myth, rhetoric.*

**Нађа С. Миљковић**<sup>100</sup>

Универзитет у Нишу  
Филозофски факултет

## ПОЛИСЕМИЈА КАО ЈЕДАН ОД ПРОБЛЕМА ПРЕВОЂЕЊА СА ФРАНЦУСКОГ НА СРПСКИ ЈЕЗИК НА ПРИМЕРУ СПОРАЗУМА О ОТВОРЕНОМ НЕБУ И ПРАТЕЋИХ АКАТА<sup>101</sup>

**Сажетак:** Рад се бави, са аспекта традуктологије и лексичке семантике, анализом превода правне терминологије Мултилатералног споразума између европске заједнице и њених држава чланица, Републике Албаније, Босне и Херцеговине, Републике Бугарске, Републике Хрватске, Бивше Југословенске Републике Македоније<sup>102</sup>, Републике Исланд, Републике Црне Горе Краљевине Норвешке, Румуније, Републике Србије и Мисије Привремене Управе Уједињених Нација на Косову о успостављању заједничког европског ваздухопловног подручја као и пратећих аката који подразумевају имплементацију Европских прописа садржаних у Анексу I претходно наведеног споразума у домаће законодавство са француског на српски језик како бисмо сагледали све проблеме са којима се преводилац суочава и понудили решења за њихово превазилажење. Како је Србија у процесу приступања ЕУ, изузетно је важно усагласити правне прописе са њеним законодавством, а језик као основни инструмент права, игра пресудну улогу у томе. Стога, успешност примене и стандардизације правних норми и прописа приликом склапања билатералних или мултилатералних споразума зависи од правилног превода. Полазећи од ситуативног (денотативног) теоријског модела превођења и принципа функционалне еквиваленције, посебну пажњу ћемо усмерити на типове семантичких релација (моносемија, полисемија, синонимија) између француских и српских правних термина.

**Кључне речи:** превођење, полисемија, право, француски језик, српски језик..

<sup>100</sup>[nadjamiljkovic018@gmail.com](mailto:nadjamiljkovic018@gmail.com)

<sup>101</sup>Овај рад је проистекао из мастер тезе „ПРОБЛЕМИ ПРЕВОЂЕЊА ПРАВНЕ ТЕРМИНОЛОГИЈЕ С ФРАНЦУСКОГ НА СРПСКИ ЈЕЗИК НА ПРИМЕРУ СПОРАЗУМА О ОТВОРЕНОМ НЕБУ И ПРАТЕЋИХ АКАТА“ одбрањеном на Филозофском факултету у Нишу

<sup>102</sup>Ступањем Преспанског споразума (доступан на <https://s.kathimerini.gr/resources/article-files/symfwnia-aggliko-keimeno.pdf#Question>) на снагу 12.2.2019. Бивша Југословенска Република Македонија мења свој назив у Република Северна Македонија. У даљим навођењима ове државе је задржан њен првобитан назив услед форме коју је анализирани споразум садржао.

## 1. УВОД

При компаративној анализи превода правне терминологије са различитих језика (консултована литература је на српском, македонском, енглеском и француском језику), опажамо да је кључни проблем проналажење правних еквивалената због разлике у правним системима. Такође, изучавање ове проблематике доприноси бољем сагледавању богатства једне цивилизације. Наиме, Шарчевић у својим публикацијама (Sarcević, 2000; 2001) истиче да правни речник осликава цивилизацију, указујући на комплексност речника у односу на њен степен напредности чиме чини изучавање те цивилизације занимљивијим.

Проблематиком семантичких релација које се успостављају у току превођења правних докумената бавила се Драгана Јовановићу својој мастер тези „Проблеми превођења правне терминологије с француског на српски језик на примеру Европских конвенција”. Сагледавши превод Европских конвенција са француског на српски језик и испитујући његову адекватност, Јовановић се бави моносемијом, полисемијом и синонимијом уз додатни осврт на присуство интернационализама, све у оквиру правне терминологије. Светлана Јакимовска је нарочито значајна обрадивши област превођења правне терминологије са француског на македонски језик и самим тим покренувши бројне проблеме везане за превођење правних термина, од којих је један двосмисленост у језику. Жерар Корни (Gérard Cornu) истиче сву комплексност превођења правних текстова због постојања *билингвизма* који се мора превазићи на највишем нивоу, а затим се мора савладати и његов одраз у правном систему који га прати.

Кетфорд (John Cunnison Catford) наглашава значај појма *еквивалент* приликом превођења. Он дефинише превођење као „замену текстуалног материјала једног језика (језика оригинала) еквивалентним текстуалним материјалом другог језика (језика превода) ”(Catford 1965:20). У складу са тиме, већина теоретичара превођења друге половине XX века, укључујући и самог Џона Кетфорда, истичу да је „основни, фундаментални принцип у теорији превођења *принцип функционалне еквиваленције*” (Крстић 2008:133). Овај принцип је по речима Крстића и „највећи домаћај савремене теоријске мисли о превођењу” (Крстић 2008:136). „Према том принципу, у језику на који се преводи (језику превода или језику доласка) треба пронаћи знакове, тојест речи и уређење тих речи, који ће одговарати по функцији знаковима језика са кога се преводи (језика оригинала или језика поласка)” (Крстић 2008:134). Он је шта више, изузетно важан за квалитетани исправан превод јер наглашава значај преношења идеја у контексту и духу језика на којем превод врши пренос информација.

Када се ради о језику права, наглашава се да није толико реч о дословном превођењу колико о „превазилажењу разлика с једног

правног система на други, не само у условима, него у духу текста који се преводи, а са којим долази и ризик промена текста” (Gemar, 1998: 5). Ту се подразумева да преводилац језика струке влада теоријским основама и способношћу коришћења речника које употпуњује препознавањем и извршавањем преводилачких трансформација. Сматра се да сада прелази на виши ниво превода: познавање правног система обе земље, духа закона итд. Треба нагласити да је главна замка која прети овом преводиоцу „постојање правних лажних пријатеља (...). Што је више различитих правних система у питању, тиме се и тешкоће при превођењу умножавају”. (Stoichitoiu-Ichim, Adriana)

Франсоа Жени (François Génay) сагледава превод из тачке гледишта правника уводећи појам *libre recherche scientifique* опис посла преводиоца у правној области. Иако се ради о правном преводу где је владајући начин превода транскрипција садржине правног документа са један на други језик без могућности предлагања нових преводних решења, Жени мења улогу преводиоца из пасивне у активну, придајући му на значају. Он позива правнике на потрагу за значењем закона у случајевима када је недовољно нејасан или у потпуности неразумљив. На исту методу се позивају и преводиоци правних текстова.

Након приказа модерних проблема превођења, питамо се колико је могуће превести језик права с обзиром на то да се ова врста превођења разликује од превођења других типова стручних текстова.

„Проблем превођења страних правних текстова је тежи него што се чини на први поглед. Исте речи формално тачно преведене не покривају увек исту правну садржину. И у томе се огледа једна од највећих тешкоћа у тражењу одговарајућих израза у правној терминологији” (Орлић, 2002: VII).

Право је резултат дуготрајне и често споре еволуције и одраз је одређеног концепта друштвеног поретка. Међутим, ова концепција варира од једне земље до друге из многих разлога који нису само географски. Дух земље и култура обликују правни систем, стога превод правних норми не подразумева пренос лексике и идеја већ и проналажење одговарајућег еквивалента. Посебна околност овог контекста је међународна димензија у којој се одвија глобализација унификације правних норми:

„Утолико пре што је унификација на међународном плану отежана разликама које постоје у правним правилима националних права које треба унификовати. Највеће тешкоће стварају разлике које свој основ налазе у друштвено-политичким (политичко уређење, друштвена структура, обичаји, религија), економским, традиционалним и извесним природним факторима (клима, начин живота). Поред тога, тешкоће стварају и језичке и термилошке разлике као и разлике у правној техници. Унификација на међународном плану могућа је тамо где су правни системи надахнути истим или сличним идеологијама” (Правна енциклопедија 1985: 1763).

Значај проучавања преводних поступака видљив је у процесу превођења правних акта Европске уније. Приликом процеса прилагођавања домаћег законодавства овом праву и поступку придруживања Европској унији земљама кандидатима за чланство, постизање прецизности у преводу је кључно. Услед тога бреме преводиоца језика струке је веће. Поред лингвистичких, семантичких, лексичких и осталих компетенција он треба да поседује и знања из области права јер је кључно изнад свега посветити се изналажењу правних еквивалената у датом правном систему, уколико су могући.

У наставку овог рада посветићемо се једном од проблема лексике – полисемијом, јер је анализа указала на највише потешкоћа у оквиру лексичког плана. Како је поменуто, језичка стварност пролази кроз константну еволуцију и мења се, а право које се односи на ту стварност такође прати њен развој тако да је правни језик под непосредним утицајем промена.

Наша почетна претпоставка је била да у језику права преовладава моносемија. Шта више, приликом анализе се јасно назирала намера правника да се користе једнозначне речи. Међутим, сама суштина односа које право регулише, као и несавршеност језика, су у пракси ту хипотезу показали нетачну, стога смо демонстрирали на пример и мада моносемија није доминантна иако је пожељна појава. Услед тога, претпоставили смо да би присуство моносемије нужно искључило могућност полисемије.

Корпус анализе нашег рада се састоји из самог Споразума о отвореном небу<sup>103</sup> и пратећих аката имплементација прописа одређених оквирним Споразумом. Документи су доступни на званичном гласилу Европске Уније и страници Министарства за европске интеграције као и Директората цивилног ваздухопловства. Смер превода се одвијао тако да је за полазни текст узета верзија на енглеском језику и на основу ње се вршио превод на српски језик. Овим путем бисмо посебно обратили пажњу на чињеницу да су Споразум и његови пратећи акти расположиви на језицима оснивача Европске Уније, како је и наведено на самом EUR-Lex-у:

«Les quatre langues officielles des États membres fondateurs, à savoir l'allemand, le français, l'italien et le néerlandais, bénéficient de la couverture linguistique la plus large. Pour les autres langues, vous trouverez les traductions de la législation en vigueur au moment de l'adhésion du pays en question et les textes adoptés après cette date. Une partie des textes, en particulier les plus anciens, n'est donc pas disponible dans les langues qui sont

<sup>103</sup>Пун назив Споразума гласи: *Мултилатералног споразума између европске заједнице и њених држава чланица, Републике Албаније, Босне и Херцеговине, Републике Бугарске, Републике Хрватске, Бивше Југословенске Републике Македоније<sup>103</sup>, Републике Исланд, Републике Црне Горе Краљевине Норвешке, Румуније, Републике Србије и Мисије Привремене Управе Уједињених Нација на Косову о успостављању заједничког европског ваздухопловног подручја*, међутим у раду ћемо га надаље звати Споразум о отвореном небу како је уједно и познатији у јавности

venues s'ajouter lors des adhésions ultérieures : l'anglais et le danois ; le grec ; l'espagnol et le portugais ; le finnois et le suédois ; l'estonien, le hongrois, le letton, le lituanien, le maltais, le polonais, le slovaque, le slovène et le tchèque ; le bulgare et le roumain et, plus récemment, le croate.»<sup>104</sup>

На основу горе наведеног језик на коме се састављају правни документи европског законодавства су немачки, француски, италијански и холандски, који су и језички најпокривенији. Међутим, у ситуацији Споразума, превод и каснија имплементација су се одвијали на основу претходно извршеног превода докумената са француског на енглески, који је нематични језик Европске Уније. Шта више, напоменуто је да одређени део текстова није доступан на том језику (попут старијих докумената). Због те околности се повећава ризик наилажења на својеврсне неподударности између изворног и циљног текста, што ћемо накнадно додатно потврдити кроз саму анализу у нашем раду.

За почетну тачку анализе превода Споразума узели смо анализу појмова уз помоћ термилошких речника. Најпре смо кренули са консултовањем онлајн термилошке базе *Евроним*, чију иницијативу треба похвалити и који се стално ажурира. Међутим, ова база не обухвата све преводне термине који су се јављали у Споразуму и његовим актима. Управо из тог разлога, у анализи превода, користили смо се доступним термилошким и општим речницима у следећим језичким смеровима: француско-српски и српско-француски термилошки речници и француско-српски и француско-француски општи речници различитих аутора и едиција. Поред тога, незаобилазну ставку у нашој анализи чине и речници страних речи и израза, нарочито нашег аутора Милана Вујаклије. Правне енциклопедије су се итекако показале као инструмент који подједнако треба да консултују како правници тако и преводиоци у области језика струке. Осим што су обухваћени термини из свих области права, налик речницима је сортирано и објашњено свако значење појмова што је нарочито било важно приликом анализирања двосмислености у преводима и приликом појаве унутрашње полисемије.

Полазна тачка у нашем раду јесте *Француско-српскохрватски економско-правни речник*. Наследник овог Економско-правног речника у српској преводној пракси јесте *Речник правних термина*. Овај речник се састоји из три дела: речник правних термина, српско-енглеско-француског, потом, *Legal dictionary* који чини други део, сачињен од енглеског ка српском језику, и, на крају, трећи део посвећен *Правним терминима (Termes juridiques)*, с француског језика ка српском, ауторки Јасмине Јовановић и Светлане Тодоровић. Значај термилошких речника долази до изражаја нарочито код утврђивања појма моносемије. Врло се често дешавало током истраживања да, када бисмо утврдили поједина значења анализираних појмова, у наведеним речницима,

<sup>104</sup><https://eur-lex.europa.eu/content/help/faq/intro.html?locale=fr>

наиђемо на полисемична значења речи, иако је почетна претпоставка била да се ради о моносемичном термину.

Ове преводне провере спроводили смо такође помоћу општих двојезичних речника, са посебним акцентом на Валентина Путанеца и његов *Француско-хрватски или српски рјечник*, за који се може тврдити са сгурношћу да је најпотпунији општи речник на нашим просторима, затим смо се осврнули и на правне енциклопедије. Велику помоћ у анализи поменутог корпуса пружио је *Juridictionnaire*, француско-француски правни речник. Поред класичног навођења речи и њене дефиниције, овај речник скреће пажњу на англицизме у француском правном језику, на погрешна тумачења појединих термина, пружајући упоредо и примере како бисмо у контексту разумели употребну вредност појединих термина.

## 2. ПОЛИСЕМИЈА ПРАВНИХ ТЕРМИНА

Окружени смо неизмерно великим бројем предмета и појава и просто је немогуће назвати сваки од њих посебним именом. Осим што би био изузетно тежак и обиман посао, способности говорника једног језика не би могле да подрже усвајање целог тог фонда речи. Како је Драгићевић објаснила „недостатак лексике не треба тумачити сиромаштвом једног језика (јер је у свим језицима ситуација слична) већ ограниченим когнитивним способностима корисника језика” (Драгићевић 2010: 131). Људи једноставно не поседују способност памћења толиког броја појмова. Стога као одговор на то се јавља полисемија у сваком језику, појава при којој једна реч може имати више значења која су у ужој или широј вези са примарним значењем те речи. Полисемија је првенствено вид покушаја човека да савлада недостатак лексике уз помоћ система асоцијације идеја по сличности са речју чије значење преузима упренесеном смислу (када наступају механизми метонимије, синегдохе, метафоре). За полисемију је посебно то што „сва значења остају у оквиру једне те исте речи, а полисемија се развија у контексту, у реченици, што значи да је она резултат увећања броја значења једне речи” (Станојчић и Поповић 2005: 180). Наспрам тога, у научном и стручном свету тежи се коришћењу прецизних, односно моносемичних термина. „Мора се, међутим, нагласити Згустино (1991: 63) запажање да су чак и стручни термини чешће полисемични него што би се испрва помислило” (Драгићевић 2010: 132). Што се и заправо само показало у анализи нашег корпуса, где се почетни број претпостављених моносемичних речи у Споразуму и пратећим актима знатно умањио након детаљне провере у речницима. Посебан допринос анализи проблема полисемије је дао Жерар Корни (Gérard Cornu), са својим уџбеником *Правна лингвистика* описавши ову појаву као категорију *les termes de double appartenance* (‘речи са двоструком припадношћу’) (Cornu 2005: 62). Он у посебном поглављу о речима све речи дели на оне са *l'appartenance juridique*



*exclusive* (Cornu 2005: 62) ('ексклузивном припадношћу')<sup>105</sup> и већ поменутом 'двоструком припадношћу'. Док прве имају само једно значење уско везано за правну терминологију, значења ових других налазимо и у стандардним речницима француског језика и у терминологији других наука и струка. Корни је набројао око 400 лексичких јединица са 'ексклузивном припадношћу' додајући да и сви називи латинских институција такође спадају у ту групу (Cornu 2005: 173). На основу ових констатација Адриана Стоикицоју Иким (Adriana Stoichitoiu - Ichim) направила је разлику између екстерних и интерних полисемичних правних термина у правном језику. То гледиште смо и ми прихватили у овом раду стога ћемо се у наставку фокусирати на детаљније изучавање ове две врсте полисемије.

### 2.1. Интерна полисемија

Интерна полисемија се односи на *pluralité des sens juridique* ('вишезначност термина у оквиру правне науке') (Cornu 2005: 23) односно у различитим гранама права, када један појам има различита значења у грађанском, кривичном, међународном праву, итд. Ово објашњење само додатно потврђује да како би одређени појединац био упознат са овим типом полисемије мора истовремено бити и упознат са релевантним гранама права. Чланак *Интерна полисемија* поклања нарочиту пажњу овом проблему позивајући се на максиму *ignorantia legis non excusat*<sup>106</sup>. Аутор текста Адриана Стоикицоју Иким истиче да неразумевање правних норми не може бити изговор за њихово непоштовање, нарочито када су у питању правни текстови који су упућени јавности изван правне сфере, јер њихов језик треба да буде прилагођен и лаицима. Тиме проблем постаје већи за оне који се не баве овом науком. Имајући у виду да се ми бавимо Споразумом о отвореном небу који се тиче ваздушног простора и правила његове контроле и који има за задатак, осим отворености према другим државама у економском и политичком смислу, да пружа и отвореност култура и вредности једног народа ка другом, посебну пажњу ћемо посветити двосмислености терминологије у датим правним документима. У истраживаном корпусу термине који су се јавили ћемо разврстати по следећем систему: прво ће бити наведен термин на француском језику, затим његово правно значење и на крају његово значење у другим гранама права.

<sup>105</sup>Он их дефинише као речи које по свом значењу могу имати једно или више значења, али само у оквиру правног речника и наводи да је у свом *Правном речнику* избројао око 400 таквих речи. Међутим, не треба их мешати са интерно полисемичним речима јер су ове речи углавном архаизми, и доминирају у правној доктрини. Ми у Споразуму и пратећим актима нисмо наишли на овакве термине, зато што је језик у Споразуму и пратећим актима намењен широј популацији.

<sup>106</sup>'Непознавање права никог не оправдава'

|              |   |  |
|--------------|---|--|
| Contribution | новчана накнада, одређена сума новца која се исплаћује у случају покривања одређеног трошка | посебни допринос у новцу наметнут од стране окупатора окупираној територији кад редовни порези, таксе и дажбине које окупатор убира нису довољни да подмире потребе окупационих јединица или потребе управне окупирани територије. (међународно право)                           |
| agent        | заступник, представник  | агент посредује, закључује уговоре у име и за рачун свог налогодавца и обавља друге правне и фактичке радње у циљу заштите интереса свог комитента, због чега однос између заступника и комитента мора почивати на поверењу. (трговинско право); тајни заступник државе          |
| recours      | жалба, тужба, правни лек  | у међународном трговинском праву је средство којим се штити оштећена страна од непоштовања одредби међународног уговора између два или више лица (правно, физичко лице)  |
| accord       | споразум  | сагласност – чин којим се овлашћује лице (правно или физичко) да се за рачун клијента, налогодавца изврши нека радња (боље познато као овлашћење), трговинско право; сагласност двеју или више држава о решењу билатералног или мултилатералног питања (међународно јавно право) |
| incident     | инцидент, незгода, међународно право  | процесно противљење којим се изражава протест током суђења са ефектом суспендовања или заустављања напредовања поступка. (процесни инцидент може да се односи на надлежност, правилност поступка, доказ итд.), процесно право  |

Табела 1. Примери интерне полисемије

103. 1. Le financement de l'entreprise commune provient des *contributions* de ses membres, y compris des entreprises privées, conformément aux articles 1<sup>er</sup> et 12 des statuts.<sup>107</sup>

103. а) 1. Заједничко предузеће се у складу са члановима 1. и 12. Статута, финансира из *доприноса* његових чланова, укључујући приватна предузећа.<sup>108</sup>

104. 4. Les exploitants qui effectuent des vols visés à l'article 1er, paragraphe 3, au-dessus du FL 195, et les *agents* agissant pour leur compte, (...) <sup>109</sup>

104. а) 4. Оператери који обављају летове изнад FL 195 из члана 1. став 3. ове уредбе и *заступници* који раде у њихово име, (...) <sup>110</sup>

105. 3. Lorsque, conformément au paragraphe 2, une juridiction d'une partie contractante dont les décisions ne sont pas susceptibles d'un *recours*

<sup>107</sup>Règlement (CE) No219/2007 du Conseil du 27 février 2007 relatif à la constitution d'une entreprise commune pour la réalisation du système européen nouvelle génération pour la gestion du trafic aérien (SESAR), article 4, 1.

<sup>108</sup>ПРАВИЛНИК о преузимању европских прописа о успостављању Заједничког предузећа за развој нове генерације европског система за управљање ваздушним саобраћајем (SESAR) "Службени гласник РС", број 23 од 28. марта 2012., члан 4, 1.

<sup>109</sup>Règlement (CE) N° 1265/2007 de la Commission du 26 octobre 2007 établissant des exigences relatives à l'espacement entre canaux de communication vocale air-sol pour le ciel unique européen, article 4, 4. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007R1265&from=FR>

<sup>110</sup>Правилник о утврђивању захтева за размак говорних канала ваздух-земља („Службени гласник РС“, број 54/12), члан 4, 4. <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/drugidrzavniorganiorganizacije/pravilnik/2012/54/11/reg>

juridictionnel de droit interne n'est pas en mesure de saisir la Cour de justice, (...)<sup>111</sup>

105. а) 3. У случају када, у складу са ставом 2 овог члана, суд неке стране уговорнице, против чијих одлука непостоји *правилек* према домаћем закону, није у могућности да се обрати Суду правде, (...)<sup>112</sup>

106. 1. Les dispositions du présent *accord* (...)<sup>113</sup>

106. а) 1. С обзиром да су одредбе овог *споразума*(...)<sup>114</sup>

107. 3. (...) les parties contractantes s'entraident en facilitant les communications et autres mesures appropriées destinées à mettre fin, avec rapidité et en toute sécurité, à cet *incident* ou menace d'*incident*.<sup>115</sup>

107. а) 3. (...) стране уговорнице помажу једна другој на тај начин што олакшавају комуникацију и друге одговарајуће мере које су намењене за брзо и безбедно окончање таквог *инцидента* или претње *инцидентом*.<sup>116</sup>

## 2.2. Екстерна полисемија

Под екстерном полисемијом подразумевамо реч из правне терминологије која поседује и значење изван правног речника. Као пример можемо навести речи које су се из свакодневног говора додатно прецизирале у правном језику (француску лексему *personne* пример преводимо на српски језик као део тела (лице) када желимо да означимо појединца, субјекта права; *тело* фр<sup>117</sup>. *corps*, *орган*, фр. *organisme* када њоме желимо означити неку институцију итд). У наставку следи табела 2 у којој ћемо у првој колони приказати француски термин, у другој њено значење ван правног речника, а у трећој решење које је преводилац Споразума и аката применио, односно правни термин који је употребио.

|             |   |   |
|-------------|---|---|
| créneau     | круниште (какве куле у замку), празно паркинг место     | слот  |
| capture     | заробљење; заплена, плен; хапшење                       | отмица  |
| association | у психологији означава повезивање идеја на нивоу свести | удружење, придруживање  |
| acte        | дело, чин, радња; чин у драми                           | пропис, радња   |
| examen      | тест или испит током школовања; лекарски преглед        | разматрање, преглед   |
| cellule     | хелија, <i>biol.</i> станица (у ткиву, у саћу)          | јединица  |
| uniforme    | Униформа  | доследан  |
| mesure      | мера (димензије нпр. предмета), величина, дужина        | правила, поступак, мера (у смислу поступка или радњи – <i>предузети меру у случају кривичног дела</i> ) |

<sup>111</sup>Accord Multilatéral sur la création d'une space aériencommun européen, Article 16, 3.

<sup>112</sup>Мултилатерални споразум о успостављању заједничког ваздухопловног простора, члан 16, 3.

<sup>113</sup>Accord Multilatéral sur la création d'une space aériencommun européen, Article 16, 1.

<sup>114</sup>Мултилатерални споразум о успостављању заједничког ваздухопловног простора, члан 16, 1.

<sup>115</sup>Accord Multilatéral sur la création d'une space aériencommun européen, Article 12, 3.

<sup>116</sup>Мултилатерални споразум о успостављању заједничког ваздухопловног простора, члан 12, 3.

<sup>117</sup>фр. скраћеница за француски језик

|              |  |   |
|--------------|--|---|
| organisme    | организам  | организација, тело, орган у смислу институције, установе  |
| personnel    | властит, лични   | запослени   |
| voix         | глас, најмања јединица у говору којом разликујем означење речи; у фонетици глас настаје као производ људских говорних органа | глас, субјективно право сваког грађанина одређене државе да на изборима дају глас за одређеног кандидата и да уједно сами буду кандидати на изборима. |
| recette      | рецепт, упутства по којима се справља одређено јело  | приход  |
| atterrissage | нанос, наплавина   | слетање   |
| pièce        | део, комад; соба просторија; ствар, предмет; новац; напојница; дело (драмско)  | запис, део  |
| greffe       | регистар   | трансплатација  |
| retrait      | повлачење, одузимање, грчење, скупљање, сушење; пензија  | стављање ван снаге  |
| position     | позиција, положај, намештење   | статус  |
| droit        | право (један од начина оријентације у простору, лево, десно, право); усправан, тачан; искрен, правичан                       | право, закон  |
| vertu        | врлина, храброст, снага  | <i>en vertu</i> – у складу са идеја складности, нечег што одговара  |
| foi          | Вера   | <i>faisant également foi</i> – аутентичан   |
| acquis       | adj <sup>118</sup> стечен, задобијен; m <sup>119</sup> стечевина, искуство, знање  | законодавство европске уније  |

Табела 2. Примери екстерне полисемије

Тако се јавља *créneaux* што је *круниште*, односно празан простор који се налази на њему, и *слот*:

108. Règlement (CEE) No 95/93 du Conseil, du 18 janvier 1993, fixant des règles communes en ce qui concerne l'attribution des *créneaux* horaires dans les aéroports de la Communauté<sup>120</sup>

108. а) Уредба Савета (ЕЕЗ) бр. 95/93 од 18. јануара 1993. Године о заједничким правилима за доделу *слотова* на аеродромима Заједнице<sup>121</sup>

109. aux conditions pour la délivrance, la suspension et le *retrait* d'une licence de contrôleur de la circulation aérienne et de contrôleur de la circulation aérienne stagiaire (...);<sup>122</sup>

109. а) (а) услове за издавање, суспензију и *стављање ван снаге* дозвола контролора летења (...);<sup>123</sup>

<sup>118</sup>adj. придев

<sup>119</sup>m. мушки род

<sup>120</sup>Accord Multilatéral sur la création d'un espace aérien commun européen, Annexe I, A

<sup>121</sup>Мултилатерални споразум о успостављању заједничког ваздухопловног простора, Анекс I, А.

<sup>122</sup> Règlement (UE) 2015/340 de la Commission du 20 février 2015 déterminant les exigences techniques et les procédures administratives applicables aux licences et certificats de contrôleur de la circulation aérienne, article 1. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32015R0340&qid=1550514271905&from=EN> conformément au règlement (CE) no 216/2008 du Parlement européen et du Conseil, modifiant le règlement d'exécution (UE) no 923/2012 de la Commission et abrogeant le règlement (UE) no 805/2011 de la Commission

<sup>123</sup>УРЕДБА КОМИСИЈЕ (ЕУ) БР. 2015/340 од 20. фебруара 2015. Године о утврђивању техничких захтева и управних поступака који се односе на дозволе контролора летења и сертификате у складу са Уредбом (ЕЗ) бр. 216/2008 Европског парламента и Савета, о изменама и допунама Сprovedбене уредбе Комисије (ЕУ) бр. 923/2012 и престанку важења Уредбе Комисије (ЕУ) бр. 805/2011, члан 1, <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/prilozi/1.html&regactid=423498&abc=cba&doctype=reg>

*Retrait* у правном контексту је *повлачење, одузимање и подизање (новца са рачуна и сл.)*<sup>124</sup> док у разговорном језику значи *повлачење, одузимање, грчење, скупљање, сушење, чак пензија*. Од појма повлачење створена је идеја да се истом лексемом означи стављање одређене одредбе ван снаге. Овде је дакле од'општег значења' (*sense commun*) добијено 'правно значење' (*sense juridique*) термина *retrait*, како је то означио Корни у *Правној лингвистици* (Cornu 2005: 72). Даљи примери добијени овим механизмом су: *examen* - који у свакодневном говору означава тест, испит, медицински преглед а постаје у правном језику разматрање, преглед; *atterrissement* – нанос, наплавина постаје слетање; *position* – положај у почетном значењу попримио је правну тежину и одређена овлашћења - статус; *capture*, заробљење тј. хапшење постаје незаконит чин – отмица:

110. 2. 2. Les parties contractantes s'accordent mutuellement, sur demande, toute l'assistance nécessaire pour prévenir les actes de *capture* illicite d'aéronefs civils et autres actes illicites dirigés contre la sûreté de ces aéronefs, (...).<sup>125</sup>

110. а) 2. 2. Стране уговорнице, на захтев, пружају једна другој сву неопходну помоћ у циљу спречавања *отмица* цивилних ваздухоплова и других незаконитих радњи усмерених против сигурности тих ваздухоплова, (...).<sup>126</sup>

Затим проширењем значења исправан, тачан добија се *право*. На исти начин *vertu* и *foi* постају у *складу са, аутентичан*. Додатни примери екстензије су *acte* где чин тј. назив делова из којих се састоји позоришни комад постаје пропис; *uniforme* чија идеја уједначености и истоветности се шири у значењу на доследан; *organisme* припада медицини, али по сличности значења дао је институцију сачињену од *органа*; *personnel* где се значење личног проширило на запослене; *mesure* код кога се мера у смислу димензија проширила на поступак коју треба предузети и *pièce* где је значење писаног позоришног комада прешло у *записник*.

Још један од механизма екстерне полисемије је и присуство једног термина у више наука. Тако термин *association* који је правно удружење (имамо у називу споразум *accord d'association* који се преводи као *споразум о придруживању*), а у психологији означава овозначавање више идеја на нивоу свести; *greffe* је регистар у правном језику, а у медицинској области трансплатација; *recette*, појам из кулинарства *рецепт*, постао је приход у правном регистру; *cellule* («*cellule de gestion de l'espace aérien* (АМС), *une cellule responsable de la gestion quotidienne de l'espace aérien*

<sup>124</sup>Обратили би смо овде пажњу на преводно решење *стављање ван снаге*. Адекватан превод на варијанта је *одузимање дозволе*. Осим видне разлике на лексичком нивоу, јавља се и разлика на нивоу правне терминологије: стављање ван снаге значи престанак важења одређеног прописа или документа док је одузимање врста санкције тј. Привремене мере.

<sup>125</sup>Accord Multilatéral sur la création d'une espace aérien commun européen, article 12, 2.

<sup>126</sup>Мултилатерални споразум о успостављању заједничког ваздухопловног простора, члан 12, 2.

sous la responsabilité d'un ou de plusieurs États membres»<sup>127</sup>), у праву јединица, у биологији је ћелија; *voix* је средство путем којег се испуњава субјективно право сваког грађанина да гласа (« (...) 2. Les membres de l'entreprise commune disposent d'un nombre de voix proportionnel à leur contribution aux fonds de l'entreprise commune. (...) dispose d'au moins 10 % du nombre total des voix.»<sup>128</sup>), док је у лингвистици глас, најмања јединица у говору којом разликујемо значење речи тј. у фонетици производ људских говорних органа.

Нарочито се издаваја појам *acquis* којег је веома тешко објаснити овим везама услед тога што је у питању реч са новоствореним значењем, међутим ми претпостављамо да је настала системом проширења идеје нечег што је стечено, услед чега се долази до тековине законодавства Европске Уније. Ова претпоставка је субјективна, стога је веома подложна додатним истраживањима.

### 3. ЗАКЉУЧАК

Наш циљ ових истраживања је био утицај семантичких релација међу речима на правни језик. Општи је закључак да је мали број моносемичних термина у анализираном корпусу. Услед доминантне вишезначности језика, врло је важно опрезно приступати преводу језика права, а још више можда анализи преведених текстова. Нарочито треба пратити сваку промену на плану стручног превођења уз обавезно коментарисање решења ради побољшања квалитета превођења у будућности. Затим, сваки од анализираних појмова се посматра у односу на то како се понаша у датом контексту, јер контекст условљава одређену појаву. Даље, свака та појава ће бити пожељна или не у зависности од степенапрецизности који постиже. Тако моносемичну независност од ма каквог контекста посматрамо као изузетно пожељну појаву у језику струке, а полисемију и синонимију које су зависне од контекста тежимо да заобиђемо. Ова интенција избегавања синонимије и полисемије је одувек присутна у стручном превођењу, нарочито у погледу језика права. Ако се дође до употребе синонимне или полисемичне речи то може довести до намерног или ненамерног неразумевања закона и самим тим да резултира покушајем злоупотребе права и његовом лошом применом.

Услед озбиљности процеса хармонизације који подразумева правилно и адекватно превођење аката, сваки превод у контексту међународног права и сарадње са Европском Унијом мора бити стално под критичким и будним оком како преводиоца тако и теоретичара превођења и зато подстичемо даља истраживања у овој области.

<sup>127</sup>Règlement (CE) No2150/2005 de la Commission du 23 décembre 2005 établissant des règles communes pour la gestion souple de l'espace aérien, article 2, 2. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32005R2150&qid=1553094140878&from=EN>

<sup>128</sup>Règlement (CE) No219/2007 du Conseil du 27 février 2007 relatif à la constitution d'une entreprise commune pour la réalisation du système européen de nouvelle génération pour la gestion du trafic aérien (SESAR), article 4, 2., <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007R0219&qid=1553094664133&from=FR>

## ЛИТЕРАТУРА

### I. Основна литература теоријски део рада:

- Bobbio, **Norberto**. *Јуснатурализам и правни позитивизам*  
<<https://journals.openedition.org/revus/3409?lang=hr>>18.4.2019.
- Catford, John Cunnison. *A linguistic theory of translation. An essay in applied linguistic*. Oxford: University Press, 1965.
- Cornu, Gérard. *Linguistique juridique*. Montchrestien: Collection Précis Domat. 2005.
- Директорат цивилног ваздухопловства. *Међународна сарадња и европске интеграције*. <<http://cad.gov.rs/lat/strana/19851/medunarodna-saradnja-i-evropske-integracije>>18.4.2019.
- Драгићевић, Рајна. *Лексикологија српског језика*. Београд: Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2010.
- Евроним. *Multilingual terminology database*.  
<<http://prevodjenje.seio.gov.rs/evronim/index.php?jezik=engl>>18.4.2019.
- GEMAR, Jean-Claude. *Les enjeux de la traduction juridiques. Principes et nuances*. 1998.  
<<http://www.tradulex.com/Bern1998/Gemar.pdf>>18.4.2019.
- GENY, François. *Methode d'interpretation et sources en droit prive positif*. Tome premier, Tome second. Paris: L.G.D.J. 1919.
- JAKIMOVSKA, Svetlana . *Complex Lexical Unites in the Legal Language and their Translations from French into Macedonian and Vice Versa*. Balkan Social Science. 2014.
- JAKIMOVSKA, Svetlana. *Analyse comparative du phénomène de la synonymie dans les terminologies juridiques française et macédonienne*. Vestnikzatudjezike. 2015.
- JAKIMOVSKA, Svetlana. *Les aspects terminologiques des textes juridiques français et les défis de leur traduction en macédonien*. Les études Françaises aujourd'hui: De la pensée à son expression.
- Јанковић, Магрита, Ђуровић, Радомир, ЈанковићРадослав. *Економско-правни речник француско-српскохрватски*. Београд: Међународнаполитика. 1969.
- Јовановић, Драгана. *Проблеми превођења правне терминологије с француског на српски језик на примеру Европских конвенција*. Мастер рад. Ниш: Филозофски факултет. 2017.
- Јовановић, Јасминка, Тодоровић Светлана. *Речник правних термина*. Београд: Савремена администрација. 2004.
- Јовановић, Радомир. *Велики лексикон страних речи и израза*. Београд: Алнари. 2006.
- Juridictionnaire*. <<http://www.cttj.ca/Documents/Juridictionnaire.pdf>>18.4.2019.
- Крстић, Ненад. *Француски и српски у контакту. Структура просте реченице и превођење*. Нови Сад: Издавашка књижевница Зорана Стојановића Сремски Карловци, 2008.
- Larousse – dictionnaire de la langue française*.  
<<http://www.larousse.fr/dictionnaires>>12.4.2019.

- Les aspects théoriques et pratiques de la traduction juridique.*  
<<http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/21362/ch05.html>>12.4.2019.
- Министарство за европске интеграције, *Споразум о отвореном небу.*  
<<http://www.mei.gov.rs/src/dokumenta/sporazumi-sa-eu/sporazum-o-otvorenom-nebu>>12.4.2019.
- Правна енциклопедија 1 и 2.* Београд: Савремена администрација, 1985.
- Preda, Mariana. La polysémie des termes juridiques. *Studiisicercetări de onomasticăși lexicologie (SCOL)* (Nr. 1-2) România. 2012.  
<[http://cis01.central.ucv.ro/revista\\_scol/site\\_ro/2012/lexicologie/preda.pdf](http://cis01.central.ucv.ro/revista_scol/site_ro/2012/lexicologie/preda.pdf)>12.4.2019.
- Преспански споразум <<https://s.kathimerini.gr/resources/article-files/symfwnia-aggliko-keimeno.pdf#Question>>12.4.2019.
- PUTANEC, Valentin. *Francusko-srpskohrvatski rječnik.* Zagreb: Školskknjiga. 1957.
- Увод у право*, белешке са предавања тог предмета, Правни факултет у Београду.  
<<http://ius.bg.ac.rs/prof/Materijali/jovmio/Dokumenti/Metodi%20tumacenja%20prava.htm>>12.4.2019.
- Sarcevic, Susan. *New Approach to Legal Translation.* TheHague: KluwerLawInternational, 2000.
- Sarcevic, Susan. *Legal translation : PreparationforAscension to theEuropean Union.* Rijeka: FacultyofLaw, 2001.
- Stoichiroiu – Ichim, Adriana*La polysémie interne.*<[http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2000.rossi-danelzik\\_e&part=31200](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2000.rossi-danelzik_e&part=31200)>12.4.2019.
- Министарство за европске интеграције, *Споразум о отвореном небу.*  
<<http://www.mei.gov.rs/src/dokumenta/sporazumi-sa-eu/sporazum-o-otvorenom-nebu>>12.4.2019.
- Званично гласило Европске Уније. *ACCORD MULTILATÉRAL entre la Communauté européenne et ses États membres, la République d'Albanie, l'ancienne République yougoslave de Macédoine, la Bosnie-et-Herzégovine, la République de Bulgarie, la République de Croatie, la République d'Islande, la République du Monténégro, le Royaume de Norvège, la Roumanie, la République de Serbie, et la Mission d'administration intérimaire des Nations unies au Kosovo (1) sur la création d'un espace aérien commun européen.*<<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A22006A1016%2801%29>>12.4.2019.

## II. Корпус:

ACCORD MULTILATÉRAL entre la Communauté européenne et ses États membres, la République d'Albanie, l'ancienne République yougoslave de Macédoine, la Bosnie-et-Herzégovine, la République de Bulgarie, la République de Croatie, la République d'Islande, la République du Monténégro, le Royaume de Norvège, la Roumanie, la République de Serbie, et la Mission d'administration intérimaire des Nations unies au Kosovo (1) sur la création d'un espace aérien commun européen.

[https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:e233becd-52bd-482f-8741-b804549c5ebe.0009.02/DOC\\_2&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:e233becd-52bd-482f-8741-b804549c5ebe.0009.02/DOC_2&format=PDF)



Мултилатерални споразум између европске заједнице и њених држава чланица, Републике Албаније, Босне и Херцеговине, Републике Бугарске, Републике Хрватске, Бивше Југословенске Републике Македоније, Републике Исланд, Републике Црне Горе, Краљевине Норвешке, Румуније, Републике Србије и Мисије Привремене Управе Уједињених Нација на Косову о успостављању заједничког европског ваздухопловног подручја. [http://cad.gov.rs/upload/o\\_nama/Multilateralni%20sporazum%2019.06.07.pdf](http://cad.gov.rs/upload/o_nama/Multilateralni%20sporazum%2019.06.07.pdf)

Имплементација европских прописа са држаних у анексу I ЕЦАА споразума у домаће законодавство [http://cad.gov.rs/upload/regulativa/predlozi\\_propisa/Implementacija%20evropskih%20propisa%20sadrzanih%20u%20Aneksu%20I%20ECAA%20sporazuma%20u%20domace%20zakonodavstvo.pdf](http://cad.gov.rs/upload/regulativa/predlozi_propisa/Implementacija%20evropskih%20propisa%20sadrzanih%20u%20Aneksu%20I%20ECAA%20sporazuma%20u%20domace%20zakonodavstvo.pdf)

## **POLYSEMY AS ONE OF THE PROBLEMS OF TRANSLATION FROM FRENCH TO SERBIAN, FOR EXAMPLE, THE OPEN SKIES AGREEMENT AND RELATED ACTS**

***Summary:** In this paper we deal with, in terms of traductology and lexical semantics, analysis of legal terminology translation of the Multilateral Agreement between the European Community and its Member States, the Republic of Albania, Bosnia and Herzegovina, the Republic of Bulgaria, the Republic of Croatia, the Former Yugoslav Republic of Macedonia, the Republic of Iceland, The Kingdom of Norway, Romania, the Republic of Serbia and the United Nations Interim Administration Mission in Kosovo on the establishment of a common European aviation area as well as its accompanying legal acts in the form of implementation of the European regulations contained in Annex I of the aforementioned agreement into domestic legislation from French to Serbian in order to resolve all problems that an interpreter faces and offer solutions for overcoming them. As Serbia is in process of joining the EU, it is extremely important to harmonize legal regulations with its legislation, where language, as basic legal instrument, plays a crucial role in it. Therefore, the success of application and standardization of legal norms and regulations when concluding bilateral or multilateral agreements depends on correct translation. Starting from the situational (denotative) theoretical translation model and the principle of functional equivalence, we will pay special attention to types of semantic relations (monosemy, polysemy, synonymy) between French and Serbian legal terms.*

**Key words:** translation, polysemy, law, French, Serbian language.



Стефан Ј. Здравковић<sup>129</sup>

Иван Н. Јовановић<sup>130</sup>

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет

## СЕМАНТИЧКО ПОЉЕ ЉУДСКА СТАЊА И ЕМОЦИЈЕ У ФРАНЦУСКИМ И СРПСКИМ ФРАЗЕМИМА СА НАЗИВИМА ПТИЦА<sup>131</sup>

**Сажетак:** У раду се контрастивним приступом анализирају француски и српски фраземи с именима птица с циљем да се покажу све сличности и разлике које се јављају на семантичком и лингвокултуролошком плану. Предмет истраживања чине фраземи чији су конституенти називи за домаће и дивље птице (*caille, canard, cane, coq, dindon, épervier, grive, linotte, merle, merlette, oiseau, pie, pinson, poule, poulet d'Inde, roussin, врабац, врана, гавран, голуб, гуска, ждрал, живина, кокош(ка), кукавица, патка, пиле, препелица, птица, шева*). Разлог одабира ових зоонимских компоненти заснива се на чињеници да велики број птица живи у најнепосреднијој близини човека и вековима је присутан у његовој свакодневици, те да су њихова имена ушла у састав низа фразема како у француском, тако и у српском језику. Рад доприноси бољем сагледавању реконструкције језичке слике света у свести француских и српских говорника као и природе њиховог односа према концептима исказаним фраземима с називима птица који припадају семантичком пољу ЉУДСКА СТАЊА И ЕМОЦИЈЕ. Полазећи од лингвокултуролошког модела А. Вјежбицке (А. Wierzbicka) и Клајберове (Kleiber) теорије о семантичким пољима анализирану грађу смо разврстали у 15 семантичких потпоља у зависности од тога на који концепт упућују: ТУГА, СРЕЋА, НЕСРЕЋА, ИНДИФЕРЕНТНОСТ, ЉУБАВ, СЛОБОДА, ПОТИШТЕНОСТ, ЗБУЊЕНОСТ, СВАЂА, ГУБИТАК РАЗУМА, УПЛАШЕНОСТ, ПИЈАНСТВО, СТАЊЕ СМРТИ, МАТЕРИЈАЛНО СТАЊЕ ЧОВЕКА, БРАЧНО СТАЊЕ ЧОВЕКА.

**Кључне речи:** птице, фраземи, стања, емоције, француски језик, српски језик.

<sup>129</sup>[stefan.zdravkovic@filfak.ni.ac.rs](mailto:stefan.zdravkovic@filfak.ni.ac.rs)

<sup>130</sup>[ivan.jovanovic@filfak.ni.ac.rs](mailto:ivan.jovanovic@filfak.ni.ac.rs)

<sup>131</sup>Ово истраживање финансијски је подржало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Рад је настао у оквиру научноистраживачког пројекта *Романистика и словенски језици, књижевности и културе у контакту и дисконтакту* (бр.81/1-17-8-01) који финансирају Филозофски факултет Универзитета у Нишу, АУФ (Agence universitaire de la francophonie) и Амбасада Републике Француске у Србији (Ambassade de France en Serbie). Рад представља део необјављеног мастер рада *Називи птица у француској и српској фразеологији*, који је одбрањен на Филозофском факултету Универзитета у Нишу 12. марта 2019. године под менторством проф. др Ивана Јовановића.

## 1. УВОД

У својој сталној борби за опстанак, човек примитивне заједнице био је упућен на животињски свет и покушавао је да се животињама посвети да њима овлада, укроти их и подреди устројству друштвене организације. Током етапног развоја цивилизације, човека је фасцинирало животињско царство, а животиње су често биле објекат ритуалног става, што се посебно одражавало митолошким представама у којима су животињске врсте персонификоване и на њих се гледало као на претке или културне хероје. Међутим, са развојем свести и распадом митолошког паганског система, статус животиња сачувао се у другачијим облицима. Поред низа веровања везаних за традицију, представници животињских врста добили су посебан значај у астрономији, астрологији, хералдици, а нарочито у уметности. Представници одређене животињске врсте постајале су алегоријске одреднице људских нарави и односа (Самарџија 2002: 11).

Рад, кроз призму фразеологије и лингвокултурологије, тежи да допринесе бољем сагледавању језичке слике света у свести говорника француске и српске језичке заједнице. Ослањајући се на постулате концептуалне метафоре коју је дефинисао Кевечеш (Kövecses, 2002) фраземе сагледавамо као својеврсно језичко средство за концептуализацију одређених особина, појава, ствари које су нам најчешће апстрактне и које приближавамо људском духу поредећи те апстрактне ентитете са конкретним, нама блиским. У механизму концептуалне метафоре ти апстрактни ентитети су циљни домени до којих се долази помоћу чулно сазнатљивих изворних домена.

## 2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР, МЕТОДА И КОРПУС ИСТРАЖИВАЊА

2.0. У свом раду „Неке напомене о фразеологизмима у француском и српском језику“ И. Јовановић наводи да је разноврсна терминологија коју користе лингвисти како би означили основне појмове у фразеологији: *unité phraséologique* – фразеолошка јединица, *tours, trournures* – обрти, *expressions* – изрази, *locutions, locutions toutes faites* – устаљени изрази, *idiomes* – идиому, *expressions idiomatiques* – идиоматски изрази, *expressions phraséologiques* – фразеолошки изрази, *phraséologismes* – фразеологизми, односно *syntagmes phraséologiques* – фразеолошке синтагме или једноставно *phrasèmes* – фраземи (2013: 404–405). Када је реч о терминологији у српском језику најчешће се користе термини фразеолошка јединица, идиом, фразем, устаљена фраза, идиоматаки израз (Мршевић-Радовић: 1987; 2008). Ми ћемо се у нашем раду служити термином фразем.

Велики број аутора је покушао да дефинише фраземе и да да основне критеријуме за њихово препознавање у језику. Француски лингвиста Пјер Гиро (Pierre Guiraud) фразем дефинише као спој више

речи које чине једну синтаксичку и лексичку јединицу (1961: 5). Фразем одликују три карактеристике: јединство форме и значења, одступање од граматичке или лексичке норме, као и својствене метафоричке вредности (Ibid.: 6). Жорж Мунен (Georges Mounin) је мишљења да је фразем скуп речи са јединственим значењем и изолованом синтаксичком структуром (2004: 168).

Ми сматрамо да је за наше истраживање најкомпатибилнија дефиниција Рајне Драгићевић према којој је фразем устаљена језичка јединица које се састоји од најмање две речи и има јединствено значење, будући да ова дефиниција обухвата синтаксички и семантички аспект фразема као језичке јединице и важи за све фраземе. Остале формалне и семантичко-синтаксичке особине фразема могу бити у мањој или већој мери присутне код конкретних примера фразема из нашег корпуса. Као пример фразема она наводи *кад на врби роди грожђе*, који представља устаљену вишечлану језичку јединицу у којој се ред речи не може мењати као ни саме речи у њој. Доказ да је реч о једној јединственој јединици проналазимо у чињеници да цела конструкција има значење *никад*. Ово значење не може бити изведено из значења сваке појединачне речи из које је састављен фразем. (Драгићевић 2010: 24).

2.1. Белић је мишљења да „језик није ништа друго до слика спољњег света, одражена у његовој свести, а конкретизована у звучним језичким знацима“. Унутрашња форма језика која одражава народни дух и културу језика утиче на стварање јединствене језичке слике света која је својствена сваком језику (Белић 1951: 14). „У језичку слику света уграђене су језичке слике света људи који говоре и пишу тим језиком“ (Ајдачић 2016: 400). Један од најзначајнијих теоретичара језичке слике света пољски лингвиста Јежи Бартмињски овако је дефинише:

„Језичка слика света је интерпретација стварности садржана у језику која се може представити као комплекс судова о свету, људима, стварима, догађајима. Она је интерпретација а не одраз, субјективни портрет а не фотографија реалних предмета. Ова интерпретација је резултат субјективне перцепције и концептуализације стварности од стране говорника датог језика; она, дакле, има изразито субјективан, антропоцентричан карактер, али је истовремено и интерсубјективна у смислу да постаје друштвено прихваћена и да спаја људе у датом друштвеном кругу, стварајући јединство мисли, осећања и вредности, секундарно утичући[...] на то како чланови заједнице опажају и разумеју друштвену ситуацију“ (2011: 46).

Из непрекидног односа интеракције између језика и културе настаје језичка слика света, која представља један од основних појмова у лингвокултурологији и у когнитивистици (Драгићевић 2010а: 11, 12). Један од највећих извора за реконструкцију језичке слике света јесте фразеологија. Драгана Мршевић-Радовић фраземе, као и пословице и изреке, сматра повољним „спремиштима“ за најразличитије културне

садржаје који потичу како са нашег поднебља, тако и из других култура, а који се у нашем језику таложу на стару словенску културу (Мршевић-Радовић 2008: V,VI).

2.3. Будући да ћемо се у нашем раду користити контрастивним приступом како бисмо анализирали француске и српске фраземе с именима птица, а са циљем да покажемо све сличности и разлике које се јављају на семантичком и лингвокултуролошком плану, неопходно је дефинисати контрастивни приступ, односно контрастивну анализу. Према мишљењу С. Станковић „контрастивна анализа је лингвистички поступак у којему се систематски упоређују и проучавају два или више језика ради откривања експлицитних сличности и разлика у њиховој структури и употреби“ (Станковић 2013: 381-382).

2.4. Предмет нашег истраживања чине француски и српски фраземи чији су конституенти називи за домаће и дивље птице (*caille, canard, cane, coq, dindon, épervier, grive, linotte, merle, merlette, oiseau, pie, pinson, poule, poulet d'Inde, poussin, врабац, врана, гавран, голуб, гуска, ждрал, живина, кокош(ка), кукавица, патка, пиле, препелица, птица, шева*).

Анализирани корпус за ово истраживање садржи укупно 47 фразема са називима дивљих и домаћих птица (вид. *табела бр. 1*), од чега 25 фразема потиче из француског, а 22 из српског језика. Разлог одабира ових зоонимских компоненти заснива се на чињеници да велики број птица живи у најнепосреднијој близини човека и вековима је присутан у његовој свакодневици, те да су њихова имена ушла у састав низа фразема у свим језицима света.

Наше истраживање засновано је на корпусу који чине репрезентативни фразеолошки речници, као и општи речници и приручници. За француске фраземе коришћени су следећи речници: *Dictionnaire des expressions et locutions* (Rey, Chantreau, 2007), *Dictionnaire des expressions et locutions traditionnelles* (Rat, 2009), *Les 1001 expressions préférées des Français* (Planelles, 2014), *Француско-српскохрватски фразеолошки речник са пословицама* (Драшковић, 1990), *Trésor de la langue française informatisé* (TLFI, 2018) као и збирке фразема и пословица: *Quand on parle du loup... – Les animaux dans les expressions de la langue française* (Vigerie, 2004), *Les expressions de nos grands-mères* (Tillier: 2017), *Secrets des expressions françaises* (Guillemard, 2007).

Корпус из кога су ексцерпирани српски фраземи чине речници: *Српско-француски речник идиома и изрека* (Милосављевић, 2008), *Фразеолошки речник српског језика* (Оташевић, 2012) и *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika* (Matešić, 1982), *Српске народне пословице* (Караџић Стефановић, 1987), *Речник српскохрватскога књижевног језика* (РМС, 1990), *Речник српскога језика* (РМС, 2007), *Речник српскохрватског књижевног и народног језика* (РСАНУ, 1959-2014). Од огромне користи за истраживање корпуса био је *Орнитолошки речник* (Милорадов et al, 2016).

### 3. АНАЛИЗА КОРПУСА

Анализирани корпус за ово истраживање садржи укупно 47 фразема са називима дивљих и домаћих птица (вид. *табела бр. 1*), од чега 25 фразема потиче из француског, а 22 из српског језика. Као саставне компоненте анализираних фразема поред многобројних лексема које денотативно означавају врсте птица и представљају хипониме лексеме *птица*, уврстили смо и сâм основни хипероним *птица* и *oiseau*. Поред тога у нашем корпусу фигурирају фраземи који у својој структури поседују хипероним *живина* који представља све домаће птице које се гаје на фармама или у сеоским домаћинствима ради употребе њиховог меса, јаја или перја.

| Називи француских птица   | Називи српских птица  |
|---|---|
| <i>caille, canard, cane, coq, dindon, épervier, grive, linotte, merle, merlette, oiseau, pie, pinson, poule, poulet d'Inde, poussin</i> | <i>врабац, врана, гавран, голуб, гуска, ждрал, живина, кокош(ка), кукавица, патка, пиле, препелица, птица, шева</i> |

**Табела 1.**

Као посебна семантичка потпоља у оквиру семантичког поља ЉУДСКА СТАЊА И ЕМОЦИЈЕ издвојили смо 15 семантичких потпоља: ТУГА, СРЕЂА, НЕСРЕЂА, ИНДИФЕРЕНТНОСТ, ЉУБАВ, СЛОБОДА, ПОТИШТЕНОСТ, ЗБУЊЕНОСТ, СВАЂА, ГУБИТАК РАЗУМА, УПЛАШЕНОСТ, ПИЈАНСТВО, СТАЊЕ СМРТИ, МАТЕРИЈАЛНО СТАЊЕ ЧОВЕКА, БРАЧНО СТАЊЕ ЧОВЕКА (вид. *графикон бр. 1*).

#### 4.1. Семантичко потпоље ТУГА

У ово семантичко потпоље уврстили смо два српска фразема, и оба ова фразема садрже лексему кукавица. Први фразем *[за]кукати као сиња кукавица* има значење „горко (за)плакати, ридати“ док фразем *сиња (црна) кукавица*<sup>132</sup> одређује несрећну, јадну и бедну особу. У Речнику Матице српске (2011) под одредницом *кукавица* као прво, основно значење проналазимо „шумска птица селица *Cuculus canopus* из пор. *Cuculidae*, позната по карактеристичном гласу који личи на кукање и по томе што полаже јаја у туђа гнезда“ (РМС 2011: 596). Управо је етимолошка повезаност између лексема *кукати* и *кукавица* значењски одредила и мотивисала настанак ових фразема.

#### 4.2. Семантичко потпоље СРЕЂА

У ово семантичко потпоље убројили смо укупно четири француска фразема. Фразем *boire du lait d'oiseau* (= пити птичјег млека)<sup>133</sup> има

<sup>132</sup>Осим лексеме кукавица која је саставни елемент ових фразема, и лексема кукумавка у свом фигуративном значењу може бити одредница за исто осећање: Особа која стално кука и на зло слути. За ову птицу верује се да гласом слути несрећу (РМС (том 3) 1990: 118).

<sup>133</sup>У даљем тексту рада знаком „=“ означаваћемо дослован превод француских фразема. Српске фраземе који су слични са овим француским фраземом на лексичком плану *нема само птичјег (птичјег) (од птице) млека и има[ти] [у] птичјег (од птице) (девојачког) млека* сврстали смо у семантичко потпоље МАТЕРИЈАЛНО СТАЊЕ ЧОВЕКА - БОГАТСТВО. Они означавају изобиље у коме ништа не недостаје (види одељак 4.14.1. БОГАТСТВО).

значење бити на врхунцу среће. Мотивација за настанак овог фразема лежи у чињеници да птичје млеко не постоји, те да онај који је пронашао и ужива у благодети нечега што не постоји мора бити прави срећник. Фразем *gai comme un pinson* (= радостан попут зебе) означава веома радосну особу. Зеба (= *pinson*) је врло живахна птица, коју видимо увек у покрету. Када се уз све то дода веселост њеног певања лако изводимо закључак да је све то мотивисало настанак фразема *gai comme un pinson* (Tillier 2017: 47). Фразем *oiseau de bon augure* (= птица доброг предзнака) означава особу која најављује срећан догађај. По веровањима древних цивилизација, али и по веровањима неких народа данашњице који су окренути природи и њеним знацима и симболима, птице носе предсказање или поруку са неба<sup>134</sup> (вид. Chevalier, Gheerbrant 1982: 695-699). Према томе, вести које птице носе могу бити повољне (*oiseau de bon augure*) или неповољне (*злогуки гавран, oiseau de mauvais augure*) за онога који их добија. Последњи фразем који смо уврстили у ово семантичко потпоље јесте *le fils de la poule blanche*<sup>135</sup> (= син беле кокоши) и означава изузетно срећну особа којој судбина иде на руку.

#### 4.3. Семантичко потпоље НЕСРЕЋА

У ово потпоље убројили смо два фразема, који су исти на семантичком, а различити на лексичком плану: српски фразем *злогуки гавран* и француски фразем *oiseau de mauvais augure*<sup>136</sup> представљају особе које предвиђају зло, несрећу или непријатан догађај.

#### 4.4. Семантичко потпоље ИНДИФЕРЕНТНОСТ

У ово потпоље уврстили смо само један фразем из српског корпуса: *хајати (марити) за кога (за што) као врана за скелецију/бојати се [некога, нечега] као врана скелеције (бродара)*. Овај фразем има значење „уопште, нимало не марити за некога, за нешто; не обраћати пажњу на некога, на нешто“ и то стање индиферентности се у зависности од контекста може протумачити као повољно или неповољно за човека.

#### 4.5. Семантичко потпоље ЛУБАВ

У ово потпоље уврстили смо три француска фразема из обрађеног корпуса. Фразем *chaud comme une caille* (= топао попут препелице) представља особу која има много жара у љубави. Овај фразем настао је на основу посматрања, с обзиром на то да нормална температура препелице достиже 41,5° C (Rat 2009: 72). Други фразем са лексемом *caille* јесте *caille*

<sup>134</sup>Поједине птице по народном веровању предсказују неке догађаје, те тако *кугара*, птица певачица с ђубом на глави, по народном веровању предсказује рат или кугу (РМС (том 3) 1990: 109).

<sup>135</sup>Српска језичка заједница изнедрила је пословицу са истим значењем: *ко се срећан роди, њему и петлови јаја носе*.

<sup>136</sup>Друга варијанта овога фразема је: *oiseau de malheur* (Vigerie 2004: 119). У давна времена сматрало се да птица (гавран, сова) својим летом или својом песмом најављује срећне или несрећне догађаје (Ibid.: 120).



*coiffée*<sup>137</sup> (= очешљана препелица) и представља страствену заљубљену жену. Да птице могу означавати и нежност видимо у фразему *baiser d'oiseau* (= птичји пољубац) који означава нежни пољубац.

#### 4.6. Семантичко потпоље СЛОБОДА

Будући да је птица животиња за коју сматрамо да је неспутана и слободна да лети небеским просторствима, она је постала одредница слободе у фразему [*бити (осећати се, живети)*] [*слободан*] као *птица на грани* који означава потпуно слободну и независну особу, односно особу без икаквих обавеза.

#### 4.7. Семантичко потпоље ПОТИШТЕНОСТ

Ово потпоље садржи два српска фразема која су иста на семантичком и слична на лексичком плану: *држати се као покисли врабац* и *држати се (изгледати и сл.) као покисла кокош*. Снажна мотивацијска слика покислог врапца, односно покисле кокоши транспонована је метафорички ове фраземе који имају значење: „држати се покуњено/снуждено/ безвољно; бити потиштен/утучен/увређен“.

#### 4.8. Семантичко потпоље ЗБУЊЕНОСТ

Семантичко поље ЗБУЊЕНОСТ садржи пет поредбених фразема од којих су три из француског језика, а два из српског језика. Чак четири фразема садрже лексеме који се односе на живину: *roule* (= кокош) и *пиле*, која, као и многе птице, важе за животиње са најслабијим интелектуалним способностима. Фразем *embarrassé (être) comme une poule qui a couvé un canard (des œufs de cane)* (= збуњен (бити) као кокош која је излегла патку (јаја патке)) означава запрепашћену особу. Слика запрепашћености особе дочарана је сликом кокошке која је лежала на јајима патке и види одједном своје младе како ужурбано иду ка води (Rat 2009: 324). Фразем *il est (être) comme une poule qui a trouvé un couteau* (= он је (бити) као кокош која је пронашла нож) проистекао је из кокошје радозналости, те честе зачућености сасвим обичним појавама. Фразем такође представља и алузију на често узнемирено понашање кокошке (Vigerie 2004: 140). Стога и има значење бити пометен, не знати шта чинити. Маријан Тилије (Marianne Tillier) на шалив начин објашњава значење овог фразема: Погледајте једну кокошку у кокошињцу: она кокодаче, трчи, кљуца... Ништа не узнемирава ову живину која није на гласу због своје интелигенције. Кокошка која би пронашла нож не би га сигурно узела испод крила како би исекла кришку хлеба и спремила добру закуску! (2017: 21). Пометену особу која често не зна шта јој је чинити представља и фразем *empêché (empêtré) comme une poule à trois poussins (qui n'a qu'un poussin)* (= збуњен (сметен) као кокош која има три

<sup>137</sup>Осим лексеме *caille* која у оквиру наведених фразема метафорички осликава заљубљену особу, и самостална лексема *tourtereau, tourterelle* (= мужјак и женка грлице) у фигуративном значењу представља младу заљубљену особу.

пилета (која има само једно пиле)). Велика природна збуњеност и слаба интелектуална способност кокоши у овом фразему појачана је информацијом да кокош има само три (или пак само једно пиле) о којима треба да брине и које често, пометена, дозива и тражи. Српски фразем *плести се (сплести се, заплести се) као пиле у кучине* живописно приказује збуњеност пилета, које заплетено у кучине никако се не може ослободити њих, а често се још више заплете покушавајући да се расплете. Управо његова велика збуњеност у тој ситуацији пореди се са људском пометеношћу, те овај фразем има значење: смести се, беспомоћно се збунити, заплести се у безизлазан положај, бити збуњен. Други српски фразем *помели се (смели се) као ждралови* означава велику збуњеност човека.

#### 4.9. Семантичко потпоље СВАЂА

У ово семантичко потпоље убројали смо само један француски фразем: *l'histoire du merle et de la merlette* (= прича о мужјаку и женки коса) и означава бескорисну расправу која се периодично јавља око истог проблема. Овај фразем алузија је на један стари фаблио у коме се расправа једног пара водила око приче о косу; током седамнаест година, на исти дан, сећање на свађу ју је увек поново рађало (Vigerie 2004: 106).

#### 4.10. Семантичко потпоље ГУБИТАК РАЗУМА

Два фразема из корпуса српског језика сврстали смо у семантичко потпоље ГУБИТАК РАЗУМА. У оба фразема, који су слични на лексичком, а исти на семантичком плану, имамо домаћу и дивљу птицу (*кокош* и *врану*) које одузимају памет или мозак човеку који више није при себи и не зна шта ради: *кокош је кому памет (мозак) позобала* и *врана је [некоме] мозак (памет) попила (испила)*.

#### 4.11. Семантичко потпоље УПЛАШЕНОСТ

У ово семантичко поље сврстали смо два, на лексичком и семантичком плану слична, француска фразема: *avoir la chair de poule* (= имати кокошју кожу) са значењем жежити се од страха или хладноће и *donner la chair de poule* (= дати некоме кокошју кожу) који значи изазвати страх, језу. Мотивацију за настанак ова два фразема проналазимо у чињеници да када се човекова кожа најези од страха или хладноће она личи на кожу очерупане кокошке (Vigerie 2004: 83).

#### 4.12. Семантичко потпоље ПИЈАНСТВО

Три француска фразема из обрађеног корпуса уврстили смо у семантичко поље ПИЈАНСТВО. Радњу претераног испијања алкохола и напијања припадници француске језичке заједнице пресликали су метафорички на фраземе: *croquer la pie*<sup>138</sup> (= крцкати/грицкати свраку)<sup>139</sup> и

<sup>138</sup>Од лексеме *pie* изведен је некадашњи глагол *pier* у значењу "пити" (Vigerie 2004: 131).

*siffler la linotte*<sup>140</sup> (= звиждети конопљарку), док је резултат радње напијања представљен у фразему *soûl comme une grive* (= пијан као дрозд) који означава потпуно пијану особу. Фразем *soûl comme une grive* јесте алузија на навику дроздова (= *grive*) да се накљуцају грожђа (Vigerie 2004: 79).

#### 4.13. Семантичко потпоље СТАЊЕ СМРТИ

Ово потпоље броји укупно три фразема: један из француског и два из српског корпуса. Француски фразем *vouloir garder les poules de monsieur le curé* (= желети чувати попове кокоши) означава стање човека на самрти. Друга два фразема из српског језика имају исто значење: *заклати некога као врапца* односно *заклати кога као пиле* значи убити кога не околишајући много тј. без много премишљања. С обзиром на то да мале птице као што су врабац и пиле убијамо без много размишљања поредбени фраземи *заклати некога као врапца* и *заклати кога као пиле* означавају хладнокрвност приликом убијања.

#### 4.14. Семантичко потпоље МАТЕРИЈАЛНО СТАЊЕ ЧОВЕКА

Семантичко потпоље МАТЕРИЈАЛНО СТАЊЕ ЧОВЕКА садржи укупно 14 фразема које смо, с обзиром на то који ступањ материјалног стања човека означавају, још прецизније класификовали у засебна потпоља: БОГАТСТВО, СИРОМАШТВО, МАТЕРИЈАЛНА СТАБИЛНОСТ, ИЗВОР ПРИХОДА.

##### 14.14.1. БОГАТСТВО

Ово потпоље садржи укупно 8 фразема, од којих су 3 из француског језика, а 5 из српског језика. Фразем *être/vivre comme un coq en pâte* (= бити/живети као петао у тесту) означава особу која је пажена и која има сав комфор. Може бити да су ове речи деформација једног другог честог фразема који је постојао у свету сељака доста пре XVII века када је настао фразем *coq en pâte*: то је фразем *coq en panier*, односно *coq en bagage*. Реч је о живом петлу који се носио на пијаци ради продаје: о њему су се лепо бринули, ставили би га у велику и удобну корпу, превезли би га опрезно како би стигао на пијаци у најбољем могућем стању. Могуће је да је народни језик уопштио фразем и прешао са слике о петлу који је угнежден у својој удобној корпи на слику очупаног и сређеног петла, пажљиво постављеног на кришку хлеба. Позната гастрономска хроничарка из педесетих година прошлог века, Козет Војел (Cosette Vogel), писала је о рецепту који је, по њеном мишљењу, извор фразема *heureux comme un coq en pâte*. У стварности реч је о петлићу, који је много нежнији од одраслог петла, који се филовао пре него што би се кувао у лиснатом тесту. Хроничарка описује овог петла у тесту поетично: "Разумела сам због чега употребљавамо ову пословицу [...] Петлић се одмара у свом врло удобном кревету од теста, он је тако укусан да само

<sup>139</sup> Друго значење овог фразема је добро јести.

<sup>140</sup> Вероватно попут оних који звижде конопљаркама (= *linotte*) како би их научили певању, ожедне и напију се (Vigerie 2004: 95).

кад га угледасте крене вам вода на уста.” Да закључимо, срећан као петао у тесту (= *heureux comme un coq en pâte*) биће прождрљивац који ће га опробати (Guillemard 2007: 177-178). Француски фразем *être au nid de la pie* (= бити у сврачјем гнезду) означава човека на највећем ступњу богатства. Мотивацију за настанак фразема проналазимо у чињеници да сврака (= *pie*) прави своје гнездо на врху високог дрвећа, те се човек који се метафорички налази у сврачјем гнезду у ствари налази изнад свих који су на nižем ступњу материјалног богатства (Vigerie 2004: 131). Трећи француски фразем *gardeur de poulets d'Inde* (= одгајивач ћурака) означава сеоског племића.

Велико благодњање лагодног живота у изобиљу за које није било потребно уложити велики труд представљају три српска фразема који су сличне лексичке структуре: *лете [некоме] печени голубови у уста, печени голубови падају с неба и печене шеве (препелице) лете [кому] у уста (падају с неба)*.<sup>141</sup> Птице, голуб, шева и препелица, које представљају престижни улов и које је, с обзиром на то да имају малу величину, тешко уловити у ова три српска фразема не само да сами долазе, тј. лете или падају, већ су и опечени, спремни за сласни оброк. Варијанте фразема са синтаagmaма *лете [кому] у уста/лете [некоме] [...] у уста* још више наглашавају лагодност живљења, будући да се не треба помучити ни око узимања печене птице (пале са неба), односно организовања оброка. Изобиље у коме ништа не недостаје означавају и српски фраземи: *нема само птичјег (птичијег) (од птице) млека и има[ти] [у] птичјег (од птице) (девојачког) млека*.<sup>142</sup> Будући да су ретке ствари одувек имале високу цену онда следи да је онај који их поседује несумњиво богат. То је случај и са поседником *птичјег млека*, толико ретке, непостојеће, супстанце.

#### 4.14.2. СИРОМАШТВО

У ово семантичко потпоље сврстали смо један поредбени фразем из српског језика: *живети као живина*. Имајући у виду да домаћа живина не захтева претерану бригу, човек често заборавља да је нахрани, те се она задовољава семењем, травом и црвићима које може пронаћи у дворишту. Управо због тога тежак човеков живот у крајњој немаштини поредимо са животом који води живина.

#### 4.14.3. МАТЕРИЈАЛНА СТАБИЛНОСТ

Семантичко потпоље МАТЕРИЈАЛНА СТАБИЛНОСТ броји један француски фразем: *mettre, pouvoir mettre la poule au pot* (= ставити, моћи ставити кокош у лонац) који има значење имати довољну материјалну удобност. За време владавине краља Анрија IV (1589-1610) који је желео

<sup>141</sup>Овај фразем библијског је порекла, а још једна од варијанти фразема јесте и: *печене мушмуле падају с неба* (Стошић 2007: 90). У француском језику антифразом добијено је значење еквивалентног фразема које се разликује од значења српског фразема: *les perdrix у tombent toutes rôties* (= ту печене јаребице падају) означава ситуацију из које не добијамо оно што желимо (Vigerie 2004: 130).

<sup>142</sup>Сличан француски фразем на лексичком плану *boire du lait d'oiseau* (= пити птичјег млека) сврстали смо у семантичко потпоље СРЕЋА. Он означава човека који је на врхунцу среће (види поглавље 4.2. Семантичко потпоље СРЕЋА).

да сваки грађанин Француске има довољно средстава за пристојан живот, кокошка је постала симбол материјалне обезбеђености: „Je voudrais que le plus pauvre paysan de mon royaume rût du moins avoir la poule au pot le dimanche“ (=Желим да најсиромашнији сељак из моје краљевине буде у могућности да недељом стави бар кокошку у лонац). Из тог доба потиче овај фразем (TLFI, приступљено: 15. 01. 2019).

#### 4.14.4. ИЗВОР ПРИХОДА

У анализираном корпусу пронашли смо четири фразема које смо сврстали у семантичко потпоље ИЗВОР ПРИХОДА од чега је један фразем из француског језика, а три су из српског језика. Француски фразем *tuer la poule aux œufs d'or* (= убити кокош са златним јајима) означава уништавање значајног извора прихода због похлепе или нестрпљивости. Према познатој легенди коју је Лафонтен (La Fontaine) претворио у кратку басну један сељак имао је у свом кокошарнику кокош која је свакога дана носила златно јаје. Наиван сељак је мислио да ће отворивши животињу доћи до самог извора злата, али убивши кокош изгубио је стални извор прихода. Басна се завршава поуком: „on perd tout à vouloir trop gagner“ (= желећи да добијемо много, губимо све) (Guillemard 2007: 319–320). Еквивалентни фразем у српском језику је *заклати гуску која носи златна јаја* и има значење потрошити главницу.

Масна и подгојена живина одувек је била знак богатства оних који их узгајају. Стога уколико поседујемо *масну (дебелу) гуску* значи да имамо добар извор прихода, а уколико успемо *убити масну патку* онда смо добро зарадили у неком послу.

#### 4.15. СЕМАНТИЧКО ПОТПОЉЕ БРАЧНО СТАЊЕ ЧОВЕКА

У семантичко потпоље БРАЧНО СТАЊЕ ЧОВЕКА уврстили смо два француска фразема. Фразем *mariage d'épervier, (où la femelle vaut mieux que le mâle)* (= брак копца (где женка вреди више од мужјака)) односи се на брак где је жена супериорна на свим пољима у односу на мужа. Овај фразем настао је природним посматрањем кобаца и других птица грабљивица где је обично женка дебља и јача од мужјака (Vigerie 2004: 69).

Уколико се девојка из града уда на селу то ће говориници француског језика живописно описати као почетак узгајања ћурки: други француски фразем *garder les dindons*<sup>143</sup> (= узгајати ћурке) значи удати се на селу.

### 5. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У овом раду, чији је главни предмет била анализа фразема са лексемама које означавају птице на семантичком и лингвокултуролошком плану, показали смо богатство начина за концептуализацију људских стања и емоција. Анализирајући фраземе

<sup>143</sup>Изведеница *dindonnier, ère* означава сељака, провинцијалца (Vigerie 2004: 64).

долазимо до сазнања да је већи број фразема који припадају семантичком пољу ЉУДСКА СТАЊА И ЕМОЦИЈЕ и имају у свом саставу назив птица у француском језику (53,19%), у односу на српски језик (46,81%) (вид. табела бр. II и графикон бр. I). Ово је једним делом условљено различитим историјским, културолошким и идеолошким развитком припадника ове две језичке заједнице, као и чињеницом да су српски и француски језик два генетски несродна језика. Различита субјективна перцепција стварности која се одражава на стварање језичке слике света код француске и српске језичке заједнице утицала је на то да је број фразема са називима птица у два посматрана језика различит. Када је реч о избору самих лексема птица приликом стварања фразема и у француском и у српском језику продуктивније су лексеме које означавају дивље птице: у француском 50% лексема означава дивље птице, док је у српском језику тај проценат нешто већи 57,14% (вид. табела бр. III).

| Р.бр.   | Семантичко потпоље       | Број фразема | Удео фразема у корпусу (у %) | Француски фраземи | Српски фраземи |
|---|--------------------------|--------------|------------------------------|-------------------|----------------|
| 1   | ТУГА                     | 2            | 4,25%                        | 0                 | 2              |
| 2   | СРЕЂА                    | 4            | 8,51%                        | 4                 | 0              |
| 3   | НЕСРЕЂА                  | 2            | 4,25%                        | 1                 | 1              |
| 4   | ИНДИФЕРЕНТНОСТ           | 1            | 2,13%                        | 0                 | 1              |
| 5   | ЉУБАВ                    | 3            | 6,38%                        | 3                 | 0              |
| 6   | СЛОБОДА                  | 1            | 2,13%                        | 0                 | 1              |
| 7   | ПОТИШТЕНОСТ              | 2            | 4,25%                        | 0                 | 2              |
| 8   | ЗБУЊЕНОСТ                | 5            | 10,64%                       | 3                 | 2              |
| 9   | СВАЂА                    | 1            | 2,13%                        | 1                 | 0              |
| 10  | ГУБИТАК РАЗУМА           | 2            | 4,25%                        | 0                 | 2              |
| 11  | УПЛАШЕНОСТ               | 2            | 4,25%                        | 2                 | 0              |
| 12  | ПИЈАНСТВО                | 3            | 6,38%                        | 3                 | 0              |
| 13  | СТАЊЕ СМРТИ              | 3            | 6,38%                        | 1                 | 2              |
| 14  | МАТЕРИЈАЛНО СТАЊЕ ЧОВЕКА | 14           | 29,79%                       | 5                 | 9              |
| 15  | БРАЧНО СТАЊЕ ЧОВЕКА      | 2            | 4,25%                        | 2                 | 0              |
| <b>Укупно</b>   |                          | <b>47</b>    | <b>100%</b>                  | <b>25</b>         | <b>22</b>      |
| <b>Удео француских и српских фразема у целокупном корпусу</b> |                          |              |                              | <b>53,19%</b>     | <b>46,81%</b>  |

Табела 2. Удео семантичких потпоља у целокупном корпусу



**Графикон 1.**

|                 | Укупно | Лексеме које означавају домаће птице |        | Лексеме које означавају дивље птице |        | Некласификоване лексеме/хипероними <sup>144</sup> |       |
|-----------------|--------|--------------------------------------|--------|-------------------------------------|--------|---|-------|
| Српски језик    | 14     | 5                                    | 35,71% | 8                                   | 57,14% | 1   | 7,14% |
| Француски језик | 16     | 7                                    | 43,75% | 8                                   | 50 %   | 1   | 6,25% |

**Табела 3.** Удео лексема које означавају птице као компоненте фразема у целокупном корпусу

## ЛИТЕРАТУРА

Ајдачић, Дејан. "Ауторски текстови и реконструкција језичке слике света" у Стана Ристић и др.(ур.) "Лексикологија и лексикографија у светлу савремених приступа - Зборник научних радова. Београд: Институт за српски језик САНУ, 2016.

Бартмињски, Јежи. *Језик – слика – свет*. Ајдачић, Дејан. (прир.). Београд: SlovoSlavia, 2011.

Белић, Александар. *Око нашег књижевног језика*. Београд: Српска књижевна задруга, 1951.

Голубовић, Јована; Здравковић, Стефан. "Француски фраземи с лексемом *roule* (кокошка) и њихови српски еквиваленти" у *Студкон 2 - Наука и студенти, тематски зборник радова*. Ниш: Филозофски факултет, 2017.

<sup>144</sup>У ову групу уврстили смо француску лексему *oiseau* и српску лексему *птица*.

Драгићевић, Рајна. *Вербалне асоцијације кроз српски језик и културу*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност, 2010а.

Драгићевић, Рајна. *Лексикологија српског језика*. Београд: Завод за уџбенике, 2010б.

Здравковић, Стефан. *Називи птица у француској и српској фразеологији*. Необјављени мастерски рад одбрањен на Филозофском факултету Универзитета у Нишу 12.3.2019. под менторством проф. др Ивана Јовановића.

Јовановић, Иван. „Неке напомене о фразеологизмима у француском и српском језику“ у Ирена Арсић (ур.) *Philologia Mediana*. Ниш: Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, 403-420, 2013.

Крстић, Ненад. *Прилози упоредној француско-српској лексикологији*. Нови Сад: Змај, 2005.

Мршевић-Радовић, Драгана. *Фразеолошке глаголско-именичке синтагме у савременом српскохрватском језику*. Београд: Филолошки факултет у Београду, 1987.

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

Поповић, Михаило. *Лексичка структура француског језика: морфологија и семантика*. Београд: Завод за уџбенике, 2009.

Самарџија, Снежана. *Народне басне и приче о животињама*. Београд: Гутенбергова галаксија, 2002.

Станковић, Селена. „Из контрастивне анализе језика: проблеми, резултати, класификација и примена“ у Ирена Арсић (ур.) *Philologia Mediana*. Ниш: Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, 381-392, 2013.

Стошић, Љиљана. *Библијске пословице и изреке*. Београд: Српска књижевна задруга, 2007.

\*\*\*\*\*

Dražković, Vlado. *Francusko-srpskohrvatski frazeološki rečnik sa poslovičama*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1990.

Guillemard, Colette. *Secrets des expressions françaises*. Paris: Bartillat, 2007.

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

Planelles, Georges. *Les 1001 expressions préférées des Français*. Paris: Les Éditions de l'Opportun, 2014.

Rat, Maurice. *Dictionnaire des expressions et locutions traditionnelles*. Paris: Larousse, 2009.

Rey, Alain; Chantreau, Sophie. *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris: Le Robert, 2007.

Tillier, Marianne. *Les expressions de nos grands-mères*. Paris: Éditions Points, 2017.

TLFI: *Trésor de la langue Française informatisé*, <http://www.atilf.fr/tlfi>, ATILF - CNRS & Université de Lorraine. *Trésor de la langue française informatisé*. [www.atilf.fr/tlfi](http://www.atilf.fr/tlfi) (10.12.2018).

Vigerie, Patricia. *Quand on parle du loup... – Les animaux dans les expressions de la langue française*. Paris: Larousse, 2004.



## THE SEMANTIC FIELD HUMAN STATES AND EMOTIONS IN FRENCH AND SERBIAN PHRASEMES WITH BIRDS' NAMES

**Abstract:** In this article are analysed French and Serbian phrasemes with names of birds by using the contrastive approach in order to show all the similarities and differences that appear on semantic and linguocultural plan. The subject of our research consists of French and Serbian phrasemes that have names of domestic and wild birds (*caille, canard, cane, coq, dindon, épervier, grive, linotte, merle, merlette, oiseau, pie, pinson, poule, poulet d'Inde, poussin, врабац, врана, гавран, голуб, гуска, ждрал, живина, кокош(ка), кукавица, патка, пиле, препелица, птица, шева*). The reason for choosing these zoonymic components is based on the fact that many birds live in close human neighbourhood and they are present for centuries in his everyday life, so the birds' names have become the part of phrasemes in French and in Serbian language. The study provides a better view of the reconstruction of the linguistic image of the world in the minds of French and Serbian speakers, as well as the nature of their relationship to the concepts presented by the phrasemes with the names of birds belonging to the semantic field HUMAN STATES AND EMOTIONS. By relying on linguocultural method of A. Wierzbicka and Kleiber's theory of semantic fields we classified the analysed corpus among 15 semantic subfields depending on the concept that they represent: SADNESS, HAPPINESS, UNHAPPINESS, INDIFFERENCE, LOVE, FREEDOM, DISCOURAGEMENT, CONFUSION, DISPUTE, LOSS OF MIND, FEAR, DRUNKENNESS, STATE OF DEATH, MAN'S FINANCIAL SITUATION, MAN'S MARITAL STATUS.

**Key words:** birds, phrasemes, states, emotions, French language, Serbian language.



ДРУГИ ДЕО  
**МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА**

**Светлана В. Митрохина**  
**Анна С. Шайхисламова**

Светлана В. Митрохина<sup>145</sup>

Анна С. Шайхисламова<sup>146</sup>

Государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого  
г. Тула, Российская Федерация

## КОМПЬЮТЕРНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ПО ИНФОРМАТИКЕ КАК МЕТОД ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация:** В данной статье рассмотрены проблемы использования компьютерного тестирования по информатике как метода оценки качества знаний школьников. Основное внимание в работе уделяется модернизации метода тестирования и системы оценки качества знаний школьников в рамках государственной итоговой аттестации по информатике в 2020 г.

**Ключевые понятия:** качество знаний, качество образования, компьютерное тестирование, метод оценки качества знаний.

Интеграция России в мировое сообщество обозначила проблемы качества образования, в результате чего осуществляется поиск эффективных методов, средств и технологий для оценивания его результатов, соотносимых с международными стандартами. [4, с. 59].

В конце 90-х годов прошлого столетия произошли концептуальные изменения сферы образования РФ. Вместе с ними в отечественной образовательной практике появилась система независимого тестирования, которая стала одним из направлений модернизации контрольно-оценочного процесса, повышения качества обучения, стандартизации требований на входе-выходе разных уровней обучения.

В 1999 г. при Министерстве образования и науки создан Федеральный центр тестирования, задача которого заключается в развитии системы государственного тестирования и проведения контроля качества знаний у учащихся и студентов образовательных учреждений. Согласно постановлениям Правительства РФ: «Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена» от 16 февраля 2001 года, «Об участии образовательных учреждений среднего профессионального образования в эксперименте

<sup>145</sup>[kpdmno@tspu.ru](mailto:kpdmno@tspu.ru)

<sup>146</sup>[kpdmno@tspu.ru](mailto:kpdmno@tspu.ru)

по введению единого государственного экзамена» от 5 апреля 2002 года в России был проведён экспериментальный единый государственный экзамен (ЕГЭ) по 8-ми предметам. Этот эксперимент был направлен на создание между общеобразовательными и высшими учебными заведениями связующего звена и появление новой концептуальной модели контроля, в которой используются квалиметрические подходы измерения уровня подготовленности обучающихся педагогическими измерителями (контрольно-измерительными материалами КИМ). Тестирование на основе КИМ относится к высоким технологиям в образовании.

После окончания основной школы выпускники 9 классов, с целью оценки качества знаний, полученных в школе, для получения аттестата основного общего уровня образования и перехода к следующему уровню образования сдают государственную итоговую аттестацию (ОГЭ) по 4 предметам. На данный момент ОГЭ по информатике проводится в форме тестирования на основе КИМ с частичным выполнением экзаменационной работы на компьютере. В 2020г. проведение ОГЭ по информатике понесёт ряд изменений. Если раньше при сдаче экзамена проверялись только теоретические знания по предмету, то проведение тестирования в новом формате позволяет проверить и практические умения работы с компьютером и прикладными программами.

Согласно статистике Рособнадзора, информатика как предмет для сдачи единого государственного экзамена (ЕГЭ) 2019 г. по выбору занимает 6 место после обществознания, физики, биологии, истории и химии. В 2020г. государственная итоговая аттестация по информатике для выпускников 11 классов будет проходить в новой форме компьютерной государственной итоговой аттестации (КЕГЭ). Тестирование с использованием контрольно-измерительных материалов будет проводиться на компьютере [2, с.7].

Вышперечисленные факты говорят о модернизации современного метода тестирования и системы оценки качества знаний школьников.

Существуют различные подходы к определению понятия качество знаний школьников. Согласно энциклопедическому словарю педагога, качество знаний – это особенности объема усвоенной в процессе обучения информации и его соотношении с содержанием стандартного образования и задачами его усвоения [1, с.249].

Качество знаний определяется по четырем группам характеристик:

- 1) полнота, объем, точность, прочность;
- 2) системность, обобщенность, научность, фундаментальность;
- 3) оперативность, гибкость, мобильность;
- 4) действенность, направленность на практические дела [3].

По этим показателям замеряется качество знаний и определяется уровень их усвоения. Следовательно, в ходе модернизации системы оценки качества знаний, должны и совершенствоваться и уровень

квалификации преподавателей, и состояние учебно-методического обеспечения, и система оценивания знаний учащихся.

Охарактеризуем отдельные задания компьютерного тестирования в формате ОГЭ 2020 г. «Создание презентации или форматирование текста» практической направленности, выполняемое на компьютере, позволяющие оценить полноту, мобильность и практическую направленность знаний выпускников.

**Задание 1.** *Используя информацию и иллюстративный материал, содержащийся в каталоге «Бурый медведь», создайте презентацию из трёх-четырёх слайдов на тему «Бурый медведь». В презентации должны содержаться краткие иллюстрированные сведения о внешнем виде, об ареале обитания, образе жизни и рационе бурых медведей. Все слайды должны быть выполнены в едином стиле, каждый слайд должен быть озаглавлен.*

Для выполнения задания предложен файл для скачивания, содержащий в себе информацию и иллюстративный материал. Учащийся скачивает файл на компьютер, после чего создаёт презентацию на заданную тему, которая будет оцениваться по критериям содержания (наличие информации, иллюстративного материала) и оформления (единый стиль, шрифт, наличие заголовка для каждого слайда и т.д.).

Задания такого типа позволяют оценить уровень сформированности у выпускников умений обрабатывать информацию, представлять её в соответствии с установленными требованиями, создавать презентацию в конкретной программе, их творческий потенциал.

**Задание 2.** «Обработка большого массива данных» практической направленности, выполняемое на компьютере. Задание такого плана позволяет оценить полноту, точность, мобильность и практическую направленность знаний обучающихся.

*В электронную таблицу занесли данные о тестировании учеников по выбранным ими предметам. Всего в электронную таблицу были занесены данные по 1000 учеников. (Рис. 1).*

|   | <b>A</b> | <b>B</b> | <b>C</b>       | <b>D</b> |
|---|----------|----------|----------------|----------|
| 1 | округ    | фамилия  | предмет        | балл     |
| 2 | C        | Ученик 1 | Физика         | 240      |
| 3 | B        | Ученик 2 | Физкультура    | 782      |
| 4 | Ю        | Ученик 3 | Биология       | 361      |
| 5 | CB       | Ученик 4 | Обществознание | 377      |

**Рис.1.** Фрагмент таблицы задания 2

Выполните задание.

1. Откройте файл с данной электронной таблицей. На основании данных, содержащихся в этой таблице, ответьте на два вопроса.

• Сколько учеников, которые проходили тестирование по информатике, набрали более 600 баллов. Ответ запишите в ячейку H2 таблицы.

• Найдите средний тестовый балл учеников, которые проходили тестирование по информатике. Ответ запишите в ячейку H3 таблицы с точностью не менее двух знаков после запятой.

2. Постройте круговую диаграмму, отображающую соотношение числа участников из округов с кодами «В», «Зел» и «З». Левый верхний угол диаграммы разместите вблизи ячейки G6.

Для выполнения задания предложен файл для скачивания, содержащий в себе информацию, представленную в виде таблицы. Учащийся скачивает файл на компьютер, после чего создаёт обрабатывает данные таблицы, в соответствии с заданием и строит диаграмму. Полученные данные, будут оцениваться по критериям точности вычислений при помощи формул, оформления результатов вычислений, правильности построения диаграммы.

Задания такого типа позволяют оценить не только уровень сформированности у школьников предметных знаний, но и комплекс метапредметных умений, включающих умения обрабатывать информацию в соответствии с установленными требованиями, работать с электронными таблицами, строить диаграммы на основе данных.

Проведение государственной итоговой аттестации школьников по информатике проводится с целью оценки практических умений обучающихся работать с компьютером и прикладными программами. Значит в ходе изучения предмета, и подготовке к итоговому тестированию учитель должен выстраивать работу так, чтобы школьники получили возможность овладеть умениями работы с компьютером и программами. В ходе промежуточной оценки качества знаний школьников по предмету использовать метод тестирования таким образом, чтобы обучающиеся в полной мере могли проверить не только свои теоретические знания, но и практические умения. В этом и заключается роль современного метода тестирования в оценке качества знаний школьников на уроках информатики.

## ЛИТЕРАТУРА

Безрукова В. С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога/ В.С. Безрукова – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2000 – 249 с.



Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании: учебное пособие / Н.Ф. Ефремова. – Москва: Логос, 2007. – С.525

Мартынюк М.С. Качество знаний как педагогическая проблема// Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017032807> (дата обращения: 10.01.2020).

Minić Siniša G. Micro:bit u nastavi. Univerzitet u Prištini – Kosovskoj Mitrovici Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposaviću. Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, 13, 2019, str. 51-60.

Образовательный портал для подготовки к экзаменам. [Электронный ресурс] URL: <https://inf-oge.sdangia.ru/?redir=1> (дата обращения: 11.01.2020).

## КОМПЈУТЕРСКО ТЕСТИРАЊЕ НА РАЧУНАРСТВУ КАО МЕТОД ЗА ПРОЦЕНУ КВАЛИТЕТА ЗНАЊА УЧЕНИКА

**Сажетак.** Овај чланак се бави проблемима коришћења рачунарских тестова на рачунарству као метода за процену квалитета знања ученика. Фокус рада је на модернизацији методе тестирања и система за процену квалитета знања ученика у оквиру државних завршних тестова из рачунарских наука у 2020 г.

**Кључне речи:** квалитет знања, квалитет образовања, рачунарско тестирање, метод процене квалитета знања.



ТРЕЋИ ДЕО  
**ПЕДАГОГИЈА И ПСИХОЛОГИЈА**

**Елена М. Зорина**  
**Галина А. Проглядова**  
**Каринэ Ю. Брешковская**  
**Елена В. Декина**  
**Живорад М. Миленовић**  
**Елизавета А. Омельченко**  
**Петар Ђ. Рајчевић**  
**Весна Љ. Минић**  
**Јелена Р. Круљ**  
**Слађана Т. Видосављевић**  
**Светлана В. Пазухина**  
**Елена В. Клеймёнова**  
**Марија М. Јовановић**  
**Наталья П. Паттурина**  
**Виктория В. Рудая**  
**Елизабета М. Каралић**  
**Данијела П. Ђукић**  
**Бранислав М. Ранђеловић**  
**Елена В. Красная**  
**Миљана С. Павићевић**

Елена М. Зорина<sup>147</sup>

Галина А. Проглядова<sup>148</sup>

Государственный университет им. В. П. Астафьева, г. Красноярск,  
Российская Федерация

## ДЕТСКО – РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

**Аннотация:** в статье представлен взгляд авторов на формирование у детей с умственной отсталостью коммуникативных умений и навыков в детско-родительском клубе. Основным смыслом статьи является выявление наиболее эффективных методов работы с детьми с умеренной умственной отсталостью по формированию коммуникативных умений. В заключении делаются выводы, об эффективности занятий детей в детско-родительском клубе.

**Ключевые слова:** детско – родительский клуб, коммуникативные умения, эксперимент, дети с умеренной умственной отсталостью.

Коммуникативное развитие ребёнка – важный процесс, который позволяет ему занять в детском коллективе и в обществе в целом свое определенное место и стать полноценным его членом. Для этого ребёнку необходимо овладеть определенными умениями и навыками. А именно: бытовыми и гигиеническими умениями, стилем и способами общения, определенными навыками духовной культуры. Приобретать навыки и умения ребёнок может в разных сферах своей жизни: в игре, на занятиях в школе, на прогулке, в кругу семьи, а также в специально созданной среде. У детей с умственной отсталостью потребность в коммуникации развита хуже, чем у детей нормативным развитием. Они сами не иницируют контакт с другими людьми, часто не могут обратиться за помощью или просто отстраняются, поэтому развитие навыков общения является важнейшим в воспитании и обучении таких детей (6, с. 190).

В результате наблюдений выяснилось, что дети с интеллектуальной недостаточностью мало разговаривают между собой, общаясь со взрослыми также недостаточно пользуются речью. Чаще

<sup>147</sup>[zem1975@rambler.ru](mailto:zem1975@rambler.ru)

<sup>148</sup>[26pga@mail.ru](mailto:26pga@mail.ru)

всего употребляют отдельные слова или фразы. На вопросы собеседника эти дети отвечают односложно, либо не отвечают совсем.

Общение умственно отсталых учеников со взрослыми и другими детьми протекает без должной активности, часто отрешенно.

Наибольшие проблемы по развитию коммуникации возникают у детей находящихся на домашнем обучении. Их семьи часто бывают закрытыми, ограничивают свое общение с окружающим миром.

Анализ изученной литературы, а также собственный опыт изучения вопроса развития коммуникативных навыков у умственно отсталых детей школьного возраста привели нас к следующим выводам:

1. Для умственно отсталого ребенка усвоение основных коммуникативных компонентов является проблемой, которую ребенок зачастую не может решить самостоятельно.

2. Создание в школе специальных условий для формирования навыков общения со взрослыми и сверстниками необходимо для детей с умственной отсталостью.

3. Учет особенностей умственного развития ребенка, при формировании ведущей для его возраста деятельности, послужит залогом более эффективного развития коммуникативных навыков и умений, что в свою очередь положительно повлияет на процесс социализации личности. Следовательно, главной задачей, образовательной организации, является повышение эффективности обучения и воспитания обучающихся на основе формирования у них коммуникативных умений и навыков для успешной социализации в обществе.

Основными задачами социально-коммуникативного развития являются:

- формирование представлений об окружающем мире;
- формирование потребности в общении;
- формирование умения взаимодействовать с другими людьми;
- воспитание социальной активности.

При работе по развитию коммуникации необходимо учитывать возможности умственно отсталых детей и развивать у них:

- способность распознавать эмоции окружающих;
- умение реагировать на обращенную речь окружающих;
- умение подражать;
- умение соблюдать очередность в разговоре;
- умение обращаться с просьбой.

Родители особых детей зачастую не хотят, часто не могут прийти в школу. Между педагогами и родителями возникает недопонимание, иногда возникают претензии. Современные подходы в образовании предполагают создание специальных условий открывающих ребёнку с ОВЗ возможность развиваться совместно со здоровыми детьми. Успех работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья,

определяется не только уровнем подготовки педагогов, но и заинтересованностью родителей во взаимодействии и сотрудничестве.

С появлением инклюзивного образования в нашей школе появились дети различными нарушениями в развитии. У нас имеются необходимые кадры для работы с этими детьми, но не было материально-технической базы для коррекционной работы. Для решения этой проблемы мы разработали проект «Мы вместе», который стал победителем социальных проектов в номинации «Защищенное детство» государственной грантовой программы «Партнерство» и получил субсидии на приобретение оборудования для комнаты сенсорной интеграции.

Мы задумались, как помочь семьям, имеющим детей с ограниченными возможностями здоровья, вывести их в социум, помочь влиться в детский коллектив, скорректировать детско-родительские отношения. Вначале учебного года мы провели диагностику коммуникативных навыков у детей и выяснили что у большинства низкий уровень.

С этой целью мы решили открыть на базе нашей школы детско – родительский клуб «Росток», в котором будут созданы благоприятные условия для развития коммуникативных навыков учащихся с умственной отсталостью. А также будет оказана помощь родителям в воспитании и обучении детей. Исходя из этого, разработали программу работы по развитию коммуникативных навыков и выделили следующие направления работы:

- Подготовка локальных актов по работе клуба «Росток»;
- Подготовка методического сопровождения;
- Подготовка кабинета для организации работы клуба;
- Оснащение кабинета игровым оборудованием и развивающими пособиями;
- Распространение информации об открытии клуба;
- Организация работы детско-родительского клуба.

Для нашего исследования мы взяли 12 учащихся 3- классов с умеренной умственной отсталостью. Проведя диагностику в начале исследования, мы выяснили, что коммуникативные навыки у 7 детей на низком уровне, у 3 детей на среднем уровне, 2 на уровне ниже среднего. Все дети из экспериментальной группы находятся на надомном обучении, поэтому мы предположили что, именно форма обучения стала причиной низкого уровня сформированности коммуникативных навыков.

Эксперимент мы проводили в течении двух учебных лет. В 2018-2019 учебном году мы проводили диагностику на развитие коммуникативных навыков три раза, входную, промежуточную и итоговую. В течении учебного года положительной динамики не было. В 2019-2020 учебном году мы организовали работу детско-родительского

клуба «Росток» и начали активную работу по формированию коммуникативных навыков у детей и констатирующий эксперимент.

Цель констатирующего эксперимента: выявить особенности коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью умеренной степени находящихся в разных образовательных условиях, на основе выявленных особенностей составить методические рекомендации.

Эксперимент проводился на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Идринская средняя общеобразовательная школа села Идринского.

В клуб было зачислено 37 детей, в том числе:

12 детей с умеренной умственной отсталостью, 10 детей нормативно развивающихся, 9 детей с лёгкой степенью умственной отсталости, 6 детей с ЗПР.

Констатирующий эксперимент включал в себя два блока заданий:

I блок: Выявление особенностей коммуникативных навыков в процессе общения со взрослыми.

II блок: Выявление особенностей коммуникативных навыков в ходе наблюдения за игровой деятельностью детей.

- методика изучения уровня развития связной речи;
- методика изучения сформированности взаимодействия;
- методика изучения отношения ребёнка к сверстникам.

Обследование коммуникации в процессе общения со взрослыми и детьми проводилось с целью выявить на сколько сформированы коммуникативные навыки вначале эксперимента и в конце.

I блок: Выявление особенностей коммуникативных навыков в процессе общения со взрослыми.

Выявление особенностей коммуникативных навыков в процессе общения со взрослыми мы проводили с помощью опросного листа, который мы разработали для проведения наблюдения за детьми. Опросный лист содержит тридцать критериев для оценивания коммуникативного поведения ребёнка.

Опросный лист был заполнен родителями и педагогами на каждого ребёнка в начале учебного года. Проанализировав результаты опроса, мы выяснили, что вначале нашего исследования по наблюдениям родителей и педагогов коммуникативные навыки общения детей со взрослыми у 7 детей находились на низком уровне, у 3 детей на среднем уровне, у 2 детей на уровне ниже среднего.

II блок: Выявление особенностей коммуникативных навыков в ходе наблюдения за игровой деятельностью детей.



Для выявления этих особенностей также было проведено обследование детей по нескольким методикам:

- методика изучения уровня развития связной речи;
- методика изучения сформированности взаимодействия;
- методика изучения отношения ребёнка к сверстникам.

Для оценки коммуникативных навыков мы выделили следующие критерии:

1. Умение выделять партнера по общению (удерживать зрительный контакт в ходе общения, слушать и понимать обращенную речь)

- понимание обращенной речи;
- адекватная реакция ребёнка на разумные требования;
- умение внимательно слушать и понимать собеседника;
- умение выдать ответную реакцию при общении;
- умение выражать свои мысли с помощью вербальных средств.

2. умение самостоятельно вступать в коммуникацию (проявлять инициативу)

- умение реагировать на обращенную речь;
- умение выражать просьбу, задавать вопросы;
- способность устанавливать контакт с детьми;
- активность в общении.

3. Умение планировать акт общения (соблюдать очередность в диалоге, видеть эмоциональное состояние партнера, выстраивать свое поведение, руководствуясь им)

- готовность к взаимодействию;
- понимание собеседника;
- умение распознавать эмоции и настроение собеседника;
- умение передавать информацию;
- умение оказывать помощь в общении;

4. Умение выбирать и использовать доступные средства общения (вербальные – слова, простые фразы и невербальные – жесты, мимика, пантомимика)

- умение общаться при помощи слов и фраз;
- способность выражать эмоциональную реакцию с помощью мимики и пантомимики;
- умение пользоваться жестами.

В результате было выяснено что, у 11 детей низкий уровень развития коммуникативных навыков и у 1 ребёнка средний уровень.

После проведенного обследования мы начали активную деятельность детско-родительского клуба «Росток». В начале нашей деятельности мы информировали общественность об открытии клуба, через статью в газете, распространение информационных буклетов и

создание группы Вконтакте. Провели торжественное открытие нашего клуба. Провели анкетирование учащихся нашей школы и выяснили что, дети понимают, кто такие люди-инвалиды. Относятся к ним с пониманием и сочувствием, а также осознают, что таким людям приходится в жизни очень трудно. Все ребята готовы помочь людям, если нужно. 90% ответили, что готовы сами предложить свою помощь и 10% ответили что помогут, если их попросят об этом. Ребята понимают, что людей с инвалидностью в нашей стране не мало. 100% детей ответили, что готовы подружиться с ребенком – инвалидом, если такой появится в их классе. 85% ответили что необходимо пересмотреть отношение к инвалидам, 15 % ответили что помощь инвалидам это забота государства.

Деятельность нашего клуба мы разделили на два направления: работа с детьми и работа с родителями. Родители посещали индивидуальные и групповые консультации психолога, логопеда, дефектолога. Учебная деятельность детей мы построили по принципу системности, доступности и поэтапности. Учебная и творческая деятельность была рассчитана на совместную деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья и детей нормативно развивающихся.

Сначала, мы организовали подгрупповые занятия детей со специалистами: психологом, логопедом, дефектологом. Затем организовали групповые коррекционно - развивающие занятия по формированию коммуникативных навыков в игровой форме. На занятия приглашали детей разного возраста с интеллектуальной недостаточностью совместно с родителями и детей нормы. Дети учились взаимодействовать, помогать друг другу, обращаться за помощью. Творческие занятия помогли выявить способности учеников. Дети проявляли выдумку, прилагали максимум усилий и чувствовали себя успешными.

Изготовленные поделки демонстрировали на школьных и районных выставках. Групповые занятия оказались очень плодотворными, дети усваивали учебный материал, развивали творческие способности и незаметно для себя учились взаимодействовать друг с другом.

Так как часть родителей не шли на контакт мы решили создать группу в социальной сети В Контакте, в которой мы выложили консультационный материал специалистов, конспекты занятий, провели опрос и выяснили, какие направления в воспитании детей наиболее интересны родителям. После занятий мы там выкладывали фотографии, видеосюжеты занятий и тренингов, таким образом, нам удалось заинтересовать почти всех родителей. Родители оказывали нам помощь в организации подвоза, проведении мероприятий. В рамках деятельности нашего клуба мы организовали две экскурсии в музей. Первая экскурсия была в музей п.Шушенское где жил во время ссылки В.И.Ленин. Вторая экскурсия была в город Минусинск музей имени Н.М. Мартыанова, в котором дети познакомились с коллекциями естественной истории, предметами археологии, этнографии и многим другим.

В конце нашего исследования мы снова провели диагностику и сопоставили итоговые результаты с первоначальными.

Мы получили следующий результат: 2 чел.- низкий уровень; 8 чел.- средний уровень, 2 чел.- уровень ниже среднего.

Деятельность клуба оказалась эффективной, дети научились легче находить контакт друг с другом, улучшили результаты успеваемости. Родители стали смелее выходить на мероприятия, посещать консультации, обращаться за помощью к педагогам и специалистам.

В педагогической деятельности не может быть мелочей, педагоги и родители порой не догадываются, что происходит в душе ребёнка и не придают особого значения поведению, настроению. Педагогам необходимо уметь согласовывать свою деятельность, как с коллективом детей, так и с каждым ребёнком отдельно, и конечно же с родителями. Поэтому особую значимость приобретает проблемы взаимодействия, сотрудничества и развития коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья. Мы убедились, что организованные нами специальные условия, стали действительно эффективными и помогли повысить уровень коммуникативного развития почти всех детей. Проанализировав результаты работы, мы пришли к выводу, что нельзя останавливаться на достигнутом, и необходимо продолжать работу в выбранном русле. А также способствовать воспитанию и развитию особых детей используя индивидуальный подход и коллективную работу.

## ЛИТЕРАТУРА

- Забрамная, С.Д., Исаева, Т.Н. Знаете ли вы нас? – М.: 2012. - 5 с.
- Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. - М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
- Шевченко, С. Г. Коррекционно – развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: метод. Пособие для учителей кл. коррекционно-развивающего обучения / С. Г. Шевченко. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 136 с.
- Бушуева, Г.М. Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Галина Михайловна Бушуева. – Калининград, 2003. – 206 с.
- Коноваленко, М.Ю. Теория коммуникации: учебник для бакалавров / М.Ю. Коноваленко, В.А. Коноваленко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2014. – 415 с.
- Миловановић, Бошко Љ. (2019). *Драмски метод у развоју говора деце предшколског узраста*. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици  
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу. Зборник радова  
Учитељског факултета, 13, стр. 187-199

**PARENT – CHILD CLUB AS AN EFFECTIVE FORM OF WORK ON THE  
FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS OF CHILDREN WITH  
MODERATE MENTAL RETARDATION**

**Abstract:** *the article presents the authors ' view on the formation of communication skills in children with mental retardation in the parent-child club. The main purpose of the article is to identify the most effective methods of working with children with moderate mental retardation on the formation of communication skills. In conclusion, conclusions are made about the effectiveness of children's classes in the parent-child club.*

**Keywords:** *parent-child club, communication skills, experiment, children with moderate mental retardation.*

Каринэ Ю. Брешковская<sup>149</sup>

Елена В. Декина<sup>150</sup>

Государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого  
г. Тула, Российская Федерация

## ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕРВОКЛАСНИКА В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация:** В статье представлен научный анализ проблемы социальной ситуации развития учащихся в условиях гуманистической парадигмы образования, содержательно характеризуются особенности социальной ситуации развития первоклассника в контексте гуманистического образования. В ходе исследования авторами был осуществлен теоретический анализ литературы по проблеме исследования, который позволил выявить: возрастные и психологические особенности социальной ситуации развития первоклассника; основные направления диагностирования особенностей социальной ситуации развития учащихся первого класса. Полученные результаты способствуют созданию эффективной социальной ситуации развития первоклассника в рамках организации учебного процесса в гуманистической парадигме образования.

**Ключевые слова:** социальная ситуация развития, особенности социальной ситуации развития первоклассника, гуманистическая парадигма образования.

Современная модернизация образования требует принципиально нового подхода к организации образовательного процесса. В контексте гуманизации учебно-воспитательного процесса, в котором на первое место, как в социальном, так и в учебном пространстве, выходит человек, его потребности и интересы необходимо создавать благоприятные условия для реализации личности и индивидуальности. Важную роль в этом процессе играет начальная школа. Поступление ребёнка в школу совпадает с критическим периодом развития, знаменующим переломным этапом онтогенетического развития. В настоящее время доказано, что качественная перестройка сознания личности, ведущего типа деятельности в критические периоды развития обуславливают сензитивность ребёнка к неблагоприятным воздействиям социальной среды, своеобразную цикличность в напряжении адаптационных

<sup>149</sup>[karine\\_br@mail.ru](mailto:karine_br@mail.ru)

<sup>150</sup>[kmppedagogika@yandex.ru](mailto:kmppedagogika@yandex.ru)

механизмов. Поэтому наиболее значимый момент изменения социальной ситуации развития наступает с началом обучения ребенка в школе. [5].

Социальная ситуация развития ребенка – это специфическая для каждого возраста система отношений ребенка с окружающим миром. Социальная ситуация развития первоклассника предполагает изменение эмоционального состояния, повышение психической напряженности, что отражается как на физическом здоровье, так и на поведении. С началом обучения в школе главное место занимает система «ученик-учитель», которая начинает определять отношение ребенка к родителям, сверстникам, педагогам. Происходит выработка типа отношения ребенка к школе, учебным предметам и к обучению в целом [1].

Проблемой социальной ситуации развития ребёнка в отечественной психологии занимались Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, И. С. Славина и другие. Данное понятие впервые было введено Л. С. Выготским как единица анализа динамики развития ребенка, то есть совокупность законов, которыми определяется возникновение и изменения структуры личности ребенка на каждом возрастном этапе. Первokлассник получает новые права и обязанности и впервые начинает заниматься учебной деятельностью как социально значимой, которая и является ведущей, от уровня выполнения которой зависит его место среди окружающих и его взаимоотношения с ними. [6]. Новая социальная ситуация развития ужесточает условия жизни младшего школьника и может являться для него стрессогенной, приводить к изменениям эмоциональных состояний, возрастанию психической напряженности, что оказывает влияние на физическое здоровье и поведение. Начальный период обучения труден для всех первоклассников. В ответ на новые повышенные требования к организму первоклассника в первые недели и месяцы обучения могут появиться жалобы на усталость, головные боли, плаксивость. Отмечаются трудности психологического характера (тревожность и страх, отрицательное отношение к обучению, к учителю, неправильное представление о своих возможностях и способностях и др.). У ребенка происходит перемена во всех системах отношений с реальностью. Происходит расширение круга значимых для него лиц, возникают новые авторитеты, формируются отношения с детьми в классе, изменяется характер взаимоотношений с родителями, возникает особый тип отношения со взрослыми. [7]. Теперь именно система «ребенок-педагог» становится определяющей, в которой при поступлении ребенка в школу, приводит к серьезной перестройке взаимоотношений с окружающими. Эти отношения для ребенка превращаются в центральные, так как формируется оценочная система, и оценка идет конкретно от педагога. Первokлассники положительно оценивают свою учебную деятельность, а неудачи связывают с объективными обстоятельствами. Их самооценка преимущественно завышена. От того, в какой степени школьник будет

успешен в учебе, и какие именно отметки получать, напрямую зависят и его личные взаимоотношения с родителями и сверстниками.

Социальная ситуация развития первоклассника, с одной стороны, характеризуется объективным изменением места ребенка в системе социальных отношений, с другой стороны, субъективным отражением этого нового положения в переживаниях и сознании ребенка. Именно неразрывное единство этих двух аспектов определяет перспективы и зону ближайшего развития ребенка. Необходимо, чтобы новая социальная позиция, которую приобретает ребенок, была принята и осмыслена им самим и отражена в обретении новых смыслов, связанных с учебным процессом и новой системой школьных отношений. Только благодаря этому становится возможной реализация нового потенциала развития ребенка как субъекта учебной деятельности.

В связи с этим субъективным аспектом социальной ситуации развития первоклассника является его внутренняя позиция, определенная Л. И. Божович как система потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой, такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребенком как его собственная потребность [4]. Внутренняя позиция школьника как стремление ребенка занять новое социальное положение расценивается как центральное личностное позиционирование, характеризующее личность ребенка в целом, определяющее поведение и деятельность ребенка, и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и окружающим людям. Сформированность внутренней позиции является одной из важнейших предпосылок успешного вхождения ребенка в школьно-учебную действительность. Внутренняя позиция выступает центральным компонентом структуры психологической готовности к школе, определяя динамику освоения ребенком учебной деятельности и нового образа школьной жизни. [7].

Появление учебной деятельности напрямую связано с механизмом возникновения новых мотивов, которые оказывают главенствующее влияние на поведение и психику ребенка. Включаясь в учебную работу, дети постепенно подчиняются ее требованиям, а выполнение этих требований предполагает появление новых качеств психики, отсутствующих у дошкольников. Новые качества возникают и развиваются у учащихся по мере формирования учебной деятельности.

Необходимо отметить, что взаимоотношения первоклассников во многом определяются учителем, который и является ключевой фигурой, на нем завязано эмоциональное самочувствие ребенка. Взаимоотношение со сверстниками в процессе обучения определяется через организацию учебной деятельности. Это способствует формированию статусов и межличностных отношений в классе. Учащийся начинает относиться к другому ребенку с позиции того, как этот ученик относится к эталону, который вводит учитель. Характерная черта взаимоотношений первоклассников состоит в том, что их дружба основана, как правило, на

общности внешних жизненных обстоятельств и случайных интересов. Постепенно учитель приучает детей помогать одноклассникам, учит их вступать в непосредственные контакты друг с другом. Со временем дети начинают завязывать контакты. При этом одни свободно вступают во взаимодействия со сверстниками, другим нелегко это сделать. Это объясняется тем, что каждый ребенок является индивидуальностью, имеет свой неповторимый набор личных качеств, способностей, свои мотивы учения, интересы.

Также, поступление в школу знаменуется прохождением ребенком этапа адаптации. От того, насколько успешно пройдет адаптация в первом классе, зависит дальнейшее обучение ребенка (Ананьев Б. Г., Битянова М. Р., Божович Л. И., Венгер А. Л., Гуткина Н. И., Дубровина И. В., Люблинская А. А., Мухина В. С. и др.). Адаптация к школе – это процесс привыкания к новым школьным условиям, который каждый первоклассник переживает и осознает по-своему [3]. Период адаптации ребенка в школе длится от 2-3 недель до полугода. Это зависит от всевозможных факторов: индивидуальных особенностей ребенка, типа учебного заведения, уровня сложности образовательных программ, психологической готовности ребенка к школе. Ребенок, пришедший в первый класс должен научиться устанавливать контакты с взрослыми и сверстниками, научиться выполнять требования и правила школьной дисциплины, новые обязанности, связанные с учебным процессом. Для многих первоклассников период социально-психологической адаптации к школе является достаточно сложным, что обуславливает необходимость особого психолого-педагогического сопровождения первоклассников.

При поступлении первоклассника в школу необходимо, чтобы он почувствовал себя принятым в школьную семью, смог реализовать свое желание быть услышанным и понятым. Для этого, учащимся необходима помощь учителей и педагогов-психологов. Следовательно, нужно создать психолого-педагогические условия, позволяющих ребенку функционировать и развиваться в школьной системе отношений, помочь детям познакомиться друг с другом, с учителем, с новой учебной ситуацией, со школой и школьными предметами. На этом этапе ставятся задачи создания доброжелательной атмосферы в классе для того, чтобы дети смогли почувствовать себя членами нового сообщества.

Для того чтобы осуществить успешную социальную ситуацию развития первоклассников в новой среде, выделяются основные направления работы психолога: психологическая диагностика, методическая работа, профилактическая работа, коррекционно-развивающая работа, аналитическая работа. Одним из направлений является психологическая диагностика, которую психолог организует, начиная с первых дней обучения ребенка в школе. Главной целью психодиагностики является обеспечение полноценного психического и личностного развития, создание условий для проведения коррекционно-



развивающей работы, выработки рекомендаций, проведения профилактических мероприятий.

Экспериментальное исследование по изучению социальной ситуации развития первоклассника в рамках организации учебного процесса проводилось на базе МБОУ «Центра образования № 40 имени Героя Советского Союза И. А. Дементьева» г. Тула. В исследовании принимали участие 27 детей, из них мальчиков – 14 человек, девочек – 13 человек. Средний возраст учащихся – 7 лет. Исследование проводилось в несколько этапов: организационный - выбор диагностических методик, формирование выборки испытуемых; исследовательский; аналитический – анализ и сравнение полученных данных, создание рекомендаций, направленных на формирование успешной социальной ситуации развития первоклассника в рамках организации учебного процесса.

Для проведения исследования был использован ряд диагностических методик: «Беседа о школе» (модифицированный вариант Т. А. Нежной, Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера); методика изучения типа общения ребенка со взрослым (М. И. Лисина, Х. Шерьязданова); исследование адаптации методом Люшера (М. Люшер), «Лабиринт» (Л. А. Венгер).

В результате анализа методики «Беседа о школе», которая позволяет определить внутреннюю позицию младших школьников (первоклассников), нами было выявлено, что отрицательное отношение к школе (0 уровень) выявлено у 2 человек (7 %); положительное отношение к школе при отсутствии ориентации на содержание школьно-учебной действительности, ребенок хочет идти в школу, при этом сохраняя дошкольный режим (1 уровень) – 2 человек (7%); возникновение ориентации на содержательные моменты школьной действительности и «образец хорошего ученика», но при сохранении приоритета социальных аспектов школьного образа жизни (2 уровень) – 3 человек (12%); сочетание ориентации на социальные и учебные аспекты школьной жизни (3 уровень) – 20 человек (74%). Графические данные представлены на рисунке 1.



Рис. 1: Уровень сформированности внутренней позиции первоклассников

Анализ результатов по методике изучения типа общения ребенка со взрослым (М. И. Лисина, Х. Шерьязданова) показал, что у большинства учащихся практическое общение развито лучше, чем личностное и познавательное: у 11 человек (41%) сформирован практический тип общения; у 7 человек (26%) - познавательный тип общения; у 9 человек (33%) - личностный тип общения. Графические данные представлены на рисунке 2.

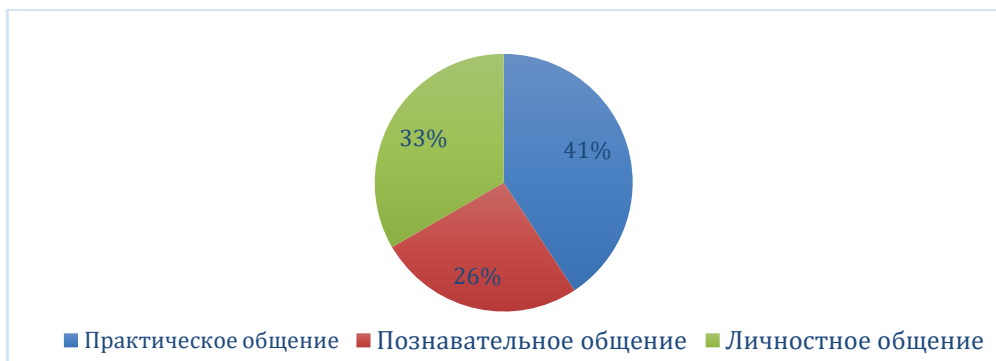


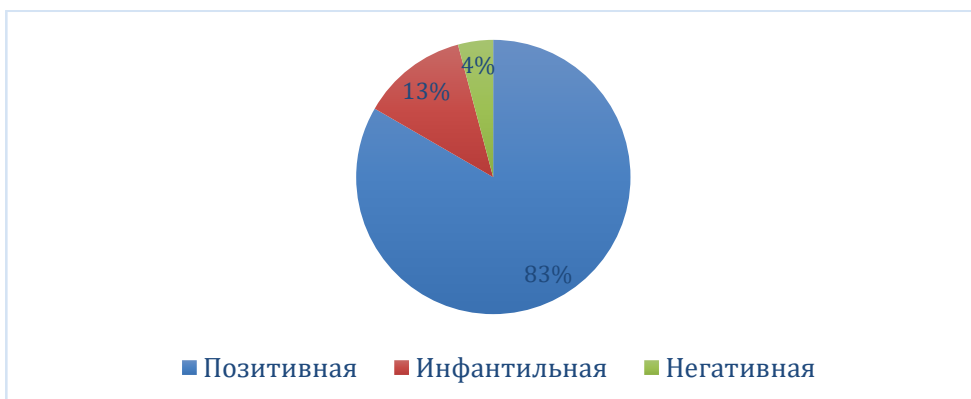
Рис. 2: Тип общения ребёнка со взрослым

Анализ результатов по методике исследования адаптации методом Люшера (М. Люшер), направленный на изучение эмоционального состояния и самооценки первоклассников, показал, что при определении эмоционального состояния у 4 человек (17%) наблюдается наличие отрицательных эмоций. Эмоциональное состояние в норме выявлено у 19 человек (79%). Преобладание положительных эмоций наблюдается только у 1 человека (4%). Графические данные представлены на рисунке 3.



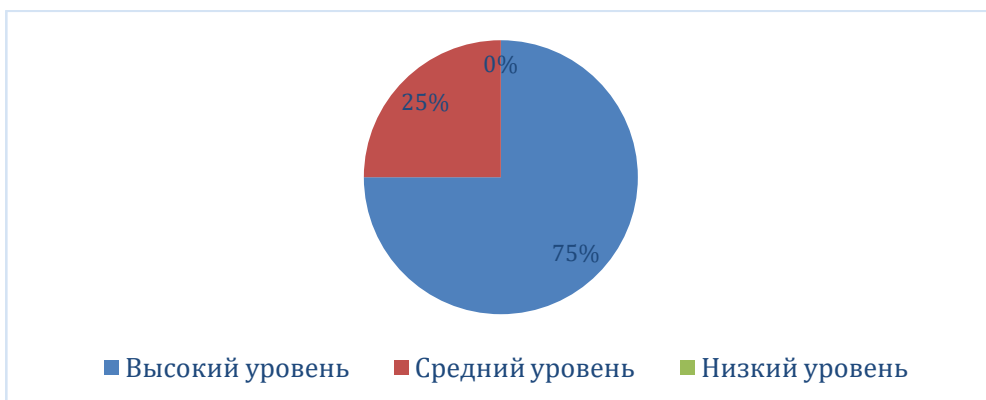
Рис. 3. Эмоциональное состояние ребенка в школе

При выявлении эмоциональной самооценки, позитивная наблюдается у 20 человек (83%). У 1 человека (4%) преобладает негативная самооценка, а инфантильная у 9 человек. (13%). Графические данные представлены на рисунке 4.



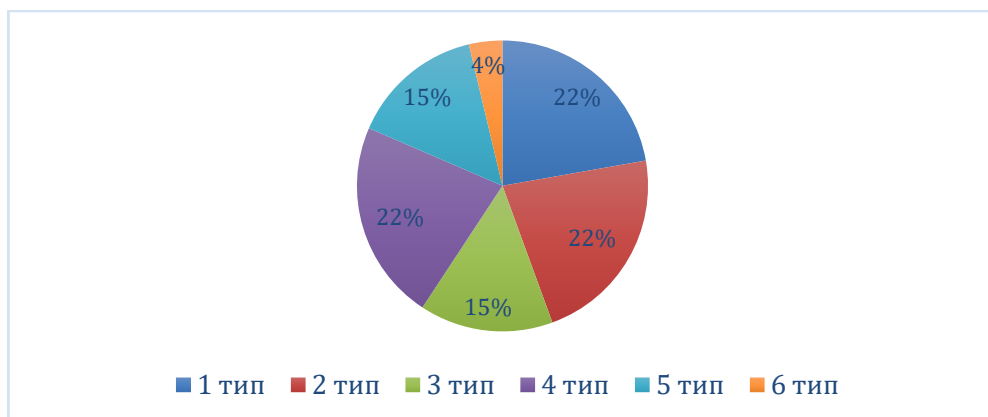
**Рис. 4:** Эмоциональная самооценка первоклассников

При выявлении адаптационного уровня первоклассников выяснилось, что у большинства, а именно у 18 человек (75%) преобладает высокий уровень адаптации, средний уровень - у 6 человек (25%), низкий уровень не выявлен. Графические данные представлены на рисунке 5.



**Рис. 5:** Уровень адаптации первоклассников

Анализ результатов по методике «Лабиринт» (Л.А. Венгер), направленной на выявление типа взаимодействия и сотрудничества между сверстниками показал: к первому типу взаимодействия относятся 6 учащихся (22%), ко второму – 6 учащихся (22%), третий тип преобладает у 4 учащихся (15%), четвертый тип у 6 учащихся (22%), к пятому типу взаимодействия относятся 4 учащихся (15%), к шестому – 1 учащийся (4%). Графические данные представлены на рисунке 6.



**Рис. 6:** Тип взаимодействия и сотрудничества со сверстниками

Анализируя результаты диагностики социальной ситуации развития первоклассника в рамках организации учебного процесса можно сделать следующие выводы. У 74% класса выявлено сочетание ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни. При изучении типа и формы общения ребенка со взрослым, было выявлено, что у большей половины класса (41%) сформировано практическое общение, у 33% учащихся личностное общение, у 26% познавательное общение. У 79% первоклассников эмоциональное состояние находится в норме. У 17% детей доминирует плохое настроение и неприятные переживания и только у 4% детей присутствуют положительные эмоции, ребенок весел, счастлив, настроен оптимистично.

В классе у учащихся преобладает позитивная эмоциональная самооценка (83%), 13% детей имеют инфантильную самооценку и 4% детей негативную самооценку. Только 15% детей характеризуется возникновением подлинного сотрудничества и партнерства в ситуации общей задачи, только у 4% первоклассников преобладает наиболее высокий уровень сотрудничества.

В соответствии с данными выводами, составлены рекомендации педагогам с целью создания успешной социальной ситуации развития первоклассника, которые направлены на повышение уровня развития коммуникативных умений в общении и сотрудничестве со сверстниками во время организации учебного процесса.

Для того, чтобы эффективно развить процесс формирования коллектива первоклассников в контексте гуманистического образования, необходимо: сориентировать деятельность учителя на обучающегося, как на активно развивающегося участника учебного процесса; определить реальные возможности первоклассников, увидеть типичные затруднения ребёнка в первые дни и месяцы пребывания в школе, учесть мотивацию класса при организации учебного процесса; эффективно управлять эмоциональным состоянием; укреплять сильные

позиции класса и создавать условия для стимуляции слабых черт личности отдельных первоклассников; выявлять причинно-следственные связи и зависимости между целями, способами, средствами и условиями формирования коллектива первоклассников в первые месяцы пребывания детей в школе.

Чтобы процесс обучения стал успешным необходимо разработать рекомендации по использованию приёмов формирования состоятельности совместной деятельности обучающихся в контексте современной организации учебного процесса. С этой целью учитель должен: создавать в классе единую систему традиций и ценностей; проводить беседы с детьми о дружбе; вводить традиции класса; привлекать к деятельности в классе детей, имеющих проблемы с коммуникацией; поощрять в присутствии класса всех детей за конкретно выполненное ими действие или положительные поступки [2].

Успешной социальной ситуации первоклассника будут способствовать рекомендации по организации учебной работы, организованной на принципах взаимопомощи и поддержки, мотивации на достижение успехов: работа в группах, объединяющих детей по взаимным симпатиям; работа в смешанных группах; работа детей в группах по достижению общего результата. Важно подключение к коллективной жизни всех детей, максимально учитывая их индивидуальные возможности, потребности и мотивы. Организационная структура класса должна создаваться на реальных потребностях детей и отражать характер их совместной деятельности.

Таким образом, для эффективности социальной ситуации развития первоклассника, были разработаны рекомендации, которые можно использовать в сложном и многоплановом процессе формирования взаимоотношений и сотрудничества учащихся друг с другом в учебном процессе. Рекомендации охватывают вопросы психологического сопровождения учебной деятельности, воспитания и развития личности ребенка при переходе на новый образовательный уровень и адаптации на новом уровне.

## **ЛИТЕРАТУРА**

- Малахова Р.Г. Социально-психологическая адаптация первоклассников к школе // Начальная школа. 2012. №2. С. 34–38
- Панфилова Т.А., Зиновьева С.В. Методические рекомендации по формированию коллектива первоклассников в первые дни пребывания детей в школе // Молодой ученый. 2018. № 49. С. 288–290.
- Романцева Е.Б. Психология развития. Благовещенск, 2014. 66 с.
- Характеристика социальной ситуации развития в младшем школьном возрасте. [Электронный ресурс]. URL: [https://studopedia.ru/20\\_18324\\_harakteristika-sotsialnoy-situatsii-razvitiya-mladshego-shkolnika-problema-statusa-uchenika-v-klasse.html](https://studopedia.ru/20_18324_harakteristika-sotsialnoy-situatsii-razvitiya-mladshego-shkolnika-problema-statusa-uchenika-v-klasse.html) (дата обращения: 15.12.2019)

- Рајчевић Петар Ђ. Повезивање знања у осмишљену целину. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу Зборник радова Учитељског факултета, 13, 2019, стр. 79-95 37.022/.026 159.953.5 COBISS.SR-ID 279833868
- Круљ, Јелена Р., Марковић, Емилија И., Видосављевић, Слађана Т. (2019). Формирање компетенција за интеркултуралну комуникацију у процесу образовања. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу. Зборник радова Учитељског факултета, 13, стр. 97-107.
- Цветковић, Раиса Ј. *Појам духовне смрти јунака у приповеткама Антона Павловића Чехова и Лазе К. Лазаревића: психолошка перспектива.* Универзитет у Приштини – Косовској Митровици Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу Зборник радова Учитељског факултета, 13, 2019, стр. 37-47.

## FEATURES OF THE SOCIAL SITUATION OF FIRST-GRADER DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF HUMANISTIC EDUCATION

**Abstract:** *The article presents a scientific analysis of the problems of the social situation of the development of students in the context of the humanistic education paradigm, characterizes the features of the social situation of the development of a first grader in the context of humanistic education. During the study, the authors carried out a theoretical analysis of the literature on the research problem, which allowed to identify: age and psychological characteristics of the social situation of the development of a first grader; the main directions of diagnosing the features of the social situation of the development of first-grade students. The results obtained contribute to the creation of an effective social situation for the development of a first-grader within the framework of the organization of the educational process in the humanistic education paradigm.*

**Key words:** *social situation of development, features of the social situation of first-grader development, humanistic education paradigm.*

Зборник радова Учитељског факултета, 14, 2020, стр. 191-204  
378.046-021.68  
378.6:37(497.6:497.11)  
COBISS.SR-ID 25280009

Живорад М. Миленовић<sup>151</sup>

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици  
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

## ДОКТОРСКЕ СТУДИЈЕ РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ У СРБИЈИ И ФЕДЕРАЦИЈИ БОСНЕ И ХЕРЦЕГОВИНЕ: КОМПАРАТИВНИ ПРИСТУП<sup>152</sup>

**Сажетак:** У раду је дата компаративна анализа студијских програма докторских студија разредне наставе у Републици Србији и Федерацији Босне и Херцеговине. Најпре је приказана анализа докторских студија разредне наставе у Федерацији Босне и Херцеговине на примеру Педагошког факултета Универзитета у Сарајеву. Дата је и компаративна анализа поменутог студијског програма с докторским студијама разредне наставе у Србији. На основу компаративне анализе дате су препоруке за унапређење квалитета докторских студија разредне наставе.

**Кључне речи:** доктор наука, методика наставе, одгојне науке, трећи циклус студија.

### УВОД

Студије разредне наставе се последњих деценија стално иновирају и унапређују, како у погледу самих наставних садржаја, тако и у погледу нивоа студија. Након четворогодишње учитељске школе, петогодишње педагошке академије, учитељске студије спроводиле су се на вишим педагошким школама у двогодишњем трајању. Од 1993. студије за учитеље трајале су четири године и реализовале су се на учитељским факултетима основаним посебним Законом о оснивању учитељских факултета и промени делатности педагошких академија и виших педагошких школа. Након стварања услова, на учитељским факултетима биле су реализоване и магистарске студије разредне наставе у двогодишњем трајању, као и израда и одбрана докторских дисертација. Научни академски назив који су на тај начин стицали кандидати у Србији је био доктор дидактичко-методичких наука.

Од школске 2007/08. неки учитељски факултети у Србији су након доношења Закона о високом образовању (2005) у складу с Болоњском

<sup>151</sup>[zivorad.milenovic@pr.ac.rs](mailto:zivorad.milenovic@pr.ac.rs)

<sup>152</sup>Рад је резултат истраживања у оквиру два научна пројекта која од 2019. финансијски подржава Министарство просвете и културе Републике Српске Босне и Херцеговине: 1) *Израда софтвера за процјењивање даровитости код ученика*, евиденциони број 19/6-020/961-26/18; и 2) *Подрица за предвиђање успјешности студирања*, евиденциони број 19/6-020/961-27/18.

декларацијом (Alsaghir & Wazen, 2020; Fernandez Sainzetal, 2016; Despotovic, 2011; Verhesschen, 2006), започели са организацијом трогодишњих докторских студија разредне наставе. Ове студије нису биле међусобно усаглашене у погледу броја и назива наставних предмета. Разликовале су се и у погледу самих наставних садржаја. Научни назив који се стицао завршетком ових студија и одбраном докторске дисертације је био доктор дидактичко-методичких наука.

Паралелно са сталном реформом високог образовања у Србији на сва три циклуса студија, на факултетима из осталих научних области који су имали знатно дужу историју у стицању магистарских и докторских научних звања, спроводила се и реформа на учитељским факултетима. Данас сви учитељски факултети, који су у међувремену осавременили студије новим студијским програмима и променили своју првобитну основну намену и саме називе факултета, имају акредитоване докторске студије разредне наставе. У оквиру Заједнице учитељских факултета стално се усаглашавају студијски програми разредне наставе на свим нивоима. Све је то допринело да се докторске студије разредне наставе реализују према усаглашеним наставним плановима и програмима. У зависности од изборних предмета, ове студије се на појединим факултетима разликују само у погледу изборних предмета, односно могућности да се преда и брани пројекат предложене теме докторске дисертације, израђује и брани сама докторска дисертација из појединих методика разредне наставе.

Поред проблема усаглашавања студијских програма, докторске студије разредне наставе пратили су и остали проблеми у вези с матичношћу учитељских и педагошких факултета и осталих факултета који имају студијске програме разредне наставе на сва три нивоа студија, Филозофски факултети, природно-математички факултети, факултети за спорт и физичко васпитање и уметничке кадемије на све начине покушавају да оспоре легитимитет диплома о стеченим докторатима на докторским студијама разредне наставе. Кључне примедбе односиле су се на одреднице у називу дипломе – *дидактичко методичке науке* или *методика наставе*, што, према њиховом гледишту, показује да се не ради о докторату из науке него из методике, која није наука него ужа област одређене науке. Ово је само терминолошки тачно, а у суштини докторске студије разредне наставе имају сасвим другачији карактер и суштину. Имају и све теоријско-епистемолошке основе, и довољан број научних сазнања, и своју методологију. Релативно лако се могу издвојити као посебна *наука о настави*, што би – и у погледу назива доктората који се стиче на овим студијама – отклонило све неодумице (Миленовић 2010). У циљу превазилажења поменутих проблема, стално се мењао и стечени научни академски назив по завршетку докторских студија разредне наставе. Он данас гласи доктор наука – методика наставе.

Један од услова за акредитацију докторских студија разредне наставе је усаглашеност одређеног студијског програма са сличним



студијским програмима на осталим универзитетима у Европи. То се нарочито односи на усаглашеност са студијским програмима у државама у региону. Да би се то потврдило, неопходно је да се у документацији која се предаје за акредитацију студијског програма докторских студија разредне наставе назначе линкови, преко којих се могу извршити провере усаглашености студијских програма. Без обзира на то, разлике ипак постоје. Проблем проучавања у овом раду је компаративни приступ докторским студијама разредне наставе у Србији и Федерацији Босне и Херцеговине. За ову компаративну анализу узет је студијски програм докторских студија *Савремени токови предшколског и основношколског одгоја и образовања* који реализује Педагошки факултет Универзитета у Сарајеву.

### **ДОКТОРСКЕ СТУДИЈЕ РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ У ФЕДЕРАЦИЈИ БОСНЕ И ХЕРЦЕГОВИНЕ**

Докторске студије на Педагошком факултету Универзитета у Сарајеву представљају трећи циклус студија. Ове студије се у Федерацији Босне и Херцеговине реализују на основу добијене акредитације од стране надлежног министарства Босне и Херцеговине. Саставни део документације на основу које су докторске студије одобрене је и *Наставни план и програм послје дипломског интердисциплинарног докторског студија: Савремени токови предшколског и основношколског одгоја и образовања Педагошког факултета Универзитета у Сарајеву*. Анализом овог документа (2017)<sup>153</sup> могу се утврдити све битне чињенице докторских студија на Педагошком факултету Универзитета у Сарајеву. Оне се реализују кроз шест семестара у трајању од три студијске године. Након завршетка студија, уз остварених 180 ЕСПБ према Болоњској декларацији, стиче се научни назив доктор одгојних наука.

Докторске студије на Педагошком факултету Универзитета у Сарајеву су, као и докторске студије на учитељским и педагошким факултетима у Србији, у складу с Болоњском декларацијом. Усклађене су са осталим студијским програмима у Босни и Херцеговини, као и у државама у региону и Европи. Оно што је у наставном плану и програму ових докторских студија посебно наглашено јесте да оне имају и карактеристике које су специфичне за традиционално наслеђе Босне и Херцеговине (стр. 3). Зато се и разликују у многим елементима од студијских програма за које је управо наглашено да су усаглашене с њима. Овакав приступ није новина. Реформи високог образовања према Болоњској декларацији претходиле су реформе високог образовања које су у већини држава Европе с развијенијим системима високог образовања биле започете још 70-их година 20. века (Royetal., 2019; Iyevlyev, 2018).

<sup>153</sup>Сви подаци који представљају чињенице у овом поглављу рада односе се на ову референцу и у раду ће бити назначени навођењем странице поменутог извора (како поједини цитати, тако и у већини случајева парафразе).

Докторске студије су конципиране тако да докторандима омогућавају студије кроз различите активности. Оне су: „[...] 1) присуство настави и активно судјеловање у њеном раду, 2) континуирани рад с ментором, 3) научноистраживачки рад, 4) учествовање на научним скуповима/колоквијумима и 5) објављивање научних радова у релевантним часописима” (стр. 5). Уочљиво је да се све ове активности односе на оспособљавање докторанда за самостални научно-истраживачки рад. Све то подразумева да студенти поседују више него оптимални ниво знања из свих методика разредне наставе. Подразумева и њихову одличну теоријску и методолошку оспособљеност, као и методичку обученост за сваку појединачну методичку разредне наставе, нарочито за ону за коју се одреде у четвртном семестру.

Студенти докторских студија би требало након уписаног првог семестра објавити два научна рада у часописима у Босни и Херцеговини или иностранству. У обавези су да учествују на два научна скупа у Босни и Херцеговини или иностранству и да напишу два приказа страних књига из области педагогије. Од трећег семестра, сви докторанди су у обавези да се активно укључе у научноистраживачки рад. У четвртном семестру докторанди су у обавези да објаве два научна рада, од којих би један требало да буде у референтном научном часопису, а други у неком од научних часописа или зборника радова у Босни и Херцеговини. Све радове и приказе докторанди су у обавези да предају до предаје докторске дисертације. У петом семестру, докторанди су у обавези да објаве један научни рад у референтном часопису у Босни и Херцеговини или иностранству и да учествују на једном научном скупу у Босни и Херцеговини или иностранству (стр. 5).

Иако су докторске студије интегрисане – и сви докторанди који их заврше добијају диплому са истим стеченим академским научним називом доктор наука одгојних наука – докторске студије се на Педагошком факултету Универзитета у Сарајеву реализују се кроз пет модула. Прва четири модула се не односе првенствено на разредну наставу. Они су: 1) Модул А: Рани одгој и савремени проблеми развоја предшколског одгоја; 2) Модул Б: Курикулум савремене школе; 3) Модул Ц: Школа у концепцији инклузивног одгоја и образовања и 4) Модул Д: Руковођење, управљање и евалуација у институцијама одгоја и образовања (стр. 3).

На разредну наставу односи се пети модул, односно Модул Е: Методике наставних предмета у разредној настави. За разлику од претходних модула, Модул Е има осам подмодула. Они су: 1) Е1: Методика босанског, хрватског, српског језика и књижевности; 2) Е2: Методика математике; 3) Е3: Методика природе и друштва; 4) Е4: Методика музичке културе; 5) Е5: Методика ликовне културе; 6) Е6: Методика техничког одгоја са информатиком; 7) Е7: Методика тјелесне културе; и 8) Е8: Методика културе живљења (стр. 3).

Оно што је заједничко свим модулима јесу обавезни и изборни предмети у првом, другом, трећем, петом и шестом семестру студија. Разлика се огледа једино у четврдом семестру, где се студенти опредељују за наставне предмете једног од изабраних модула, односно подмодула у оквиру Модула Е, који се односи на методике наставних предмета у разредној настави. Без обзира на изабрани модул, односно подмодул, докторандима се могу признати одређени наставни предмети (укупно 90 ЕСПБ). На основу одговарајућег претходног образовања на последипломским магистарским студијама наука пре увођења болоњског система студија, докторандима се признаје 60 ЕСПБ. Признаје им се и 30 ЕСПБ на основу израде и одбране магистарског рада пре увођења студија по болоњском моделу.

Први семестар докторских студија представља заједничке основе. Састоји се из два обавезна и два изборна предмета (или колегија како се називају у студијском програму), од којих докторанди бирају један. Обавезни предмети су: 1) Методологија научноистраживачког рада (15 + 10) – 10 ЕСПБ; и 2) Статистика у научним истраживањима (15 + 20) – 15 ЕСПБ. Изборни предмети су: 1) Истраживач у одгоју и образовању (10 + 0) – 5 ЕСПБ; и 2) Савремени модели организације наставног процеса (10 + 0) – 5 ЕСПБ. У првом семестру докторанди остварују укупно 30 ЕСПБ (стр. 8).

Други семестар докторских студија такође представља заједничке основе. Састоји се из три предмета. Они су: 1) Квалитативне и квантитативне методе истраживања (10 + 15) – 10 ЕСПБ; 2) Одабрана поглавља из психологије (10 + 15) – 10 ЕСПБ; и 3) Стручноистраживачки рад (10 + 10) – 10 ЕСПБ. Оно што је карактеристично за други семестар у односу на претходни је то што су сва три предмета обавезна. Посебно је карактеристичан предмет који се односи на Стручноистраживачки рад за који није посебно предвиђен предметни наставник. Овај рад докторанд израђује под вођством изабраног ментора на докторским студијама. Током другог семестра докторанди остварују 30 ЕСПБ (стр. 8–9).

Трећи семестар студија такође представља заједничке основе. Састоји се из три обавезна и два изборна предмета (или колегија како се називају у студијском програму), од којих докторанди бирају један. Обавезни предмети су: 1) Едукометрија (8 + 10) – 7 ЕСПБ; 2) Мониторинг и евалуација рада у одгојно-образовним установама (12 + 10) – 8 ЕСПБ; и 3) Избор, израда и одбрана првог научног рада (10 + 10) – 10 ЕСПБ. Изборни предмети су: 1) Организацијска клима у одгоју и образовању (10 + 0) – 5 ЕСПБ; и 2) Стрес менаџмент (10 + 0) – 5 ЕСПБ. И током трећем семестра докторанди остварују 30 ЕСПБ (стр. 9). За обавезни наставни предмет Избор, израда и одбрана првог научног рада, као и за наставни предмет Стручноистраживачки рад у другом семестру није предвиђен предметни наставник, него докторанд одређује тему рада у договору са изабраним ментором и под његовим вођством исти пише и брани. Свакако да се такав рад настоји објавити и у неком од часописа, зборника радова или монографија с научних скупова, конференција или конгреса.

То истовремено представља и увођење докторанда у научноистраживачки рад, што представља једну од основних суштина докторских студија.

Четврти семестар је једини семестар током трајања докторских студија који не представља заједничке основе као први, други и трећи семестар, односно заједнички обавезни изборни колегиј у петом и шестом семестру докторских студија. Он подразумева изборне блок-предмете за сваки изборни модул, односно подмодул Модула Е који се односи на разредну наставу. У овом делу рада биће анализиран изборни блок предмета свих подмодула Модула Е који се тичу разредне наставе. За прва два предмета у сваком подмодулу постоје одређени предметни наставници. За трећи предмет који се односи на *одбрану пројекта* докторанд израђује и брани пројекат теме докторске дисертације, која свакако пролази кроз процедуру пријаве и одобрења на Наставно-научном већу Педагошког факултета Универзитета у Сарајеву и научно-стручним телима Универзитета у Сарајеву. Током четвртог семестра докторанди разредне наставе остварују 30 ЕСПБ.

Изборни Модул Е1 – Методика босанског, хрватског, српског језика и књижевности састоји се из три обавезна предмета. Они су: 1) Специфичности истраживања у настави босанског, хрватског, српског језика и књижевности (15 + 10) – 10 ЕСПБ; 2) Одабрана поглавља у методици босанског, хрватског, српског језика и књижевности (15 + 10) – 10 ЕСПБ; и 3) Одбрана пројекта (10 + 10) – 10 ЕСПБ (стр. 66).

Изборни Модул Е2 – Методика математике састоји се из три обавезна предмета. То су: 1) Специфичности истраживања у настави математике (15 + 10) – 10 ЕСПБ; 2) Одабрана поглавља у методици математике (15 + 10) – 10 ЕСПБ; и 3) Одбрана пројекта (10 + 10) – 10 ЕСПБ (стр. 77).

Изборни Модул Е3 – Методика природе и друштва састоји се из три обавезна предмета. Они су: 1) Специфичности истраживања у методици настави природе и друштва (15 + 10) – 10 ЕСПБ; 2) Одабрана поглавља у методици природе и друштва (15 + 10) – 10 ЕСПБ; и 3) Одбрана пројекта (10 + 10) – 10 ЕСПБ (стр. 86).

Изборни Модул Е4 – Методика музичке културе састоји се из три обавезна предмета. Они су: 1) Специфичности истраживања у методици настави музичке културе (15 + 10) – 10 ЕСПБ; 2) Одабрана поглавља у методици музичке културе (15+10) – 10 ЕСПБ; и 3) Одбрана пројекта (10 + 10) – 10 ЕСПБ (стр. 86).

Изборни Модул Е5 – Методика ликовне културе састоји се из три обавезна предмета. Они су: 1) Специфичности истраживања у методици настави ликовне културе (15 + 10) – 10 ЕСПБ; 2) Одабрана поглавља у методици ликовне културе (15 + 10) – 10 ЕСПБ; и 3) Одбрана пројекта (10 + 10) – 10 ЕСПБ (стр. 107).

Изборни Модул Е6 – Методика техничког одгоја са информатиком састоји се из три обавезна предмета. Они су: 1) Специфичности

истраживања у настави методике техничког одгоја и информатике (15 + 10) – 10 ЕСПБ; 2) Одабрана поглавља у методици техничког одгоја и информатике (15 + 10) – 10 ЕСПБ; и 3) Одбрана пројекта (10 + 10) – 10 ЕСПБ (стр. 120).

Изборни Модул Е7 – Методика тјелесне културе састоји се из три обавезна предмета. Они су: 1) Специфичности истраживања у настави методике тјелесне културе (15 + 10) – 10 ЕСПБ; 2) Одабрана поглавља у методици тјелесне културе (15 + 10) – 10 ЕСПБ; и 3) Одбрана пројекта (10 + 10) – 10 ЕСПБ (стр. 142).

Изборни Модул Е8 – Методика културе живљења се састоји из три обавезна предмета. Они су: 1) Специфичности истраживања у методици настави културе живљења (15 + 10) – 10 ЕСПБ; 2) Одабрана поглавља у методици културе живљења (15 + 10) – 10 ЕСПБ; и 3) Одбрана пројекта (10 + 10) – 10 ЕСПБ (стр. 132).

Уочљиво је да су код свих подмодула углавном исти наставни предмети, само појединачно усмерени на сваки од уобичајених методичких предмета уз додатак техничког образовања и информатике и културе живљења. За оба наставна предмета подразумевају се циљеви и исходи учења, које је потребно остварити кроз компетенције које би докторанди требало стећи. Циљеви ових наставних предмета је да се поред стицања неопходних знања и усвајања садржаја из одређене области којом се бави свака појединачна методика разредне наставе, докторанди оспособе за стицање нових сазнања о научноистраживачком процесу с циљем долажења до нових научних сазнања у одређеној области за сваку појединачну методику. Исходи ових наставних предмета се односе на компетенције које би докторанди требало стећи. Докторанди би требало да се оспособе за за самостални научноистраживачки рад и долажење до нових научних сазнања у свакој појединачној области, односно одређеној методици разредне наставе. Поред тога, они би требало да се оспособе и да све то разумеју, практично примене и на основу методичке праксе долазе до нових теорија у настави одређене методике, а даље на основу анализе тих теорија, односно расправи о теоријама, долазе до метатеорија у настави одређене методике разредне наставе.

Пети семестар докторских студија представља заједнички изборни колегиј за све модуле. Састоји се из два обавезна предмета за које нису предвиђени предметни наставници. Они су: 1) Избор, израда и одбрана другог научног рада (10 + 10) – 10 ЕСПБ; и 2) Самостални рад на докторској дисертацији (10 + 40) – 40 ЕСПБ. Оба предмета се реализују под руководством изабраног ментора. Као и у претходним семестрима, ментор је непосредни водич кандидата кроз избор теме, израду и одбрану научног рада, и свакако његово публикување у часопису или зборнику радова. Најзначајнија улога ментора је у дефинисању теме докторске дисертације заједно с кандидатом и у њеној изради. У петом семестру докторанди остварују 30 ЕСПБ (стр. 152). Из наведеног се може

извести закључак да су основни циљеви оваквог начина рада оспособљавање докторанада за самосталан научноистраживачки рад. Крајњи исход оваквог начина рада је да докторанди постану компетентни за каснију самосталну одбрану докторске дисертације.

Шести семестар студија такође представља обавезни заједнички изборни колегиј за све модуле. Састоје се из два предмета за које нису предвиђени предметни наставници, већ се оба наставна предмета реализују под вођством изабраног ментора. Они су: 1) Израда и одбрана радне верзије докторске дисертације (20 + 15) – 15 ЕСПБ; и 2) Одбрана докторске дисертације (20 + 10) – 15 ЕСПБ. У шестом семестру докторанди остварују 30 ЕСПБ (стр. 155). Тема докторске дисертације свакако зависи од изабраног модула или подмодула докторских студија. У зависности од теме докторске дисертације зависи могућност каснијег избора у одређено научно звање на универзитету или високим школама, односно у научноистраживачким организацијама или институтима.

На основу критичке анализе студијског програма докторских студија разредне наставе на Педагошком факултету Универзитета у Сарајеву може се увидети да се посебна пажња поклања компетенцијама. Њих докторанди након завршетка студија и стицања академског научног назива доктор одгојних наука стичу у зависности од сваког појединачног модула који су одабрали у четвртном семестру. Не улазећи дубље у компетенције које стичу докторанди прва четири модула, у овом делу раду ће бити наведене компетенције које стичу докторанди који су одабрали Модул Е, онај који се односи на методике разредне наставе. Они су пре свега оспособљени да се самостално баве научним истраживањима различитих педагошких, дидактичких и пре свега методичких проблема. Оспособљени су и за учешће у научноистраживачким пројектима у земљи и иностранству. Компетентни су и за перманентно образовање и доживотно учење, као и за писање свих врста радова за објављивање у научним референтним националним и међународним часописима и зборницима радова с научних скупова, конференција и конгреса. Сечено академско научно звање доктор одгојних наука омогућава им бирање у наставничка и истраживачка звања у највишим научноистраживачким организацијама, на универзитетима и у министарствима у земљи и иностранству, као и на руководећим местима у наведеним институцијама. Њихова кључна компетенција подразумева наставнички рад на високошколским институцијама у одабраној методици разредне наставе (стр. 4).

## **КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА ДОКТОРСКИХ СТУДИЈА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ У СРБИЈИ И ФЕДЕРАЦИЈИ БОСНЕ И ХЕРЦЕГОВИНЕ**

Из структуре студијских програма се види и то да се током трогодишњег трајања, односно кроз шест семестара, остварује у сваком семестру по 30 ЕСПБ, што укупно износи 180 ЕСПБ. Делимично се

разликује број наставних предмета и број ЕСПБ за поједине наставне предмете. За разлику од Федерације Босне и Херцеговине, у којој постоји разлика у наставним предметима, на свим студијским програмима докторских студија у Србији, а који се односе на разредну наставу, слушају се углавном исти предмети. Њих је укупно седам, чему треба додати одбрану теме докторске дисертације и саму одбрану докторске дисертације. Усаглашена је и пракса да на већини наставних предмета наставу реализује више компетентних предметних наставника. Студијски програми докторских студија из области разредне наставе у Србији и Федерацији Босне и Херцеговине имају доста сличности. Углавном се у погледу садржаја и коришћене литературе студијски програми поклапају у многим сегментима. У великој мери се поклапају циљеви наставних предмета и очекивани исходи. Оно по чему су студијски програми такође међусобно усаглашени односи се на компетенције које докторанди стичу завршетком докторских студија и одбраном урађене и прихваћене докторске дисертације.

Без обзира на наведене усаглашености – што показује и могућност међусобних нострификација стечених диплома о научном називу доктора наука између Федерације Босне и Херцеговине и Републике Србије без већих проблема и процедуре<sup>154</sup> – између приказаног студијског програма у Федерацији Босне и Херцеговине и студијских програма докторских студија из области разредне наставе у Републици Србији постоје бројне разлике. Те разлике, мада углавном делују само као терминолошки неусаглашене, често су значајније неусаглашене и као такве представљају суштинску разлику. Кључна разлика огледа у самом називу студијских програма докторских студија и научног назива који се стиче њиховим завршетком. У приказаном студијском програму у Федерацији Босне и Херцеговине назив студијског програма је Савремени токови предшколског и основношколског одгоја и образовања (стр. 1), а у Републици Србији Докторске студије – Методика наставе (Уверење о акредитацији студијског програма број 612-00-01056/2017-06). Свакако да су дефинисању оваквих назива, у оба случаја, претходили другачији називи, који су били оспоравани управо због чињенице да се докторат даје из науке а не из методике. Отуда и овакви приступи, који, мора се признати, само терминолошки приказују другачије стање, док се студије суштински не разликују када је реч о разредној настави. У Федерацији Босне и Херцеговине је то ефикасније решено и смисленије је. Наведени модули се не односе само на методiku разредне наставе, него се односе на више различитих методика и на друге научне области садржане у модулима, па се тако може говорити о наукама о васпитању. Слично је урађено и у Републици Србији. Од некадашњег назива доктор дидактичко-методичких наука, преко доктор наука – методика разредне

<sup>154</sup>У Републици Србији, поступак нострификације диплома стечених на иностраним високошколским установама, спроводи Агенција за квалификације Републике Србије.

наставе, Комисија за акредитацију и проверу квалитета у високом образовању (која је сада прерасла у Национално тело за акредитацију и проверу квалитета у високом образовању) усвојила је исти назив: доктор наука – методика наставе.

Поред разлике у називу студијског програма, разлика се огледа и у самом научном називу који докторанди стичу завршетком докторских студија. У приказаном студијском програму у Федерацији Босне и Херцеговице назив је доктор одгојних наука (Диплома Педагошког факултета Универзитета у Сарајеву, број 7, од 27. 6. 2019)<sup>155</sup>. Овакав назив је важећи за све модуле, што је и разумљиво. На тај начин је разрешен проблем који се односи на недовољно утемељење доктората из методике. Методике разредне наставе, као што је претходно наведено (Миленовић 2010), имају све теоријско-епистемолошке и методолошке основе да постану самостална наука с великим бројем ужих научних области које би заокруживале ужу област те науке. Завршетком докторских студија – методике наставе у Србији докторанди стичу научни назив *доктор наука – методика наставе* (Одлука о акредитацији студијског програма докторских студија Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, број 612-00-01056/2017-06, од 9. 2. 2018, стр. 2). За разлику од назива у Федерацији Босне и Херцеговине, овде је само делимично решен проблем који се односио на недовољно утемељење доктората из области методике, која није наука него научна дисциплина.

У приказаном студијском програму у Федерацији Босне и Херцеговине постоји свих шест методика разредне наставе, док су у студијским програмима разредне наставе у Србији, осим на Учитељском факултету Универзитета у Београду (где је заступљено свих шест модула методика разредне наставе), углавном заступљена до три модула која се односе на Методику наставе природе и друштва, Методику наставе српског језика и књижевности и Методику наставе математике. Разлика се огледа и у чињеници да су у приказаном студијском програму у Федерацији Босне и Херцеговине, поред претходно шест наведених модула, заступљене још две методике и то: 1) Методика техничког одгоја са информатиком и 2) Методика културе живљења. У Србији једино на Педагошком факултету у Сомбору Универзитета у Новом Саду постоји модул на докторским студијама који се односи на методику наставе техничког и информатичког образовања.

Овакав приступ у Федерацији Босне и Херцеговине, ма колико изгледало недовољно повезано, има оправдање. То се пре свега односи на модул Методика техничког одгоја са информатиком. Учитељима се све више пружа могућност да предају наставу технике и информатике. У Босни и Херцеговини је та пракса заступљена одраније, а у Србији

---

<sup>155</sup> Дана 5. 6. 2020. добијена је сагласност од Музафера Бибића за позивање на његову диплому у тексту и њено навођење као референце.



однедавно. На свим учитељским студијама на основним и мастер студијским програмима реализује се допунско образовање, како би након завршетка мастер академских студија учитељи могли предавати информатику од 5. до 8. разреда основне школе (Просветни гласник Републике Србије, број 11/ 2007, стр. 179). Модул Методика културе живљења, који се изучава у Босни и Херцеговини, у Србији не постоји, али постоји у државама са савременијим и развијенијим системима васпитања и образовања. Образовање у овим државама је још на најранијем узрасту засновано на учењу и оспособљавању деце за квалитет живљења, па се зато и говори о култури живљења (Riceetal, 2018; Kranzowetal, 2015). Колико је ова тема значајна, показује и одређени број одбрањених докторских дисертација у свету (Simpson, 2017).

Јасно видљива разлика огледа се и у самом називу модула. У приказаном студијском програму у Федерацији Босне и Херцеговине се види да се у називима модула – иако је јасно да се на то односи – нигде не помиње појам и/или термин *настава*: Методика босанског, хрватског, српског језика и књижевности, Методика математике, Методика природе и друштва, Методика тјелесне културе, Методика музичке културе и Методика ликовне културе. То се значајно разликује од назива модула у Србији, где постоје следећи називи: Методика наставе српског језика и књижевности, Методика наставе математике, Методика наставе природе и друштва, Методика наставе физичког васпитања, Методика наставе музичке културе и Методика наставе ликовне културе. У приступу проблему овог рада правилнији су називи у Србији, зато што се све методике разредне наставе односе на почетни ниво појединих области које се проучавају. Методике наставе језика и књижевности, математике, природе и друштва, физичког васпитања, музичке културе и ликовне културе у разредној настави се баве почетним нивоима наставних садржаја из области језика и књижевности, математике, природе и друштва, физичког васпитања, музичке културе и ликовне културе. Као такве, настале су дидактичко-методичком трансформацијом методика ових научних области, као сложенијих и потпунијих (Миленовић 2010).

Структура планова се такође у одређеној мери разликује. Докторске студије су академске и научне студије. На то указују и компетенције које стичу докторанди њиховим завршетком. Отуда је и разумљив већи број наставних предмета из области научног истраживања и научноистраживачких активности у оба студијска програма. Ипак, анализом планова се може видети да у Федерацији Босне и Херцеговине има знатно више наставних предмета који се односе на научна истраживања. У Србији су то углавном само два наставна предмета у првом семестру студија: 1) Општа методологија науке и 2) Методологија научноистраживачког рада (Одлука о акредитацији студијског програма докторских студија Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, број 612-00-01056/2017-06, од 9. 2. 2018. стр. 5.), или Увод у научноистраживачки рад,

како је на неким факултетима (Студијски програм докторских студија Учитељског факултета у Ужицу Универзитета у Крагујевцу, стр. 9). Разлика се огледа и у предиспитним обавезама, мада није толико изражена. У оба студијска програма докторанди су у обавези да поред присуства предавањима и вежбама, активно учествују у научноистраживачким активностима. У Федерацији Босне и Херцеговине то се одвија углавном под вођством именованог ментора, а у Србији под вођством предметног наставника и именованог ментора за пријаву и одбрану пројекта теме докторске дисертације, као и за саму израду докторске дисертације. У обавези су и да учествују на националним и међународним научним скуповима у земљи и иностранству, као и да објављују радове у референтним националним и међународним часописима, зборницима радова и монографијама с научних скупова, конгреса и конференција.

### **ЗАКЉУЧАК И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ**

У раду је дата компаративна анализа докторских студија у области разредне наставе на примерима студијских програма докторских студија у Србији и Федерацији Босне и Херцеговине. При писању овог рада углавном је коришћена примарна литература. У циљу ефикаснијег компаративног приступа и критичке анализе коришћени су и неки терцијарни извори. Најпре је дата детаљна анализа Студијског програма докторских студија Савремени токови предшколског и основношколског одгоја и образовања, који реализује Педагошки факултет Универзитета у Сарајеву. Потом је, уз критичку анализу, дат компаративни приступ са студијским програмима докторских студија из области разредне наставе у Србији. Посебно је указано на најчешће сличности и разлике у студијским програмима докторских студија у Србији и Федерацији Босне и Херцеговине.

Као кључни проблем докторских студија у оба система наводи се његово оспоравање од осталих наставничких факултета, уз образложење да је методика наставе научна дисциплина а не наука. Утемељење овог противљења полази од чињенице да се докторат даје из науке а не научне дисциплине. С циљем превазилажења наведеног проблема – који има и извесно оправдање – стално су се досад мењали, како садржаји докторских студија из области разредне наставе, тако и сам њихов назив, као и академски научни назив који докторанди стичу завршетком докторских студија. У Србији постоје докторске студије у области разредне наставе, чијим завршетком се стиче академски научни назив доктор наука – методика наставе. Овај проблем је само делимично решен, јер у самом називу стоји синтагма методика наставе. Овај кључни проблем је знатно ефикасније решен у Федерацији Босне и Херцеговине где су студије интердисциплинарне. Поред разредне наставе садржане у Модулу Е, имају и остале модуле који нису непосредно у вези с разредном

наставом. Завршетком ових студија докторанди стичу научни назив доктор одгојних наука. Мада је овде проблем с једне стране ефикасно решен (избегавање синтагме *методика наставе*), с друге стране, синтагма *одгојне науке* више указује (уколико се посматра само из аспекта њеног назива) на науку о васпитању, а не и на науку о образовању, којој разредна настава припада непосредније. Приказана компаративна и критичка анализа указује на потребу даље модернизације докторских студија разредне наставе. Намеће се и потреба да се њиховим завршетком стекне научни назив доктор наука о настави. У свим досадашњим педагошким изворима образовање и настава као њен саставни део су били саставни и ужи део васпитања. Када је реч о васпитању – с обзиром на то да се њиме баве различите науке и њихове дисциплине – одавно се расправља о наукама о васпитању. У савременим условима настава се све више одваја од васпитања, иако је и даље у нераскидивој вези с њим.

Докторске студије из области наставе највише припадају учитељским и педагошким факултетима. Они се најдуже, највише и најтемељније баве наставом и њеним различитим специфичностима. Стални напредак науке и технологије, особито информатике, подразумева и сталну модернизацију наставе. Да би се у томе успело, неопходни су научници у области наставе који би се бавили проучавањем и модернизацијом наставе, посебно у области разредне наставе. Потреба њене модернизације подразумева и њено стално проучавање и истраживање. То оправдава постојање докторских студија наставе, па се и смисленим чини да докторанди завршетком докторских студија у области наставе стичу научни назив доктор наука наставе.

## ЛИТЕРАТУРА

- Alsaghir, L. & Wazen, W. (2020). A Competency-Based Education Approach for Effective On-Line Program Design: Exploring E-Learning Platforms Compatibility. *International Journal on E-Learning*, 19 (1), 5–23.
- Verhesschen, P. (2006). Stimulating the Quality of University Teaching in Flanders, Belgium. *New Directions for Higher Education*, 133 (1), 73–80.
- Despotovic, M. (2011). The Interpretation and Implementation of the Bologna Process in Serbia. *European Education*, 43 (3), 43–55.
- Iyevlyev, O. (2018). Professional Pedagogical Mobility of Educators in the European Context. *Comparative Professional Pedagogy*, 8 (3), 57–63.
- Kranzow, J., Hinkle, S., Muthiah, R. & Davis, C. (2015). A Culture of Learning: Inside a Living-Learning Center. *Journal of College and University Student Housing*, 41 (2), 10–27.
- Миленовић, Ж. (2010). *Методике разредне наставе као део система педагошких дисциплина*. У: М. Ковачевић (ур). *Интердисциплинарност и јединство савремене науке, бр. 1* (313–317). Универзитет у Источном Сарајеву Филозофски факултет на Палама.
- Rice, C., Chandler, E., Liddiard, K., Rinaldi, J. & Harrison, E. (2018). Pedagogical Possibilities for Unruly Bodies. *Gender and Education*, 30 (5), 663–682.

- Roy, A., Newman, A., Ellenberger, T. & Pyman, A. (2019). Outcomes of International Student Mobility Programs: A Systematic Review and Agenda for Future Research. *Studies in Higher Education*, 44 (9), 1630–1644.
- Simpson, D. (2017). Third Culture Kid Identification and Transitional Programs, Best Practices for School Administrators and Educators. *ProQuest LLC*, Ed.D. Dissertation, Northcentral University.
- Fernandez Sainz, A., García Merino, D. & Urionabarrenetxea, S. (2016). Has the Bologna Process Been Worthwhile? An Analysis of the Learning Society-Adapted Outcome Index through Quantile Regression. *Studies in Higher Education*, 41 (9), 1579–1594.
- \*\*\* Диплома Педагошког факултета Универзитета у Сарајеву, број 7, од 27. 6. 2019. издата на име Музафера Бибића.
- \*\*\* Закон о високом образовању Републике Србије („Службени гласник РС” бр. 46/2005).
- \*\*\* Закон о оснивању учитељских факултета и промени делатности педагошких академија и виших педагошких школа („Службени гласник РС”, бр. 49/1993).
- \*\*\* *Nastavni plan i program poslijediplomskog interdisciplinarnog doktorskog studija: Savremeni tokovi predškolskog i osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Sarajevu, 2017.*
- \*\*\* Одлука Комисије за акредитацију и проверу квалитета Републике Србије о акредитацији студијског програма докторских студија Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, број 612-00-01056/2017-06, од 9. 2. 2018.
- \*\*\* Просветни гласник Републике Србије, број 11/ 2007.
- \*\*\* Студијски програм докторских студија Учитељског факултета у Ужицу за стицање научног назива: доктора наука – методика разредне наставе Универзитета у Крагујевцу за школску 2017/18.

## DOCTORAL STUDIES IN CLASSROOM TEACHING IN SERBIA AND THE FEDERATION OF BOSNIA AND HERZEGOVINA: A COMPARATIVE APPROACH

**Abstract:** *The paper presents a comparative analysis of study programs of doctoral studies in primary education in the Republic of Serbia and the Federation of Bosnia and Herzegovina. First, the analysis of doctoral studies of class teaching in the Federation of Bosnia and Herzegovina is presented on the example of the Faculty of Pedagogy, University of Sarajevo. A comparative analysis of the mentioned study program is also given, with doctoral studies of class teaching in Serbia. Based on the comparative analysis, recommendations are given for improving the quality of doctoral studies in primary education.*

**Key words:** *doctor of science, teaching methods, educational sciences, difficult cycle of studies.*

Елизавета А. Омельченко<sup>156</sup>

Государственный педагогический университет г. Новосибирск,  
Российская Федерация

## УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ САМОВЫРАЖЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

**Аннотация:** статья посвящена рассмотрению проблемы становления культуры самовыражения студентов, готовящихся быть учителями начальной школы. Представлен авторский взгляд на условия, создаваемые в учебном процессе вуза, в которых культура самовыражения будущих молодых специалистов обретает характеристики, необходимые для успешной профессиональной деятельности. К таким условиям отнесены: разработка основных образовательных программ профессиональной подготовки в вузе на идеях содействия становлению культуры самовыражения будущих учителей, внесение в учебные планы и преподавание дисциплин, характеризующих культуру самовыражения учителя, особенности ее становления; организация деятельности обучающихся в учебное и внеучебное время с вовлечением в ситуации, где они могут осуществлять самовыражение как в соответствии со своими индивидуально-личностными предпочтениями, так и требованиями профессиональной деятельности; методическое обеспечение профессиональной подготовки, содержащее материалы, раскрывающие вопросы о культуре самовыражения учителей и ее становлении. Подчеркнуто, что от того, какие особенности своей культуры самовыражения демонстрирует учитель начальных классов ученикам, зависит их успешность в учении и складывающиеся у них характеристики элементов культуры самовыражения.

**Ключевые слова:** учитель начальных классов, будущий педагог, культура самовыражения, становление культуры самовыражения, условия для становления культуры самовыражения.

Профессиональная подготовка учителей начальной школы, понимаемая в рамках статьи как обретение ими в ходе обучения в вузе значимых для выполнения профессиональных обязанностей, знаний, умений, навыков, компетенций, играет важную роль в обеспечении качества и успешности учения ребенка на протяжении всех последующих школьных лет. Ведь именно от того, какой учитель приходит работать в

<sup>156</sup>[eliam@mail.ru](mailto:eliam@mail.ru)

первый класс, зависит, понравится ли детям в школе, захотят ли они с интересом учиться, смогут ли освоить учебный материал, какие важные для социального взаимодействия личностные качества будут у них воспитаны. [9, с. 70].

Эта мысль находит свое подтверждение в отечественных и зарубежных публикациях. Так, например, М. В. Николаева подчеркивает: «Современному учителю начальных классов необходимо осознавать смысл и цели образовательной деятельности в ... начальной школе; иметь собственную образовательную позицию; уметь составить целостную образовательную программу; владеть формами и методами сопровождающего обучения; быть способным к личностному творческому росту, рефлексивной деятельности» [3, с. 58]. Л. А. Исаева пишет: «Для педагога характерно понимание того, что учительская профессия – это источник и возможность профессиональной самореализации, источник удовлетворения и признания» [2, с. 85]. Зарубежные авторы S. Dijkema, S. Doolaard, E. S. Ritzema, R. J. Bosker [7], отмечают в своих исследованиях, что учителя начальных классов отличаются по своему педагогическому поведению. Следствием этого является то, что ученики одних учителей имеют лучшие результаты, чем ученики других. В. Fauth, J. Decristan, A.-T. Decker, G. Büttner, M. Kunter [8] указывают на влияние, оказываемое поведением учителя в классе, его взаимодействием с учениками на результаты обучения.

Кроме того, младшие школьники безусловно и еще безоценочно, в отличие от учеников средней школы, принимают особенности поведения и самовыражения учителя, переносят их в собственное поведение и самовыражение. Ведь «призвание учителя – не только обогатить обучающихся разноплановыми знаниями, а, прежде всего, помочь им найти себя в культурном пространстве, сформировать самосознание. ... Основная функция педагога начального образования – оказание помощи ребенку в вопросе становления личности и реализации своих потенциальных возможностей, стремлений, способностей» [1, с. 53].

Учитывая сказанное, в учебном процессе вуза необходимо особое внимание уделять характеристикам самовыражения будущих учителей начальной школы, которые постепенно складываются в их культуру самовыражения.

Ранее нами обосновано [4; 5; 6], что культура самовыражения студентов – личностное образование, которое позволяет им успешно осуществлять самовыражение в учебной и/или самостоятельно выполняемой педагогической деятельности. Она включает принятые обучающимися ценности педагогической профессии, способы ее освоения и познания самого себя как будущего учителя начальных классов, демонстрируемые с помощью проявления эмоций, отношений к ученикам в период прохождения практики, к другим обучающимся, преподавателям в учебном процессе вуза и т. д., осуществления рефлексии относительно имеющихся у них профессионально-

личностных качеств, необходимых человеку, планирующему работать учителем начальной школы. [10, с. 90].

Под влиянием внешних обстоятельств, например, требований профессиональной подготовки или внутренних потребностей обучающихся, характеристики их культуры самовыражения могут изменяться – происходит становление культуры самовыражения студентов. Нами установлено, что оно представляет собой процесс непрерывных, циклично и спиралевидно разворачивающихся во времени качественных и/или количественных изменений, связанных с дополнением системы ценностных ориентаций обучающихся теми, что будут востребованы в деятельности учителя начальной школы, с совершенствованием способов освоения подходов, методик, технологий, методов, форм, средств работы с учениками начальных классов, с поиском оптимальных вариантов взаимодействия с другими педагогами, руководителями школы, демонстрацией способов самовыражения, приемлемых в педагогической деятельности, с развитием рефлексивных умений на основе материала осваиваемой профессиональной деятельности.

Кроме того, мы обосновали условия профессиональной подготовки, в которых способно успешно протекать становление культуры самовыражения:

1) обогащение содержания профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы изучением теоретических и практических аспектов самовыражения и культуры самовыражения в профессии;

2) организация деятельности студентов в аудиторное и внеаудиторное время с ориентацией на становление культуры самовыражения;

3) соответствующее методическое обеспечение учебного процесса в вузе.

Каждое обозначенное условие создается в учебном процессе вуза преподавателями или обеспечивается благодаря деятельности администрации.

Создание первого условия предполагает учет трех возможных вариантов.

Первый вариант: осуществляется разработка новых основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) обучения на идеях создания условий для становления культуры самовыражения обучающихся. Этот вариант актуален, например, при переходе от одних стандартов высшего образования к другим, при открытии в вузе новых направлений и профилей обучения.

Второй вариант: ОПОП уже реализуется и есть возможность вносить в нее дисциплины, в явном виде ориентированные на знакомство студентов с культурой самовыражения. В нашей практике обучения бакалавров педагогики это сделано с помощью таких учебных

дисциплин, как «Основы профессиональной этики и культуры самовыражения педагога» и «Основы профессиональной культуры самовыражения учителя начальной школы».

Третий вариант: выделение в учебных дисциплинах, имеющих в реализуемой ОПОП, содержательных линий, связанных с культурой самовыражения. Их выбор зависит от того, вносится она в предмет изолированно (один раз во всей ОПОП и только в этой дисциплине), или будет внесена и в другие учебные дисциплины, подлежащие изучению этими же студентами.

В первом случае желательно сделать акцент на культуре самовыражения как целостном явлении, особое внимание обращая на ее актуальность и значимость в деятельности учителя начальной школы. Можно обратиться к приемлемым в профессии учителя способам, методам, средствам, вариантам, видам самовыражения и сделать акцент на том, что характеристики культуры самовыражения учителя перенимают ученики, подражая ему и включая их в постепенно складывающиеся элементы собственной культуры самовыражения.

Во втором случае предстоит предусмотреть распределение в учебных дисциплинах акцентов на содержательных линиях по годам обучения студентов. Тогда первый год обучения будет содержать общую информацию о том, что такое самовыражение и культура самовыражения педагога. Это можно сделать через содержание гуманитарных учебных дисциплин, ориентированное на вопросы культуры, мировоззрения, взаимодействия в обществе. Их отличительной особенностью является теоретическая направленность, раскрытие перед обучающимися сути будущей профессиональной деятельности учителя начальной школы. В рамках других учебных дисциплин, в большей степени касающихся деятельности самих студентов, желательно предоставлять им возможности для самовыражения в учебном процессе вуза. Это можно сделать, например, в учебном курсе «Технологии организации самостоятельной работы студентов», где основным является самовыражение обучающихся в новой для себя обстановке и ситуации вузовского обучения. В целом, основной идеей первого года обучения будущих бакалавров педагогики является ориентация на самопознание, формирование положительного отношения к профессиональной деятельности учителя начальных классов.

Второй год обучения может быть посвящен продолжению разворачивания перед обучающимися идеи важности становления культуры самовыражения учителя начальной школы. В этот период стоит сделать акцент на углублении представлений и знаний студентов о ценностях педагогической деятельности, на их осмыслении и возможностях принятия как основы построения собственных вариантов профессиональной деятельности и самовыражения в ней. Кроме того, желательно обратиться к вовлечению молодых людей в деятельность по самопознанию в плане анализа и дальнейшего развития у себя



индивидуально-личностных качеств, востребованных в профессиональной деятельности в качестве учителя начальной школы.

На третьем году обучения происходит смещение акцента на деятельностный и рефлексивный аспекты культуры самовыражения обучающихся, с тем, чтобы они закрепили умения, способы самовыражения в профессии, подвергли их осмыслению и в определенной мере интегрировали в характеристики своей культуры самовыражения.

Четвертый год (если речь идет о бакалавриате с одним профилем обучения) ориентирован на представление будущим учителям начальной школы возможностей в практической профессиональной деятельности максимально успешно осуществлять самовыражение, демонстрировать свою культуру самовыражения, характеристики которой отвечают как требованиям профессии, так и соответствуют предпочтениям, ценностям, стремлениям обучающихся.

Пятый год обучения (если речь идет о бакалавриате с двумя профилями обучения) направлен на целостное, комплексное содействие становлению культуры самовыражения будущих учителей. При этом лучшим вариантом становится переход обучающихся к самостоятельному совершенствованию характеристик своей культуры самовыражения, сложившихся у них за годы обучения в вузе.

Подчеркнем, что в последний год обучения кроме содействия тому, чтобы у выпускников вуза совершенствовались характеристики собственной культуры самовыражения, их нужно ориентировать на то, что учитель начальной школы сам в своей работе с детьми должен уметь создавать условия для их самовыражения, для того, чтобы у них складывались положительные характеристики пока еще только некоторых элементов культуры самовыражения, что соответствует возрастным особенностям развития учеников начальной школы.

Это позволит детям чувствовать себя в школе комфортно, уверенно. Они легче сумеют адаптироваться к требованиям учебного процесса, смогут найти себе друзей среди одноклассников, раскроют свои способности и возможности. Благодаря этому они смогут быть успешными в учении и других видах деятельности, во взаимодействии с людьми.

Обобщая сказанное, подчеркнем принципы, на которых возможно построение содержания учебных предметов в вузе, с целью содействия становлению культуры самовыражения будущих учителей начальной школы:

1. Принцип систематичности. Состоит в том, что создание условий для становления культуры самовыражения должно присутствовать во всех темах учебной дисциплины, распространяться на планы лекций и лабораторно-практических занятий со студентами. В идеальном варианте такую ориентацию стоит придавать всем учебным дисциплинам, которые закреплены за одним преподавателем на разных учебных курсах у одних и тех же студентов.

2. Принцип последовательности. Состоит в том, что сущность процесса становления культуры самовыражения разворачивается перед студентами постепенно. От одного учебного года к следующему, начиная с основы этой культуры – самостоятельно организуемой деятельности. Затем линия идет от самопознания к рефлексии. На старших курсах, внимание обращается на то, как и с помощью каких средств сами студенты могут в самостоятельно организуемой деятельности содействовать становлению элементов не только своей культуры самовыражения, но и, в соответствии с возрастными особенностями, элементов культуры самовыражения учеников начальной школы.

3. Принцип спиралевидности и цикличности. Подразумевается, что к информации о культуре самовыражения учителя начальных классов нужно возвращаться на разных учебных предметах на все более высоком уровне обсуждая вопросы, связанные с нею и ее становлением.

4. Принцип комплексности. Рассмотрение культуры самовыражения на максимально возможном количестве учебных предметов, изучаемых студентами. Достижению цели, состоящей в содействии становлению культуры самовыражения будущих учителей начальной школы, должно способствовать все построение каждого учебного предмета.

Создание первого описанного условия детерминирует то, как будет действовать преподаватель при создании второго условия и задает специфику соответствующей деятельности студентов.

Реализация преподавателями вуза второго условия предполагает вовлечение студентов в деятельность на занятиях, во время учебной и производственной практики, во внеаудиторное время, требующую проявления, демонстрации их культуры самовыражения и содействующую ее становлению. Для этого преподаватель может действовать в двух направлениях:

- вовлечение студентов в деятельность, позволяющую им продемонстрировать свою культуру самовыражения;
- содействие становлению положительных характеристик культуры самовыражения обучающихся – будущих учителей начальной школы.

Рассмотрим деятельность преподавателя в первом направлении во время проведения аудиторных занятий со студентами. В этом случае цели проведения занятия дополняются, обогащаются ориентацией на предоставление обучающимся возможностей продемонстрировать свою культуру самовыражения. В соответствии с целью в содержание занятия включаются такие задания и виды работ студентов, которые позволят им презентовать результаты выполненных элементов профессиональной деятельности. Положительным потенциалом для этого обладают:

дискуссии, организуемые на занятиях, деловые игры, проигрывание типичных ситуаций, возникающих в работе учителя начальной школы.

Деятельность преподавателя при организации практики обучающихся, в ходе которой они могут продемонстрировать свою культуру самовыражения, предполагает обогащение целей, задач, ожидаемых результатов от ее прохождения соответствующей ориентацией. Это повлечет за собой дополнение рабочих программ практик такими заданиями, выполнение которых позволит обеспечить достижение обозначенных целей.

Много разнообразных вариантов демонстрации культуры самовыражения у будущих учителей начальных классов существует во внеаудиторное время, когда обучающиеся не ограничены необходимостью соблюдать требования вуза к ним. Деятельность преподавателя в этом случае состоит в своевременном информировании их о том, где и когда проходят мероприятия, в которых они могли бы участвовать, проявить себя, демонстрируя культуру самовыражения. Широкий спектр мероприятий, проводимых в вузах вне расписания учебных занятий, позволяет учащейся молодежи достаточно полно осуществить самовыражение в разных направлениях: досуг, развлечения, научно-исследовательская деятельность, творчество и др. Кроме того, множество мероприятий сейчас организуется общественными организациями, благотворительными фондами и т. п.

Рассмотрим деятельность преподавателя во втором направлении по созданию второго условия, т. е. содействие становлению положительных характеристик культуры самовыражения обучающихся на аудиторных занятиях. При его создании важно, чтобы студенты все более глубоко понимали смысл осваиваемой профессиональной деятельности, имели возможность взаимодействовать с другими субъектами педагогического процесса, демонстрируя положительные особенности самовыражения, приемлемые в педагогической деятельности и достойные для предъявления ученикам начальных классов как примеры для подражания. В этом смысле происходит содействие появлению и закреплению в самовыражении будущих учителей тех характеристик, которые должны у них сложиться в ответ на нормативные требования, предъявляемые к человеку, работающему в начальной школе.

На аудиторных занятиях для этого у молодых людей должны быть возможности проявить активность и самостоятельность. Положительно скажется на становлении их культуры самовыражения в учебном процессе вуза проблемность изложения преподавателем теоретических и практических сведений, касающихся профессиональной деятельности, что позволит будущим учителям начальной школы высказывать свое мнение, искать варианты разрешения проблемных ситуаций, опираясь как на получаемые профессиональные знания, так и собственные индивидуально-личностные предпочтения. Обеспечение содержательной

и деятельностной вариативности выполнения работ, предлагаемых студентам с тем, чтобы они могли найти не только наиболее подходящие для себя варианты выполнения в будущем своих профессиональных обязанностей, но и способы самовыражения в профессии. Ведь в этом случае, как показывает наш опыт работы, педагогическая деятельность обретает для них личностную значимость, они стремятся ею заниматься и после окончания вуза идут работать по специальности.

В самостоятельную работу по учебным дисциплинам для содействия становлению культуры самовыражения молодых людей можно включать задания, выполнение которых предполагает, например, осмысление ими своих предпочтений в выполнении разных элементов профессиональной деятельности, имеющих у них профессионально значимых качеств и составление программ их совершенствования, освоение тех вопросов из содержания учебной дисциплины, которые им в большей степени интересны, которые углубляют или расширяют их профессиональные представления и позволяют совершенствовать складывающиеся системы профессиональных умений.

В период прохождения практики обозначенных ситуаций образуется множество. В них обучающиеся применяют варианты самовыражения, которые у них начали складываться во время теоретического обучения, при необходимости они их корректируют в ответ на имеющуюся ситуацию или в соответствии с требованиями к профессиональному поведению учителя начальной школы, своими собственными предпочтениями, стремлениями.

Во внеаудиторной деятельности имеется целый спектр возможностей осуществить самовыражение в тех направлениях и сферах, которые интересны студентам. Причем, они могут быть как связаны с осваиваемой ими профессией, так и не связаны. Однако в любом случае будущему педагогу полезно накапливать опыт самовыражения, чтобы определенные его элементы привносить в свою профессиональную деятельность для ее обогащения, придания ей большего личностного смысла и значимости.

Создание в учебном процессе вуза преподавателями третьего условия подразумевает, что он обеспечен соответствующими материалами, создающими теоретическую и практическую основу для изучения разных аспектов культуры самовыражения учителя начальных классов. Это могут быть учебники, учебно-методические и методические пособия, рабочие программы дисциплин, материалы лекций, практических, лабораторных и самостоятельных работ студентов.

Изложенный материал позволяет обратить внимание на то, что при создании условий для становления культуры самовыражения будущих учителей начальной школы в учебном процессе вуза появляются возможности индивидуализировать и дифференцировать этот процесс, содействуя выстраиванию каждым обучающимся собственного,

лично значимого и важного содержания осваиваемой профессиональной деятельности и успешного самовыражения в ней.

В целом, высокая значимость влияния культуры самовыражения учителя начальных классов на учеников позволяет вытраивать в вузе профессиональную подготовку, содействующую при создании описанных в статье условий, становлению положительных ее характеристик. Причем, они будут как лично, так и профессионально важны, обеспечивая успешность учителя в работе с учениками и успешность учения младших школьников.

## ЛИТЕРАТУРА

- Везетиу Е. В. Аксиологические основы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 53-55.
- Исаева Л. А. Современные требования к профессиональной подготовке учителя начальных классов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 84-88.
- Николаева М. В. Стратегии профессиональной подготовки современного учителя начальных классов в вузе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1. – С. 58-61.
- Омельченко Е. А. Антропологический подход к моделированию профессиональной подготовки, содействующей становлению культуры самовыражения студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28910> (дата обращения: 03.03.2020).
- Омельченко Е. А. Модель профессиональной подготовки, ориентированной на становление культуры самовыражения студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 3. – С. 100-110.
- Омельченко Е. А. Характеристики становления культуры самовыражения студентов педагогического вуза // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 9. – С. 188-192. – URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37184> (дата обращения: 03.03.2020).
- Dijkema S., Doolaard S., Ritzema E. S., Bosker R. J. Ready for take-off? The relation between teaching behavior and teaching experience of Dutch beginning primary school teachers with different educational backgrounds // Teaching and Teacher Education. – 2019. – Volume 86.
- Fauth B., Decristan J., Decker A.-T., Büttner G., Kunter M. The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality // Teaching and Teacher Education. – 2019. – Volume 86.
- Минић, Весна Љ. (2019). Педагошки аспекти агресивности у основној школи. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици Учительски факултет у Призрену – Лепосавићу. Зборник радова Учительског факултета, 13, стр. 63-77.
- Рајчевић, Петар Ђ. (2019). Универзитет у Приштини – Косовској Митровици Учительски факултет у Призрену – Лепосавићу. Повезивање знања у осмишљену целину. Зборник радова Учительског факултета, 13, стр. 79-95.

## CONDITIONS FOR THE FORMATION OF FUTURE PRIMARY TEACHERS' SELF-EXPRESSION CULTURE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

**Abstract:** *The article deals with the problem of the formation students' self-expression culture who are preparing to be primary school teachers. The author's view is presented on the conditions created in the educational process of the university, in which the future young specialists' self-expression culture acquires the characteristics necessary for successful professional activity. Such conditions include the development of basic educational programs of professional training, which are based on the ideas of developing a the future students' self-expression culture PEO, the introduction of subjects that characterize the self-expression culture of the teacher, peculiarities of its formation; organization of students' activities in the academic and extracurricular time with involvement in situations where they can express themselves according to their personal preferences and the requirements of their professional activities; methodological support of vocational training, containing materials that reveal questions about the teachers' self-expression culture and its formation. It is emphasized that the success of the students' education, the formation of their characteristics of the self-expression culture depends on what features of the self-expression culture are demonstrated by the primary teacher to them.*

**Key words:** *primary school teacher, future teacher, culture of self-expression, the formation of self-expression culture, conditions for the formation of self-expression culture.*

Петар Ђ. Рајчевић<sup>157</sup>

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

## СХВАТАЊА ДИДАКТИЧАРА О ПРИМЕНИ МЕТОДА НАСТАВНОГ РАДА

**Сажетак:** Свака научна област, да би опстала и испунила захтеве који се пред њу постављају, развија своје специфичне методе. То правило је препознатљиво и у васпитнообразовном раду. Осим научних, постоје и бројне наставне методе. У чланку је реч о овим другима. Посматрају се кроз схватања дидактичара у уџбеницима дидактике, пре свега у Србији. Пошто је наставни рад високо организована (сложена) делатност и подразумева јасан циљ, то значи да мора имати на располагању и већи број начина и поступака који се примењују ради остварења тог циља. Циљ одређује шта се у некој активности хоће. Метода одговара на питање како то што се хоће треба остварити на адекватан начин. У свом развојном току дидактика је овој области поклањала значајну пажњу. Бројни дидактичари улагали су напоре да пронађу једну или више прикладних наставних метода. Расправе о њиховом броју и ефикасности трају дуго и до данас нису усаглашене. С обзиром на то да се мењају друштвене околности у којима се збива процес образовног и васпитног рада, логично је да се и наставне методе морају прилагођавати тим променама. Зато се њихова вредност увек изнова критички процењује. Нужно је добро познавање предности и недостатака сваке од њих како би могле успешно да се комбинују и максимално мотивишу сваког ученика на учење. Учење треба ученицима да представља задовољство а не присилу и терет.

**Кључне речи:** научна метода, наставна метода, настава, ученик.

### УВОД

*(„Суштина је у томе да треба научити ученике да логички мисле и успешно уче”  
Чановић, 2002: 133).*

У свакој области људског живота откривају се нова сазнања која доприносе благостању живота људи и друштвених заједница. То не би било могуће да се постигне без науке и откривања и примене адекватних научних метода. „Један истраживач је зрео у својој науци кад постане свестан моћи и немоћи своје науке, то јест њене методе” (Шушњић 1 2009: 93). И у откривању нових знања у васпитнообразовном раду

<sup>157</sup>[petar.rajcevic@pr.ac.rs](mailto:petar.rajcevic@pr.ac.rs)

користе се проверене научне методе. Међутим, у наставном раду примењују се наставне методе. Оне омогућују ученицима да сазнају оно што је ново за њих, али није више ново за науку. Осим тога, познавање и примена адекватних наставних метода подразумева вођење рачуна о узрасту ученика и њиховим психофизичким могућностима да – са задовољством и без фрустративних ситуација – усвоје неке нове наставне садржаје прописане наставним планом и програмом. Препознатљива је и склоност појединих наставника да у раду неке методе користе више и чешће а друге мање често. С обзиром на то да у наставном раду учествују наставници и ученици, тако се и размишљање о наставним методама односи, у подједнакој мери, на једне и на друге. Стално је потребно имати да уму да је циљ учења самоучење, циљ образовања самообразовање, циљ васпитања самоваспитање.

### ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА

У овом, краћем делу рада, потребно је макар у најкраћим цртама објаснити основне појмове релевантне за тему којом се бавимо. „Човек као културно биће уздиже се изнад пуког природног живота тек са свешћу о значењима” (Шушњић 2 2009: 251). Најважнији, централни појам односи се на наставне методе, али пре тога ваља указати на разлике између тог појма и значења појма научне методе.

Научна метода представља начин истраживања (сазнавања), пут долажења до истине о појавама које наука испитује. „Метода подразумева више смишљених операција које воде остварењу одређеног циља, решавању постављеног научног проблема. То је планско, организовано, систематично поступање којим се долази до сазнања о појави која се проучава. Метода омогућује утврђивање чињеница, њихово описивање, класификацију, откривање законитих веза међу појавама, објашњење и предвиђање појава, као и стварање научних теорија и изграђивање научних система” (Поткоњак – Шимлеша 1989: 106). Исти аутор наводи да метода подразумева одређену организацију, стратегију, технику рада, али има и своју логичку страну. Она укључује познавање и примену принципа и правила научног сазнања. Односи се на испитивање хипотеза, структуре научних закона и сл. Метода се не може посматрати изоловано од науке, њене теорије и целокупне научне активности. Метода је саставни (конститутивни) део науке. Исто тако, „методи који су се показали успешним у менталном тренингу деце са тешкоћама у развоју могу се користити за сву децу и чинити здрав метод наставе за сва људска бића” (Монтесори 2018: 50). Учење, откривање је оног што је заједничко, што повезује истраживачке и наставне методе.

Наставне методе „представљају начине заједничког рада наставника и ученика чији се избор и примена врше с циљем да се остваре задаци васпитно-образовног рада у настави” (Поткоњак – Шимлеша 1989: 96). Педагошке теорије XIX века карактерисале су идеје



индивидуализма. И као што су оне неприхватљиве, исто тако неприхватљиве су и идеје колективизма, пре свега се мисли на оне у којима су надахнуће налазили заступници тоталитаризма. Немачки философ „Мартин Бубер, не одбацујући значај личности у дијалошкој бити човека, заступа став да се човек на изворни и прави начин образује у дијалогу, који је жива комуникација, непосредни сусрет двеју личности” (Узелац 2016: 252). Постоји слагање већине дидактичких теоретичара и практичара да су „методe најважнији елементи наставе” (Микановић 2017: 179). „Наставне методe представљају начин обраде наставних садржаја” (Ранђеловић 2005: 256). И у најновијем универзитетском уџбенику дидактике се између осталог наводи да „долазимо до закључка да су *наставне методe* научно и практично провјерени начини рада ученика и наставника у наставном процесу, којима се, под руководством наставника, остварује оптимална успјешност у усвајању знања, формирању вјештина и навика, развијању стваралачких способности и осталих позитивних својстава личности ученика” (Илић 2020: 205). Следећи појам је настава.

Настава је темељни део школског рада. У њој се плански и организовано остварује васпитање и образовање ученика према прописаном наставном плану и наставном програму. Три главна фактора, без којих не може бити говора о настави, јесу: наставник, ученик и наставни садржаји. Од ових термина овом приликом објашњава се појам *ученик*, јер је било периода када је овај фактор наставе био запостављен, пасиван.

Ученик је уобичајени назив за полазника основне и средње школе. Представља важан фактор наставе. Приликом избора наставних метода мора се водити рачуна и о потребама и могућностима ученика одређеног узраста.

## **ПОЈАМ, ЗНАЧАЈ И КЛАСИФИКАЦИЈА НАСТАВНИХ МЕТОДА**

Да непросвећеност не би била народни проблем код Срба, као што је то знало да буде, у данашње време брзих промена и потребе сналажења у њима све се више наглашава значај квалитетног образовања младих нараштаја. „На великом трагу је био Јован Рајић када је у својој, иначе првој писаној историји српског народа крајем 18. века, тврдио, односно поставио тезу да српска држава није пропала због снаге Турака, већ због своје слабости, која је између осталог била узрокована недостатком образовања” (Симеуновић 2014: 70). И Шушњић истиче да се улагања у образовни систем вишеструко исплате и да је то већ проверено у многим друштвима. „Ако би друштвени развој зависио од величине радне снаге, онда би Кина била најразвијенија земља, а она то није. Ако би развој зависио од поседовања природних сировина, онда би Јапан био сиромашна земља, јер нема никаквих сировина. А Јапан је богата земља, јер је извор богатства образовање и знање.

Из овога што сам рекао следи да се мора донети пет кључних одлука:

- 1) школа памћења или школа мишљења?
- 2) припрема за постојећу али и могућу улогу у подели рада?
- 3) усвајање владајуће идеологије или универзалних идеја?
- 4) *избор методе* (П. Р.) говор или разговор?
- 5) однос према просечном и изузетном појединцу?" (Шушњић 2009б: 166).

У овом раду нагласак је на методи (методама, наставним методама).

У већини уџбеника дидактике истиче се да реч *метода* означава поступак или пут којим се долази до унапред постављеног и замишљеног циља (задатка). Потиче од грчке речи *метходос*. На основу тога, „наставна метода је одабрани пут или поступак помоћу кога ученици, под непосредним и посредним руководством наставника, стичу и утврђују, на што лакши и економичнији начин, знања, умења, вештине и навике и истовремено развијају своје способности, изграђују своју личност и оспособљавају се за самосталан живот и рад у одређеном друштву" (Јањушевић 1967: 81). Према тежњама друштва и схватањима циљева образовања усклађују се и примењују и наставне методе. Тако у вишедеценијском опредељењу на изградњу социјалистичког друштвеног уређења историјски материјализам „чини јединство опште теорије и *метода* (П. Р.) за сваки научни рад" (Херера – Мандић 1989: 164). Систем може да дотраје, али методе као нужност и потреба остају. То, између осталог, указује на њихов значај.

Према мишљењу Продановића и Ничковића, наставне методе се могу дефинисати као „научно верификовани начини и поступци рада наставника (стручњака) и ученика (учесника) у наставном процесу, којима се обезбеђују оптимални услови за рационалну и ефикасну наставу, пуну реализацију наставниковог, односно стручњаковог дидактичког стваралаштва, максимално испољавање ученикове, односно учесникове индивидуалне и колективне активности и комплетан развој личности ученика односно учесника" (Продановић – Ничковић 1974: 318).

Пољак наставне методе одређује кратко као начине рада у настави. „Будући да у настави раде наставник и ученици, свака метода има двоструко значење, тј. односи се на *начин рада наставника и ученика*. Наставници примјењују наставне методе приликом извођења појединих етапа наставног процеса, од увођења до провјеравања, па и ученици на тим истим етапама примјењују са своје стране наставне методе ради стјецања знања и развијања способности" (Пољак 1985: 74). Он закључује да су наставне методе саставни део наставног рада на свим деловима васпитнообразовног процеса. При томе их треба увек посматрати у њиховој двостраности, с обзиром на наставника и ученике.

Вилотијевић истиче да „није довољно знати шта се у некој активности хоће (циљ), него и као то треба остварити (метода)” (Вилотијевић) 1999в: 207). Од правилног избора наставне методе (наставних метода) зависи брзина и успешност остваривања постављеног циља. Појашњава да логика и структура садржаја одређује, диктира избор методе. „Свака наука развија своје специфичне методе. Текст-метода, по природи ствари, припада првенствено књижевности, а у хемији ће се најчешће примењивати експеримент” (Вилотијевић 1999б: 207).

Наставну методу Вилотијевић дефинише као „научно верификован начин на који ученици, под руководством наставника, у наставном процесу стичу знања, вештине и навике, примењују их у пракси, развијају своје психофизичке способности и интересовања” (Вилотијевић 1999в: 209).

У свом уџбенику *Дидактика* Јањушевић значајну пажњу (централни део књиге, 98 страна), посвећује наставним методама. „Колико ће се код ученика изазвати интересовање и жеђ за стицање и проширивање знања и умења зависи од *наставних метода*, (П. Р.) организације наставе и од личности и способности наставника” (Јањушевић 1967: 80). Овај дидактичар наставне методе у уџбенику (*Дидактика*, 1967) дели на а) *Методe за обраду новог градива*: I. Методе живе речи, II. Метода читања, III. Методе показивања и б) *Методe ради утврђивања градива*: I. Понављање градива, II. Вежбања ради примењивања градива.

Када говори о *методама живе речи* мисли на: 1) монолошку методу или усмено излагање, академско предавање и наставниково причање, 2) дијалoшку методу или методу разговора, 3) техничка средства као преносиоце живе речи и 4) наставне машине и програмирану наставу.

Када обрађује *методу читања* издваја: 1) читање ради учења вештине читања, 2) читање ради упознавања новог градива, 3) читање ради памћења градива и 4) читање ради граматичке, стилске и естетске анализе.

У оквиру *методe показивања* Јањушевић описује: 1) показивање ради учења вештина, 2) показивање ради стицања знања. Ту долази у обзир: а) показивање збирки објеката, б) показивање објеката уз мануелну делатност, в) показивање експеримената (огледа), г) показивање слика и филмова, д) показивање и израда цртежа, схема, дијаграма, графикона, табела, географских карата и картограма, ђ) показивање и посматрање на екскурзији, е) самостална ученичка посматрања.

Продановић (1968) наставне методе класификује на: 1) вербалне методе, 2) текстуалне методе, 3) методе илустрације, 4) методе демонстрације, 5) лабораторијске методе и 6) експерименталне методе. Примећује се да су називи метода максимално кратки, али садрже у себи кључну реч која их адекватно описује и по којој се међусобно разликују. Тако, на пример, боље је рећи „лабораторијске методе”, јер латинска реч *лабор* значи рад, него метода лабораторијског рада.

Продановић и Ничковић у свом уџбенику *Дидактика* (1974) такође говоре о појму и класификацији наставних метода. Позната је њихова специфична подела наставних метода на: 1) *вербално-текстуалне методе*, 2) *илустративно-демонстративне методе* и 3) *лабораторијско-експерименталне методе*. Овакву поделу налазимо и код Продановића у његовом уџбенику *Основи дидактике* (1968).

И они истичу да је у релативно дугом временском распону, све до Коменског, а и у његовим погледима, владало „мишљење да у настави постоји само једна наставна метода и да је могућа примена само те методе, којој је придавано универзално дидактичко значење. Такво једнострано схватање о наставним методама научно је означено као *монометодизам* (П. Р.), за разлику од савременог схватања да у наставном раду постоји нужно више метода, па се такво схватање назива *полиметодизам* (П. Р.). Монометодизам припада превазиђеној дидактичкој прошлости” (Продановић – Ничковић 1974: 317). С тим у вези Коменски је сматрао да за све науке постоји само један природни процес. „Коменски је чак осуђивао и покушај да се поред те 'једино ваљане' открију и примењују и друге методе” (Продановић 1968: 130). Песталоци је очигледност сматрао таквом методом. И „Јохан Хербарт (1776–1841) покушао је да изгради једну универзалну методу којом би се обрађивало градиво свих наставних предмета. То је његова позната *метода формалних ступњева*” (Јањушевић 1967: 83). Чине је ступњеви: јасност, асоцијација, систем и метода. Четврти ступањ, метода, намењен је примењивању претходно постигнутих генерализација на нове појединачне случајеве. За разлику од прва три индуктивна, четврти ступањ представља дедуктивни ток у обради нове наставне јединице неког предмета. Представник хербартизма и оваквог става о наставном методу у Србији био је Војислав Бакић (1847–1929). Тако, на пример, „било је покушаја да се 'истраживачки метод' или 'метод пројекта' прогласи јединим методом који је достојан пажње...” (Јесипов – Гончаров 1948: 197). И у једном релативно новијем извору се размишља на тај начин, па се каже: „Начини на које ће се информације преносити у задацима у будућности вероватно ће се разликовати, те ће инструктори морати да поново установе оптимални метод обучавања” (Стемерс – Патрик 1980: 126). Познат је и *панметодизам*. То је „схватање по коме је метода сведена на манир да сваки наставник има своју наставну методу; тачније колико наставника – толико наставних метода” (Шеховић 2012: 117). Ни ово схватање није могло бити прихваћено као општеважеће.

Треба напоменути да је било и „негирања наставних метода, што је познато као *аметодизам*. Његове присталице одбацивале су методе. Залагали су се за потпуну слободу ученика и наставника у избору начина наставног рада. Овакво схватање критиковала је већина теоретичара наставе, јер је доводило до мноштва покушаја и погрешака у произвољном опредјељивању за наставне поступке, до нерационалних наставних активности и импровизације у обучавању” (Илић 2020: 205). У

XIX и XX веку прихваћен је полиметодизам који се примењује и на почетку XXI века.

Продановић и Ничковић (1974) наводе да су се *вербално-текстуалне наставне методе* прве јавиле у наставној пракси и да доминантно припадају сфери апстрактног мишљења (мишљење). *Илустративно-демонстративне методе* јавиле су се после вербално-текстуалних наставних метода и доминантно припадају сфери живог посматрања (посматрање). *Лабораторијско-експерименталне наставне методе* јавиле су се у настави после илустративно-демонстративних и доминантно припадају сфери праксе (пракса). На овај начин покривају се све стране, односно фазе сазнавања објективне стварности – живо посматрање, апстрактно мишљење и могућност и потреба примене наученог у пракси.

Овакву класификацију прихватају и Грандић и Карић (2009) и према њој описују наставне методе. „У свакој групи наставних метода налазе се по двије подгрупе, а у свакој подгрупи више варијаната појединих наставних метода” (Грандић – Карић 2009: 383).

Владимир Пољак говори о седам наставних метода. То су:

- 1) метода демонстрације,
- 2) метода практичних радова,
- 3) метода цртања, односно илустративних радова,
- 4) метода писмених радова,
- 5) метода читања и рада на тексту,
- 6) метода разговора,
- 7) метода усменог излагања.

Овакав ред наставних метода изведен је с обзиром на њихову *тежину*. Он сматра да је, на пример, лакше ученицима демонстрирати наставни филм, него усмено објашњавати сложене апстракције. Овакав ред наставних метода не поклапа се са њиховим хронолошким настанком.

Питању наставних метода значајну пажњу посветио је и Младен Вилотијевић у свом уџбенику дидактике – *Дидактика 3: организација настава*. Он наглашава да су многи дидактичари класификовали наставне методе, али да јединствена класификација још не постоји. Према најједноставнијој класификацији могућа је подела на а) методе рада наставника и б) методе рада ученика. Неки аутори сматрају да се, према захтевима формалне логике, наставне методе могу поделити на дедуктивне и индуктивне. Међутим, такав приступ испушта из вида њихов педагошки карактер. Зато је, према њиховом мишљењу, у педагогији најзаступљенија класификација наставних метода на три групе: усмене, очигледне и практичне. Осим тога, они разликују и методе изучавања модела, методе изучавања оригинала и метода изучавања везе између модела и оригинала.

Вилотијевић (слично Пољаку, по броју и називима) сматра да су се у развоју дидактичке теорије и праксе издиференцирале следеће наставне методе:

- 1) усменог излагања,
- 2) разговора,
- 3) илустративних радова,
- 4) демонстрација,
- 5) практичних и лабораторијских радова,
- 6) писаних радова,
- 7) читања и рада на тексту.

Круљ обрађује шест наставних метода а то су:

- 1) метода усменог излагања (молошка метода),
- 2) метода разговора (дијалогска метода),
- 3) метода рада с текстом,
- 4) метода писмених и графичких радова,
- 5) метода демонстрације,
- 6) метода практичних и лабораторијских радова.

Међутим, овај дидактичар прихвата и „савремени приступ систему наставних метода – наставне методе су сврстане у три групе, и то:

- а) *вербално-текстуалне методе,*
- б) *илустративно-демонстративне методе и*

ц) *лабораторијско-експерименталне методе*” (Круљ – Качапор – Кулић 2001: 247).

Овакву класификацију налазимо и у уџбенику *Увод у општу методик у наставног рада*, чији су аутори Голубовић и Круљ. „С обзиром на то да је улога наставника у савременој настави веома значајна, не могу се прихватити размишљања старих педагога, те се зато с разлогом приступило тражењу и бирању оних поступака и оних метода који су неопходни данашњој наставној пракси. Данашња наставна технологија, ослањајући се на савремена научна достигнућа, захтева већи број специфичних и оперативних метода наставног рада, те у том циљу проф. Продановић разликује три велике групе наставних метода...” (Голубовић – Круљ 1998: 44).

У свом уџбенику под називом *Дидактика теорија учења и поучавања* Шеховић истиче да је у дидактици грађанског друштва током вишевековних настојања па све до данас идентификовано „двадесетак метода у поучавању, учењу и настави... После бројних истраживања, дошло је до установљавања мање од десет начна рада који се могу препознати као методе поучавања, учења и наставе” (Шеховић 2012: 112). То су:

- 1) усмено излагање у учењу и поучавању,
- 2) разговор у процесу поучавања и учења,
- 3) рад на тексту у учењу и поучавању,

- 4) демонстрација у учењу и поучавању,
- 5) графички радови у учењу и поучавању,
- 6) лабораторијски рад у учењу и поучавању.

И Жужа напомиње да ученици „треба да знају како се учи, односно да знају да се свако градиво не учи на исти начин” (Жужа 2013: 20). Не учи се на исти начин градиво које чини заокружену целину, градиво које се састоји од разноврсних и мање повезаних података и градиво које захтева комбиновање ова два метода.

Српски педагог Војислав Младеновић имао је такође интересно гледање на методе и њихов избор. „Он методе повезује са наставним облицима сматрајући да фронталном облику рада највише одговара излагање (наставника и ученика), показивање и илустрација ‘предавање’; групном облику рада одговара метода разговора, а за индивидуални облик рада најпогоднија је метода слободног ученичког рада” (Круљ – Качапор – Кулић 2001: 239–240).

Има схватања да се васпитно-образовне стратегије деле на методе, а ове на већи број поступака. Савремена дидактика познаје читав систем стратегија. Могу се поделити на:

- 1) васпитне стратегије:
  - а) стратегија индивидуализације и
  - б) стратегија социјализације.
- 2) образовне стратегије:
  - а) стратегија учења и поучавања,
  - б) стратегија вежбања,
  - в) стратегија стварања и
  - г) стратегија доживљавања и изражавања доживљеног.

Тако, на пример, за стратегију поучавања методе би биле: проблемско поучавање, хеуристичко поучавање и програмирано поучавање. У оквиру проблемског поучавања (метода) могући поступци су: одговори на питања ученика, излагање, разговор, рад на тексту и другим изворима, демонстрација, лабораторијски рад и слично. „Дидактика методикама треба дати само опћи теоријски оквир за структурирање метода, а методике дају дидактици обиље конкретних рјешења која она треба уопћити и систематизирати” (Богнар – Матијевић 2002: 269). Наставне „методе темељитије проучавају методике појединих одгојно-образовних подручја” (Богнар – Матијевић 2002: 404).

Ранђеловић у методе васпитно-образовног радасврстава: 1) методу демонстрације, 2) методу усменог излагања, 3) методу разговора, 4) методу рада на тексту и 5) методу лабораторијских и других практичних радова.

Василев говори о 1) вербалној или развојно-излагачкој методи, 2) еуристичкој или развојно-упитној методи (разговор), 3) раду са текстом, 4) демонстрацији и 5) лабораторијском раду. „У настави није

само арбитар наставник, већ и ученик и наставно градиво” (Василев 2005: 71). Исто наставно градиво са различитим ученицима могуће је и потребно да се обрађује на различите начине. „Одређене наставне ситуације захтевају одређену методу” (Баковљев 1998: 68). Сличне мисли налазимо и код других дидактичара. „Избор и коришћење наставних метода у настави зависи од стручне оспособљености и афинитета наставника, од постављеног циља наставног рада, карактера наставних садржаја, особина ученика” (Лакета – Василијевић 2006: 240). Када проблематика у вези с наставним методама и њиховом применом у наставном раду не би била тако сложена, не би се о њима неизоставно, тако дуго и свеобухватно расправљало.

Вредан допринос расправи о методама у настави представља монографија Вере Радовић чији је издавач Учитељски факултет у Београду. Простор овог чланка не допушта улажење у детаље и појединости садржаја овог значајног дела. Може се само напоменути да су анализирани ставови о наставним методама угледних страних аутора као што су: Хилберт Мејер, Вернер Јанкл, Борис Алексејевич Голуб, Андреј Викторович Хуторској, Вјачеслав Алексејевич Ситаров, Вадим Сергејевич Кукушкин. Вера Ж. Радовић одговара на једно од суштинских питања – „зашто је важно направити правилан избор наставних метода? [...] Заправо адекватан избор наставних метода омогућава рационализацију наставног процеса у смислу квалитетног остваривања већег броја наставних задатака” (Радовић 2013: 222–223). И њу занима које су то методе и данас потребне и прихватљиве, без којих се не може замислити савремени васпитнообразовни процес. „Класичан систем наставних метода у домаћој дидактичкој литератури и наставној пракси обухвата монолошку наставну методу, дијалошку наставну методу, методу писања и графичких радова, методу читања и рада на тексту, методу демонстрације, методу илустрације, методу лабораторијских радова и методу практичних радова. Ове методе чине окосницу класичне структуре методичког деловања наставника и ученика, мада се у појединим класификацијама неке од ових метода разматрају повезано или се класификују у веће групе (вербално-текстуалне, илустративно-демонстративне и лабораторијско-експерименталне наставне методе” (Радовић 2013: 213). У истом извору подсећа се да је Петар Шимлеша при избору наставних метода истицао њихов васпитни потенцијал. „Идеја овог аутора била је да се прво утврди какву личност желимо да васпитамо, који су есенцијални атрибути те личности и да на основу тога вршимо избор облика и метода наставног рада, који ће, уз друге елементе наставног процеса, помоћи њеном развоју. То, наравно, није и не може више бити *хармонијски развијена социјалистичка личност* коју је овај аутор предлагао као васпитни циљ половином прошлог века... Суштина је у питању какве личности (са каквим системом вредности) желимо данас да васпитамо и да имамо јасан циљ пред собом” (Радовић 2013: 215–216).



У уџбенику *Педагогија темељна питања* (2019) у оквиру поглавља *Основи дидактике* износи се став да „код нас најчешће цитирани дидактички извори (Продановић 1968; Пољак 1985; Вилотијевић 2000) углавном наводе и образлажу следеће наставне методе: методу усменог излагања, методу разговора, методу рада са текстом, методу демонстрације и методу практичних активности ученика” (Кулић и сар. 2019: 306).

Савремени приступ наставним методама и погледе на њихов значај и класификацију налазимо у најновијем извору, универзитетском уџбенику познатог педагога (дидактичара) проф. др Мила Илића, под називом *Дидактика* (Бања Лука 2020). И он полази од појма и класификације наставних метода, а затим прелази на описивање појединих метода. Осим појма метода, објашњени су појмови монометодизам, полиметодизам и аметодизам. Описано (објашњено) је осам наставних метода. То су: метода усменог излагања, метода наставног разговора, метода рада на тексту у настави, метода писаних радова у настави, метода илустрације у настави, метода демонстрације у настави, метода лабораторијских радова у настави и метода практичних радова у настави. Иако теоретичари и практичари наставне методе убрајају међу најважније елементе наставе, треба напоменути да методе саме по себи не могу гарантовати да ће настава бити ефикасна и рационална. Осим знања о битним одредницама и донетима појединих метода, пожељна је, према мишљењу професора Илића, креативна оријентација и практична обученост наставника и ученика за примену одговарајућих наставних метода. Осим доброг сналажења у програмским садржајима, потребно је стално водити рачуна о могућностима ученика, циљу и условима у којима се остварује васпитнообразовни процес.

## ЗАКЉУЧАК

Расправљајући о трендовима промена у учењу, учењу за дигитално доба и слично, др Солеша у једном раду, између осталог, истиче да „традиционално учење не може (и неће) нестати са сцене... Будућност није у традиционалном учењу, нити само у електронском учењу, већ у њиховој комбинацији, прилагођавању различитим потребама, околностима...” (Солеша према Гајић 2009: 65). Исто тако се може рећи и за наставне методе. Потребно их је добро упознати да би се могле комбиновати у различитим ситуацијама, као и према различитим склоностима ученика и наставника. Битно је да се увек покушавају избећи недостаци појединих метода, а нагласити и употребити њихове предности, односно добре стране. Избор, примена и значај метода зависи у великој мери од наставних циљева и садржаја. Оправдано је закључити да ће већи успех у примени наставних метода имати онај наставник који добро познаје не само методе него и укупну организацију васпитнообразовног рада. Из прегледа познатијих уџбеника дидактике у

протеклом вишедеценијском раздобљу види се да је то неизоставна дидактичка тема. Сваки методичар општа сазнања о којима се говори у дидактици прилагођава предмету којим се превасходно бави. Може се рећи да се дуго одржавају и примењују као пожељне следеће наставне методе: метода усменог излагања, метода разговора, метода рада са текстом, метода демонстрације и метода практичних активности ученика.

## ЛИТЕРАТУРА

- Vakovljević, Milan (1998): *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga.
- Bognar Ladislav i Matijević Milan (2002): *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vasilev, Slobodan (2005): *Didaktika*. Beograd: Elit medica.
- Голубовић Станислав и Круљ Раденко (1998): *Увод у општу методичку наставног рада*. Алексинац: Центар за културу и уметност Алексинац.
- Жужа, Борка (2013): *Васпитањем до успешног човека*. Београд: Издавачка фондација Српске Православне Цркве Архиепископије београдско-карловачке.
- Плић, Миле (2020): *Didaktika*. Ванја Лука: Filozofski fakultet.
- Јањушевић, Милан (1967): *Дидактика*. Београд: Вук Караџић.
- Jesipov B. P. I Gončarov N. K. (1948): *Pedagogika*. Beograd: Prosveta.
- Krulj Radenko, Kačapor Sait, Kulić Radivoje (2001): *Pedagogija*. Beograd: Svet knjige.
- Кулић Радивоје, Арсић Радомир, Рајчевић Петар, Минић Весна (2019): *Педагогија: темељна питања*. Лепосавић – Косовска Митровица: Факултет за спорт и физичко васпитање, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу.
- Лакета Новак и Василијевић Данијела (2006): *Основе дидактике*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Montesori, Marija (2018): *Otkriće deteta*. Beograd: Propolis Books: Srpska Montesori asocijacija.
- Poljak, Vladimir (1985): *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Potkonjak Nikola i Šimleša Petar (1989): *Pedagoška enciklopedija 2*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva itd.
- Продановић, Тихомир (1968): *Основи дидактике*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Prodanović Tihomir, Ničković Radisav (1974): *Didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Radović, Vera (2013): *O nastavnim metodama*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Рањеловић, Јовица (2005): *Ка ангажованој дидактици*. Ниш: Филозофски факултет у Нишу.
- Симеуновић, Драган (2014): *Нација и глобализација*. Београд: Просвета.
- Soleša, Dragan (2009): *Nova paradigma učenja za digitalno doba*, u: Gajić, Olivera (Urednik): *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*. Zbornik radova, knjiga 5, Novi Sad.

- Stemers Robert i Patrik Džon (1980): *Psihologija obučavanja*. Beograd: Nolit.
- Узелац, Милан (2016): *Филозофија образовања*. Београд: Завод за уџбенике.
- Herrera Antonio i Mandić Petar (1989): *Образовање за XXI стољеће*. Сарајево: Svjetlost, Beograd: zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Чановић, Светозар (2002): *Проблеми савремене наставе*. Лепосавић: Учитељски факултет Лепосавић.
- Šušnjić, Đuro (2009): *Religija I*. Beograd: Čigoja štampa.
- Šušnjić, Đuro (2009): *Religija II*. Beograd: Čigoja štampa.

## APPROACH OF THE DIDACTCIANS TO THE USE OF TEACHING METHODS

**Abstract:** Every scientific field in order to fulfill the tasks required develops its specific methods. This rule applies to the educational work as well. Apart from the scientific method, there are also teaching methods in the educational work. This paper deals with the latter ones. They will be observed via the didacticians opinions expressed in the textbooks, primarily in Serbia. As teaching itself presents a highly organized (complex) activity with a clear aim, it means that it has to have a number of ways and procedures applied in order to achieve their goals. The aim determines the nature of the activity to be performed. This method should give an answer how desired aims can be achieved. During its development didacticians paid a special attention to this issue. A number of specialists in didactics made efforts to find one or more appropriate teaching methods. Discussions on their number and efficiency have lasted up to this day with no accordance in the opinions achieved, yet. Considering the fact that the social circumstances during which the process of education takes place, it is logical that the teaching methods have to be adapted in accordance to the changes. That is why their value is always under observation and evaluation. It is necessary to know all the advantages and disadvantages of each of them so that they could be successfully combined in order to highly motivate each pupil to experience studying as pleasure not as a burden.

**Key words:** scientific method, teaching method, teaching, pupil.



Весна Љ. Минић<sup>158</sup>Универзитет у Приштини – Косовској Митровици  
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

## ЕКОЛОШКЕ АКТИВНОСТИ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ У ФУНКЦИЈИ ОЧУВАЊА ПРИРОДЕ

*Сажетак:* Средина у којој дете живи утиче на функционисање његовог организма у целини, као и на остали живи свет. Имајући у виду чињеницу да је човеково деловање разлог угрожавања живог света, и то несавесним поступцима – употребом техничких и хемијских средстава које загађују воду, ваздух, земљу и животну средину у глобалу – неопходно је развијање еколошке свести и културе још у најранијем животном добу сваког детета. То је услов њиховог правилног развијања и одношења ка природи, односно ка местима на којима бораве. Деца предшколског узраста се морају васпитавати тако да разумеју потребу и значај чисте воде, земље и ваздуха, као и да се еколошки понашају у свим ситуацијама, што ће говорити о њиховој развијеној еколошкој свести и култури. Циљ еколошког васпитања и образовања у предшколској установи не односи се само на стицање знања о животној средини, већ и на разумевање природних процеса који се у њој одвијају и њихове узајамне зависности, развијања позитивног става према околини, као и еколошког понашања. Улога и значај васпитача у савременој предшколској установи огледају се у обезбеђивању разноврсног животног простора, стварању подстицајне средине за спознавање, разумевање и развијање еколошке свести код деце и буђењу дечјих интересовања за очување природне средине. У ту сврху користе се бројне и разноврсне еколошке активности које могу бити заступљене у већини садржаја предвиђених за обраду са децом предшколског узраста.

*Кључне речи:* дете, предшколски узраст, еколошке активности, предшколска установа, природна средина.

### УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Васпитање и образовање за заштиту животне средине у предшколским установама, усклађено са степеном дечјег развоја, усмерено је на конативно и афективно подручје развоја еколошке свести и праксе. Његов циљ и задаци не односе се само на пуко стицање знања већ на разумевање и потребу очувања средине у којој се живи. У еколошком васпитању акценат се ставља на стицање директног искуства, на спонтано и самостално откривање света који нас окружује. Имајући у виду чињеницу да су деца предшколског узраста веома знатижељна, љубопитљива, да имају потребу за стицањем знања, експериментисањем,

<sup>158</sup>[vesna.minic@pr.ac.rs](mailto:vesna.minic@pr.ac.rs)

истраживањем и сл., садржаји еколошког васпитања и образовања им се лако интерпретирају и у њима буди пажња и интересовање за тако важним и актуелним питањем садашњице. Формирање еколошког начина размишљања започиње још у породичним условима, у којима дете има небројено много могућности за развијање еколошких навика, културе и свести. Предшколске установе пружају потребна знања о очувању животне средине кроз игру, и то је право место, поред породице, за развијање еколошке свести, културе и еколошко деловање. Међутим, образовање и васпитање које је у вези за очувањем средине треба да буде процес који траје током читавог живота појединца. Зато је неопходно присуство њихових садржаја у плановима и програмима предшколских установа и свих каснијих степена образовног система у земљи. Како је предшколска установа место смисаоног живљења за децу раног узраста, то окружење је место активног стицања знања о унапређивању и заштити средине у којој се живи. Задаци васпитача су сложени и вишеструки, огледају се у обезбеђивању уградње садржајних подручја васпитања за заштиту животне средине, као и стварању стимулативне средине у којој дете борави. Васпитачи спонтано и ненаметљиво приступају деци и с њима учествују у реализацији еколошких активности.

### **ЕКОЛОШКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ У САВРЕМЕНОЈ ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ**

Еколошко васпитање и образовање у предшколском периоду је важан сегмент образовања деце уопште и огледа се у стицању еколошке културе, развијању мотивације за самостално деловање, као и у оспособљавању за разноврсне активности којима се штити и унапређује животна средина, у складу са дечијим потребама и могућностима. Њега дефинишемо као „стицање знања и информација из различитих области живота и науке у циљу развијања свести, ставова и навика о значају заштите и очувања животне средине и унапређивања квалитета живота људи” (Станишић 2008: 86). У предшколском периоду развоја деце потребно је стварати и развијати поштовање и љубав према живом свету, тј. према природи. Кундачина (2010: 12) истиче да је важно стицање „оних социјалних и природњачких сазнања која омогућују да се штити, обнавља и унапређује животна средина у складу с низом принципа еколошког карактера”. Основне поставке на којима се темеље савремена сазнања о екологији јесу „настојање да разуме целовитост и јединство света, одговорност човека за судбину Земље, успостављање дијалога између човека и природе” (Клеменовић 2004: 107). Околину не треба схватати као нешто што је заувек дато, већ као „променљиву категорију која се спознаје апстрактно, где потенцијална оштећења околине најчешће угрожавају читаво човечанство” (Николић 2001: 102). Минић и Јовановић (2019: 130) наводе да животна средина треба да буде „онаква

каква је корисна људима, а она ће бити корисна једино ако је здрава и ако омогућава нормалан развој живој популацији". Еколошки садржаји у плану и програму предшколских установа су занимљиви за обраду како деци, тако и васпитачима, те им се радо приступа у погледу реализације. Тема еколошких активности је веома актуелна у савременом свету, с њом се започиње веома рано, још у породичним условима, који се допуњују радом у предшколским установама. Код деце се настоје развијати еколошке навике како би могла квалитетно да живе, како би планета опстала и како би животна средина била заштићена. Природа је „сјајно место за размишљање о свим другим бићима која живе на земљи. Све у животу је драгоцене – сунце, звезде, месец, ваздух, биљке, животиње, а ми смо ти који требају да воде рачуна о свему томе" (Штрбац 2009: 25). Мотив да се природа чува због своје лепоте је задатак коме треба озбиљно приступити у предшколском периоду. Са децом треба разговарати о потреби и значају здравог окружења, о системима живљења који су усклађени са схватањем човека као посматрача и учесника властитог понашања. Оно што треба практиковати у предшколској установи су посматрање природних појава, боравци у природи кад год је то могуће због временских и организационих прилика и могућности, као и непосредан контакт с њом. Од великог значаја је упознавање деце са изгледом, одликама и понашањем представника живог света, с њиховим развојним карактеристикама и значајем за живот у датој средини. Васпитач у току рада са децом треба да подстиче еколошко размишљање код деце, односно свест о повезаности живог и неживог света. Да би успешно одговорио постављеним задацима и захтевима, васпитач мора константно да се образује и усавршава из области заштите животне средине, те да буде у кораку са свим променама и иновацијама које су у вези с њеним очувањем, јер је еколошко васпитање „саставни део укупног развоја сваке личности" (Андевски –Кнежевић-Флорић 2002: 12).

Еколошко васпитање и образовање је на свом развојном путу претрпело бројне промене захваљујући сазнањима и примерима праксе појединих земаља, као и донетим стратегијама, декларацијама и документима међународног и националног значаја, који су имали за циљ његову популаризацију и указивање на значај за живот човека. Тај развојни период би се могао илустративно приказати преко: образовања за заштиту природе, образовања за животну средину, образовања за одрживи развој и образовања за одрживо друштво.

У погледу циља еколошког васпитања и образовања, у нашој земљи је још 1975. донета Резолуција о циљевима и задацима васпитно-образовног рада на заштити и унапређењу животне средине, у којој су они разврстани на: подстицање свести и бриге о економској, социјалној, политичкој и еколошкој међузависности у урбаним и руралним срединама; пружање могућности да свака особа стиче знања и развија ставове, уверења и вештине које су потребне за заштиту и унапређење

животне средине; креирање нових образаца понашања појединаца и група према животној средини; подржавање индивидуалних и колективних активности у превентивном деловању и решавању проблема. Еколошко васпитање има за циљ да код „младих људи формира свест за питања околине, спремност за одговорно опхођење према њој, као и за еколошки свесно понашање које треба да се настави после времена проведеног у школи” (Андевски – Кундачина 2004: 20). Циљ еколошког васпитања по Јовановићу (2009: 103) постиже се када се „оствари јединство између еколошких знања, еколошке свести и еколошког практичног деловања и понашања”. Марковић (2005: 294) наводи да је то „формирање погледа на свет код човека засновано на представи о човековом јединству са природом и усмерености његове културне и читаве практичне делатности, не на експлоатацији природе и на њеном очувању у првобитном облику, већ на њеном развоју који ће бити у могућности да поспеши развој друштва”. Поред циљева, неопходни су задаци путем којих се они стварују. Кундачина (2008: 25) каже да се они базирају на „усвајању система еколошких знања, изградњи вредносног еколошког система, формирању еколошких навика и овладавању еколошком културом”. Међу устаљеним задацима еколошког васпитања и образовања у предшколској установи најчешће се наводе они који се односе на стицање еколошке културе и мотивисање деце за самостално деловање у погледу очувања животне средине. Програм васпитања и образовања у тој области уобличен је под називом *Зелена планета*. Њему, по наводима Големана (2009: 25) недостаје „развијена методика стицања еколошке културе усклађена са психолошким сазнањима о специфичним начинима дечјег учења и доживљавања света око себе”. Са обзиром на то да деца у основној школи изучавају заштиту животне средине кроз наставне предмете, улога предшколске установе са својим планом и програмом се своди на то да кроз предшколско васпитање она добију основу како би лакше надограђивала стечена знања из области очувања животне средине.

### **УЛОГА И ЗАДАЦИ ВАСПИТАЧА У РАЗУМЕВАЊУ И ПОДСТИЦАЊУ ЕКОЛОШКИХ АКТИВНОСТИ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ**

Неизоставну карику у разумевању и подстицању еколошких активности код деце предшколског узраста свакако чини васпитач. Он мора бити стручно оспособљен и спреман за перманентно образовање у погледу заштите животне средине, јер само тако може успешно одговорити захтевима и задацима који му се постављају. Напослетку, „стицање културних вредности и система проистичу из оне човекове потребе и тежње да своје битисање, свој живот на земљи оплемени и облагороди” (Поповић 2020: 362). У погледу заштите и унапређивања животне средине његови задаци су вишеструки и одговорни. Различити



аутори наводе и различите задатке васпитача у том погледу. Тако Фурлан (2000: 66) каже да је најважнији задатак васпитача да код васпитаника „гради став према којем је оно што амбалажа садржи значајније од саме амбалаже која ће ионако отићи у ђубре, као и да треба бирати оне производе чија се амбалажа може рециклирати”. Такође, исти аутор (2000: 64) наводи да код деце треба „подстицати размишљање о могућим последицама онога што чине у својој животној средини и обавештава их о томе”. Савић и Терзија (2007: 34) истичу да се они базирају на „подстицању креативности и личне иницијативе код васпитаника у трагању за решењима проблема који се јављају у заштити животне средине и доживљају поноса који изазива свест о томе да су на неки начин допринели њиховом решавању”. Каменов (2004: 23) је подробно разрадио и конкретизовао задатке васпитача у области заштите животне средине према којима васпитач треба:

- ✓ да код васпитаника развија сазнајна интересовања у односу на животну средину и однос према природи као вредности по себи, значајном за човека из многих аспеката, негујући осећај хармоније у додиру са оним што је природно и што омогућава благотворно деловање природних закона;

- ✓ да утиче на васпитанике да, поред дивљења делима људских руку и осећања поноса што припадају људској врсти, осете поштовање и дивљење и према ономе што људи нису створили, према живом и неживом свету који их окружује, као и потребу да га упознају и чувају;

- ✓ да помогне васпитаницима у схватању природе као организованог система у којем ништа није случајно и хаотично, већ је све међусобно повезано и узајамно условљено; да допринесе схватању сложеног односа између човека и природе;

- ✓ да код васпитаника изграђује уверење да су еколошки проблеми наслеђени од старијих генерација, упркос тежини, решиви заједничком акцијом свих житеља Земље, у којој свако има своју улогу и може сопственим снагама да допринесе њеном успеху;

- ✓ да подстиче децу на размишљање о могућим последицама онога што чине у својој животној средини и обавештава их о томе;

- ✓ да омогући упознавање компоненти које сачињавају биофизички свет (ваздух, вода, земљиште, биљни и животињски свет);

- ✓ да омогући васпитаницима да путем посматрања и експериментисања сразмерно самостално трагају за одговорима на питања која постављају: шта ради, шта је, шта се догађа, шта је унутра, шта видим, чујем, осећам...;

- ✓ да на практичним и очигледним примерима еколошки правилног и неправилног понашања и односа према животној средини код васпитаника развија способност расуђивања у светлу основних поставки филозофије живљења у складу са природом и очувањем животне средине, како би се код њих однеговао животни стил на

основама еколошке етике, као и свест о личној одговорности за еколошку ситуацију;

✓ да доприноси формирању става према коме су људи дужни да свом животном окружењу и његовим становницима у што већој мери надокнаде оно што су им својим непромишљеним деловањем ускратили;

✓ да код васпитаника започне са формирањем појма о акумулирању како пожељних резултата, тако и непожељних радњи;

✓ да код васпитаника гради заштитнички однос према природи и жељу да доприноси њеном очувању према својим могућностима;

✓ да негује код васпитаника заштитнички и хуман однос према живим бићима, не изузимајући ни она која су већини људи непривлачна (гуштери, глисте, пауци, жабе и сл.), тако што ће истицати њихов значај као карике у животним заједницама, и указивати на начине да се избегне њихово уништавање;

✓ да код васпитаника развија свест о томе да је могуће малим уштедама, које се упорно, доследно и масовно чине, спасавати велике вредности од пропадања;

✓ да сарађује са родитељима деце на остваривању циљева васпитања и образовања за заштиту животне средине, остварујући с њима, као и другим факторима који утичу на њихов развој, јединство васпитних утицаја, колико је то могуће.

## **АКТИВНОСТИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА СА ЕЛЕМЕНТИМА ЕКОЛОШКИХ САДРЖАЈА**

Еколошки садржаји представљају саставни део брижљивог осмишљеног плана и програма који се реализује са децом предшколског узраста. Од умећа васпитача и његовог ангажовања у великој мери зависе коначни исходи и резултати у вези са стицањем еколошких знања, навика и вештина код деце, развијање еколошке свести и потребе за еколошким деловањем у свакој ситуацији, као и стицање еколошке културе неопходне за читав живот. Суштина еколошких активности, према наводима Каменова (2004: 51), лежи у томе да „деца доживе еколошку проблематику на начин који ће код њих изазвати позитивне емоције према свему живом уз мотивацију и познавање поступака којима се животна средина штити, обнавља и унапређује“. То је једино могуће уколико деци предшколског узраста приближимо дешавања у природи на начин који је за њих најподеснији, а то је стављање у реалне ситуације које захтевају њихову активност и ангажовање. Природно окружење је „примарни, а самим тим и најадекватнији извор знања и повољно окружење за разноврсне активности“ (Богнар – Матијевић 2005: 302). Непосредно посматрање и активност у природи ангажује сва чула и пружа непосредно искуство, те је један од најбољих начина да се о њој учи. Илустрације ради, одлагање смећа је проблем на који се деци треба скренути посебна пажња јер „ако се на њега не укаже деци, она га неће

запазити све док се ђубре не нагомила пред њиховим очима или их непосредно не угрози на неки начин, што се ретко дешава. О ономе које је склоњено, макар и на неадекватан, за природу угрожавајући начин, неће се ни размишљати” (Бербер 2006: 144). Некада је коришћење аудио-визуелних средстава пожељно у раду са децом, посебно када им се жели представити живи свет удаљених предела, егзотичних животиња или ретких инсеката. Избор еколошких активности у предшколској установи зависи пре свега од циљева и задатака васпитања и образовања за заштиту животне средине, који су усклађени са дечјим развојним могућностима, потребама и интересовањима. Он подразумева слободу избора васпитача од чије креативности и инвентивности зависи начин одабира, структурирања и реализације еколошких активности. Активности деце у које су utkани еколошки садржаји су врло разноврсне; то су, пре свега, откривачке активности, кроз које деца упознају живи свет (човека, биљке и животиње); радне активности, кроз које се штити животна средина; здравствено-хигијенске активности, кроз које се види веза између здравља, хигијене и екологије; активности моралног васпитања, којима се играјује свест о личној одговорности у очувању средине у којој се живи; говорне активности; ликовне активности и др. Најчешће сретане активности у литератури деце предшколског узраста кроз које се преламају еколошки елементи (према: Каменов 2004: 53) су:

1. *Активности којима се уочавају екосистеми и јединство органског и неорганског света, односно свеопшта повезаност, међузависност и равнотежа у природи.* Ове активности имају за циљ упознавање екосистема и његових карактеристика. Овде је, поред осталог, важно: уочавање јединства органског света, односно повезаности, међузависности и равнотеже у природи; уочавање разлике између стварања органских материја, њихове потрошње и минерализације; посматрање понашања животиња у вештачки створеним екосистемима (акваријумима, тераријумима, инсектаријумима и сл.); игра у којој се разврставају слике животиња према животној заједници којој припадају (шума, ливада, бара, море, река); моделовање животиња од глине, пластелина и осталих материјала, и њихово постављање у средину која имитира екосистем који се налази у природи; прављење макете зоолошког врта од конструкторског материјала; квиз такмичења у којем деца погађају где која животиња има станиште и какви се ланци исхране могу направити.

2. *Откривачке активности којима се шире сазнања о животној средини, изграђује одговарајући однос према њој и мотивација да се штити, обнавља и унапређује.* Ове активности су врло пријемчиве за децу предшколског узраста јер подразумевају одласке у природу, слушање гласова који се у њој јављају, трагање за биљкама и животињама, њихово препознавање и сл. Сакупљање шумских плодова, њихово складиштење, чување и коришћење представљају извор задовољства и радости за децу. Откривање појава у неживој природи је саставни део откривачких активности јер се њима упознају карактеристике агрегатних стања воде.

Прављење ветрењаче, змаја, игре у песку омогућавају праћење и анализирање стања у природи и промена које се дешавају у њој.

3. *Активности којима се сагледавају улоге које живи и неживи свет имају у човековом животу, као и човековог утицаја на животну средину.* Проучавање човека као саставног дела екосистема је од виталног значаја, па се путем ових активности указује на значај појединих биљних и животињских врста у човековом животу и његове активности у одржавању и заштити истих. У ову групу активности спадају упознавање и брање јестивих биљака, као и њихово припремање, сакупљање лековитих биљака и припремање напитака од њих. Утицај човека одражава се у смањивању процента загађења ваздуха, воде и земљишта, смањењу буке, пошумљавање шума, одржавање плодног земљишта и др. како би се смањио штетан утицај по биљни и животињски свет.

4. *Активности којима се штити и унапређује животна средина.* Упознавање деце о начинима и путевима очувања природе, разговори на ту тему и лични пример као најделотворнији вид њиховог васпитања представљају суштину ових активности. Са децом предшколског узраста је важно трагати за одговорима на питања о међузависности и повезаности свих нас који чинимо живи свет, проналажење примера из окружења у којима се налазе еколошки елементи, утврђивање правила понашања деце којима се штите природна добра, трагање за решењима проблема загађености животне средине који је горући свуда у свету па и код нас, откривање могућности шта све ми као појединци можемо да предузмемо у еколошком погледу како бисмо унапредили и заштитили средину у којој живимо и др. Овде су од значаја бројни плакати, фотографије и обавештења са еколошким садржајима и порукама који се могу наћи у холу предшколске установе, одржавања биокутка, биобаште, нега цвећа, уколико за то постоје услови у установи.

5. *Активности којима се штеде, рационално користе и обнављају природна добра у животној средини.* Принцип рационализације и економичности је од значаја у раду са децом у погледу проналажења начина како да се економично понашају не расипајући енергију, време, средства. У погледу ових активности децу предшколског узраста треба учити правилном одлагању смећа, смањивању отпадака као продукта човековог рада, уочавању разлике између циклуса производње, потрошње и разграђивања отпадака у природи. Рециклирање као процес је интересантна тема којом се на адекватан начин деци може представити поступак претварања отпада у нешто ново, што може бити од користи човеку.

## **ПРИСТУПИ И МОДЕЛИ У ЕКОЛОШКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

Говорећи о приступима и моделима у еколошком васпитању и образовању деце раног узраста мисли се на оне који се користе у свакодневной пракси. Постоје три општеприхваћена приступа:

- ✓ информативно-образовни,
- ✓ акциони и

- ✓ контекст социјалног и еколошког амбијента.

*Информативно-образовни* се може остварити упознавањем на који начин се „разне области знања и људске праксе односе према средини” (Брун 2001: 124). Према овом приступу проблеми животне средине се налазе у виду информативног садржаја који се разрађује кроз постојећи план који васпитачи поштују. У оквиру овог приступа постоје три модела имплементације садржаја у постојећи програм. То су „мултидисциплинарни, интердисциплинарни и трансдисциплинарни” (Штрбац 2009: 35).

- ✓ Мултидисциплинарни модел односи се на имплементацију еколошких садржаја у друге дисциплине које већ постоје, чиме се постиже њихова повезаност и међузависност.

- ✓ Интердисциплинарни модел подразумева да су сви еколошки садржаји обухваћени изучавањем једног посебног наставног предмета који захтева израду наставних планова и програма, време, место и обучени кадар.

- ✓ Трансдисциплинарни модел значи да се еколошка тематика обрађује избором једне или више тема из области животне средине и њеног очувања и углавном има пројектну форму.

*Акциони приступ* се односи на директно оспособљавање за еколошко деловање. У њему је акценат стављен на активно учење, при коме је важно да се „приликом планирања еколошких активности полази од личних интересовања и различитих стилова учења конкретних учесника, што омогућава да се сваки од њих укључи у одређену еколошку активност и обави одређени задатак” (Клеменовић 2004: 118). Он, дакле, почива на „заједничком тражењу решења за заједнички формулисане проблеме који произлазе из васпитаниковог стварног живота” (Андевски – Кнежевић-Флорић 2002:33).

*Контекст социјалног и еколошког амбијента* као приступ еколошком васпитању и образовању указује на чињеницу да садржај који се учи јесте користан за дете само уколико се успостави правилно функционисање когнитивних и некогнитивних процеса учења. Деци треба омогућити развијање разноврсних процеса: гледања, памћења, слушања, радозналости, знатижеље, маште, љубави, како би могло на прави начин на перципира свет око себе и развија еколошку свест, која је продукт еколошког васпитања и образовања.

## ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

На основу свега реченог, може се извести закључак да природа као контекст за учење пружа бројне могућности да деца искуствено стичу нова знања, вештине и навике и развијају способности у вези са еколошким васпитањем и образовањем. Позитивне емоције које настају у контакту детета са природом треба неговати и оплемењивати како би постале мотив за еколошко понашање, које подразумева активно учествовање у заштити и унапређењу животне средине. Доживљај природе интензивнији је ако се

деци пружи прилика да је изразе кроз сопствено стваралаштво (игру, цртање, сликање, моделовање). У томе пресудну улогу имају предшколска установа и васпитачи који у њој раде. Путем разноврсних еколошких активности које се реализују у установи и ван ње деци предшколског узраста се указује на потребу и значај природних богатстава и неопходности њиховог очувања ради квалитетнијег живота у датој животној средини. То су: активности којима се уочавају екосистеми и јединство органског и неорганског света, односно свеопшта повезаност, међузависност и равнотежа у природи; откривачке активности којима се шире сазнања о животној средини, изграђује одговарајући однос према њој и мотивација да се штити, обнавља и унапређује; активности којима се сагледавају улоге које живи и неживи свет имају у човековом животу, као и човековог утицаја на животну средину; активности којима се штити и унапређује животна средина; активности којима се штеде, рационално користе и обнављају природна добра у животној средини. Иако су породица и предшколско васпитање и образовање полазна тачка у стицању и развијању еколошког понашања, треба настојати да се оно развија до крајњих граница и постане перманентан процес у коме учествују сви појединци, јер је животна средина императив коме се посвећује све већа пажња и значај у савременим условима живота.

## ЛИТЕРАТУРА

- Андевски, Милица; Кнежевић-Флорић, Оливера. *Образовање и одрживи развој*. Нови Сад: Савез педагошких друштава; Вршац: Виша школа за образовање васпитача, 2002.
- Андевски, Милица; Кундачина, Миленко. *Еколошко образовање (од бриге за околину до одрживог развоја)*. Ужице: Учитељски факултет, 2004.
- Бербер, Стојан. *Екологија*. Сомбор: Педагошки факултет, 2006.
- Богнар, Ладислав; Матијевић, Милан. *Дидактика*. Загреб: Школска књига, 2005.
- Брун, Гордана. *Образовање и васпитање за опстанак*. Београд: Удржење Наука и друштво. 2001.
- Големан, Данијел. *Еколошка интелигенција*. Београд: Геополитика, 2009.
- Јовановић, Бранко. *Школа и васпитање*. Јагодина: Учитељски факултет, 2009.
- Каменов, Емил. *Зелена планета*. Ни Сад: Драгон, 2004.
- Клеменовић, Јасмина. *Еколошко васпитање и образовање деце предшколског узраста*. Нови Сад: Филозофски факултет, 2004.
- Кундачина, Миленко. *Чиниоци еколошког васпитања и образовања ученика*. Ужице: Учитељски факултет, 2008.
- Кундачина, Миленко. *Еколошко васпитање*. Ужице: Учитељски факултет, 2010.
- Марковић, Данило. *Социјална екологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2005.
- Минић, Весна, Јовановић, Марија. *Еколошко васпитање и образовање у млађим разредима основне школе*. Младен Јаковљевић (ур.). *Зборник радова*

Филозофског факултета, бр. 4. Косовска Митровица: Филозофски факултет, 2019, 130.

Николић, Драган. *Заштита животне средине*. Косовска Митровица: Рударско-металуршки факултет 2001.

Поповић, Бранкица. Духовна арома времена и културни компромис. *Баштина* бр. 50 (2020): 362. Лепосавић: Институт за српски језик и културу.

Савић, Иво; Терзија, Вељко. *Екологија и заштита животне средине*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. 2007.

Станишић, Јелена. Значај еколошког васпитања и образовања. *Филозофеме*. Зборник радова бр. 81–91. Нови Сад: Српски филозофски форум, 2008, 86.

Фурлан, Иван. Еколошка свјест и еколошко понашање. *Примењена психологија*. Загреб: Школска књига 1990.

Штрбац, Снежана. *Екологија у систему предшколског васпитања и образовања*. Нови Сад: Природно-математички факултет, 2009.

## ENVIRONMENTAL ACTIVITIES FOR PRESCHOOL CHILDREN FOR THE PURPOSES OF NATURE CONSERVATION

**Summary:** *The environment which a child lives in affects the functioning of the body as a whole, as well as the rest of the living world. Since human activities threaten the living world through negligent actions and the use of technical and chemical agents that pollute water, air, land and the environment as a whole, it is necessary to develop environmental awareness and culture at the earliest age of every child. This is a precondition for their proper development and attitude towards nature, that is, towards the places they live in. Preschool children must be brought up to understand the need for and significance of clean water, land and air, as well as to behave environmentally friendly in all situations, which will speak of their developed environmental awareness and culture. The goal of environmental education in preschools does not only involve acquiring knowledge about the environment, but also the understanding of the natural processes that take place in it and their interdependence, as well as developing a positive attitude towards the environment, and environmental behavior. The role and significance of educators in a modern preschool institution are reflected in providing a diverse living space, creating a stimulating environment for learning, understanding and developing environmental awareness in children, and awakening children's interests to preserve the natural environment. Numerous and diverse environmental activities are used for this purpose, and they can be included in the majority of learning materials that are used when teaching preschool children. These are, for example: the activities that ask the children to recognize the ecosystems and the unity of the organic and inorganic world, that is, the general connection, interdependence and balance in nature; discovery activities that expand their knowledge about the environment, build the right attitude towards it and motivation to protect, restore and improve the environment; the activities that allow the children to recognize the roles that living and non-living world have in people's lives, as well as human impact on the environment; the activities that protect and improve the environment; the activities that allow people to save, rationally use and restore natural resources in the environment. In addition to these, there are different approaches and models within the environmental education of preschool children. These are: the informational and educational model, action-related model, and the social and environmental context. All of these are used in everyday practice and aim to acquire environmental knowledge, awareness and culture.*

**Key words:** *child, preschool age, environmental activities, preschools, natural environment.*





Јелена Р. Круљ<sup>159</sup>

Слађана Т. Видосављевић<sup>160</sup>

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици  
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

## ТРАДИЦИОНАЛНИ СИСТЕМИ НАСТАВЕ У ДИДАКТИЧКОЈ ТЕОРИЈИ

**Сажетак:** У историјском развоју дидактичке теорије и наставне праксе развијали су се бројни системи којима се одређивала структура рада у настави. Појам систем је реч грчког порекла и означава став, поредак. Данас се појам систем дефинише на различите начине и одређује као скуп елемената чији међусобни односи почивају на одређеним законима или принципима. Термин дидактика је такође грчког порекла и изворно значи поучавање, данас знамо да је дидактика наука о настави. У дидактичкој литератури не постоји сагласност око тога шта се под термином дидактички или наставни систем подразумева. Узрок томе је да постоје више подела и образложења, јер су се у протеклом периоду развили разни дидактички системи којима се одређивала структура рада у настави. Данас под наставним системом подразумевамо уобличен и осмишљен начин организације учења у настави. Наставни системи спадају у основна дидактичка питања и плод су проучавања дидактичке теорије и наставне праксе. Готово је немогуће замислити формални образовни процес без примене савремених образовних технологија, које све чешће подразумевају интензивну примену информационо-комуникационих технологија и медија. Али ми ћемо се у овом раду осврнути на сам почетак наставе и традиционални систем наставе у дидактичкој теорији.

**Кључне речи:** образовање, дидактика, наставни системи, традиционални системи, учење.

### НАСТАНАК НАСТАВЕ И ПРВЕ ШКОЛЕ

Да бисмо уопште говорили о настави и школи, морамо почети од васпитања и његових зачетака. Васпитање које је настало када и сам почетак људске цивилизације и представља један од првих облика човековог освешћивања, односно његово свесно прилагођавање средини. За разлику од осталих врста у свету који га окружује, он се поставља пре свега снагом ума, тј. као свесно биће. За развој појединца људске врсте васпитање је биолошка потреба. Као основна специфична људска делатност, васпитање је настало из првобитне бригае за опстанак која се

<sup>159</sup>[jelena.krulj@pr.ac.rs](mailto:jelena.krulj@pr.ac.rs)

<sup>160</sup>[sladjana.vidosavljevic@pr.ac.rs](mailto:sladjana.vidosavljevic@pr.ac.rs)

огледала у преношењу основних искуства и начин преживљавања. Одрасли преносе млађем нараштају традицију, културно прихватљиве норме, обрасце понашања и кроз своје поступке и сопственим примером.

Васпитање је историјско-цивилизацијска карактеристика човека и друштва. То је битан фактор и услов човековог развојног процеса, јер нема људског друштва без васпитања, нити васпитања ван људског друштва, оно је „садржано, директно или индиректно, у свим творевинама и свим односима људске заједнице, у прошлости, данас и у будућности” (Трнавац – Ђорђевић 1992: 3). Што је друштво развијеније, поставља веће васпитне захтеве, јер су и унутрашње културне разлике веће. Тако култура одређује шта ће и како и на који начин ће дете да учи и које вештине да развија. Сви људи учествују у процесу васпитања, јер је оно облик међуљудског комуницирања, део је свакодневног живљења и један од основних услова друштвеног живота и континуираног развоја друштва, а „у условима савремене цивилизације постало је основни пут и начин за афирмацију личности и за обезбеђивање њеног материјалног и друштвеног статуса” (Трнавац – Ђорђевић 1992: 7). То је разлог што свако организовано друштво изузетну пажњу поклања васпитној делатности.

Ако кренемо хронолошким путем и говоримо да се настава мора везати за друштвено-историјске промене, не можемо да не изузмемо сам почетак настанака великих цивилизација и утврдимо да а настанком робовласничког друштва започиње настава и прве школе. Тако се на древном Истоку и у великим државама – Египту, Кини, Индији, Спарти, Атини појављују и први видови наставе и прве школе, што значи да је она имала важну улогу у најстаријим цивилизацијама и да спада у врло старе људске активности. Те су се тако по организованошћу васпитања и степена писмености разликовале те најстарије људске цивилизације од варварских племена.

Први видови наставе појављују у развијеним земљама са богатом културом и великим природним ресурсима за што бржи развој. Процес наставе, попут васпитања и образовања, зависи од околности у којима се обавља. Има обавезу (задатак) да прати друштвено-историјске промене и усклађује се према њима. Настава је поникла у друштву и ради друштва. У почетку су науку и образовање пропагирали свештеници, тако да су и први видови наставе управо били при храмовима великих градова. То су биле школе жреца, а касније школе писара (скрибе), где су се проучавала религија, аритметика и геометрија. Василев наглашава да је „појава школа допринела развој културе, затим појава писмености и зачетак науке” (Василев 2007: 14). За најразвијенији школски систем у старим цивилизацијама, после Египта и Кине, узимамо за пример Атину, која је имала врло развијену науку, привреду и уметност, и тако да се на тој богатој основи развила и сама настава. У Атини су тада постојале школе граматиста и китариста, у којима је дидаскал (учитељ) учио децу да читају, пишу, рачунају али и да свирају на лири и китари. Ову школу су похађали млађи ученици од седме до тринаесте године. Затим су

школовање настављали у Палестри од тринаесте до петнаесте године и ту су се физички развијали, тј. главни задатак ове школе је био да помогне у физичком развоју младих. „Знања су постала расцепана на области и подељена на још ситније делове. Уколико се не следи њихово критичко разматрање и поново довођење у шири контекст, целину, прети оправдана опасност да постане неупотребљиво и тако изгуби свој првобитни смисао и прави значај. У дефинисању циља васпитања наглашава се да је то формирање целовите, хармонијски (складно) развијање личности” (Рајчевић 2019: 80). И у старом Риму су постојале три врсте школа: основне, граматичке и реторске. Такав систем са благим осцилацијама функционише све до средњег века када се застаје у развоју наставе. Након тзв. века мрачњаштва долази хуманизам и ренесанса, који афирмишу достојанство човека и нагло интересовање за античку грчко-римску културу и хуманистичко образовање. Поред свих грана стваралаштва, науке и уметности, као и школства, са новим приступом настави доживљава процват. Након Буржоаске револуције у капиталистичком друштву се нагло развијају производне снаге, које због бржег и савременијег приступа производњи „захтевају образованију радну снагу, што је утицало да школство добије у масовности и квалитету, невиђеним у претходном историјском развоју” (Вилотијевић 1999: 88). Нови погледи на човека у доба хуманизма и ренесансе и стварање грађанског сталежа, који су овде више постајали покретачка снага друштва, створили су услове за остваривање прогресивних идеја што се тиче школства. Напредак у сваком смислу допринео је да се подигне ниво наставе. Први пут се појављује колективни облик рада, захваљујући Јан Амосу Коменском, који је чувен по реформисању школства широм света тог доба. Школа је постала институција која се бави организованим преношењем знања, умећа и навика на млади нараштај.

## **НАСТАВА – ПОЈАМ И СУШТИНА**

На почетку рада напоменули смо да се прве школе појављују још на древном Истоку и да је школа, наравно, подразумева наставу. У свакој историјској епохи циљ и задаци наставе се усклађују са потребама времена према актуелним друштвеним идеалима и стремљењима. Зато циљ и задаци наставе нису и не могу бити једном заувек дати. Имајући то у виду, настава се дефинише као „васпитно-образовни процес заснован на друштвено одређеним циљевима и задацима који се остварују на дидактичким обликованим садржајима, кроз разноврсније облике и помоћу различитих средстава. То је плански организован васпитно-образовни процес којим руководи наставник чији је задатак да помаже ученицима (полазницима) да стичу знања, вештине и навике и да се развијају као личности” (Вилотијевић 1999: 84). Овим се хтело нагласити да настава као основна одредница дидактике има за циљ да поред

стицања знања мора да поседује овладавање техникама учења, стицања способности, вештина и навика неопходних и за дидактички практични рад, а тако и за живот у целини. Зато настава, која је специфичан процес стицања знања, и представља један од видова намерног утицаја на развој личности. Она је најорганизованији и најсистематичнији начин стицања знања па је, у дефиницији, наглашена њена планска организованост ради разлучивања од ненамерног и спорадичног учења, тако честог у свакодневной људској активности. То тзв. институционално учење по Мајеру је „самоиницирано, самонадзирано и самоодговорно [...] оно редовито доводи до измјене организацијске структуре. Оно ствара нове оквирне увјете” (Mayer 2002: 139).

Три главна учесника у настави су: наставни садржај, ученик и наставник, и они чине јединствени дидактички троугао. Настава увек подразумева њихово јединствено присуство и дејство. Зато је „наставним садржајима одређен програм васпитања и образовања, где ученици систематским проучавањем наставне грађе, уз помоћ наставника и самосталним учењем стичу знања, развијају способности и усвајају васпитне вредности” (Круљ и др. 2003: 172). Овде подразумевамо да је *наставник* квалификован стручњак који помаже ученицима у наставном процесу и обликује *наставне садржаје* – одређени програм васпитања и образовања – разрађује, анализира и даје задатке *ученицима* који систематским проучавањем наставног садржаја уз помоћ наставника и самостално стичу нова знања. „Ученик приступачним поучавањем наставника и самосталним радом стиче потребно знање, развија своје психофизичке способности и усваја одгојне вредности. За остваривање тих задатака ученик мора бити субјекат у настави, што значи носитељ одгојног-образовног рада. Јер знање, способности и одгојне вредности не могу ученицима дати, пренијети, него их ученик мора 'зарадити' властитим радом, с тим да му у том раду помаже наставник. Тај рад ученика бит ће ефикаснији ако је у становитој мери индивидуализиран диференцијацијом наставе у садржају и начину рада ради оптимализације индивидуалних специфичности ученика” (*Педагошка енциклопедија 1* 1989: 125). Морамо додати да поред ова три наведена учесника у настави, све више долази до изражаја наставни четвороугао, па и многоугао. Живимо у периоду великих технолошких промена, које су омогућене развојем и широком применом рачунара и телекомуникационих технологија. Током последње две деценије модерне технологије су промениле многе аспекте нашег живота, па тако и наставу. Савремено васпитање и образовање је данас незамисливо без образовне технологије која сједињена овим трима основним факторима (ученик, наставни садржај, наставник), те тако чини дидактички четвороугао. Оваквим начином извођења наставе систематичније се развијају психичко-физичке способности, а нарочито интелектуалне, али и побољшава процес сазнања спољног света (природе и друштва) и људског мишљења (вештине, навике и знања). Поред свега наведеног, настава има и своје

задатке, и они су кроз историју наставе осцилирали, јер је главно питање које се поставља што настави: да ли је важније усвајање знања или развијање способности? На то питање може се дати двојак одговор кроз дидактички материјализам и дидактички формализам. Први материјални, односно образовни задаци наставе истичу стално повећавање наставног градива у наставним плановима и програмима и то је резултат интезивног развоја науке. Други формални задаци наставе више доприносе психофизичком развоју ученика и поклањају посебну пажњу психофизичким способностима. Ова два задатка се увек међусобно допуњују, јер не постоји садржај без облика, односно форме, нити облика без садржаја. Поред ова два задатка, настава мора обавезно да има и трећи – васпитни задатак. То значи да настава, поред тога што образује, она и васпитава. Тако да се васпитни задатак наставе и васпитна функција налазе у њеној организацији, методама и поступцима. У свакој настави постоји могућност за имплицитни васпитни утицај.

## НАСТАВНИ СИСТЕМИ

Наставни системи плод су проучавања дидактичке теорије и наставне праксе и спадају у основна дидактичка питања. Појам *систем* је грчког порекла и означава став, поредак, ипак у дидактичкој литератури не постоји сагласност око тога шта се под термином дидактички или наставни систем подразумева. У литератури се сусрећемо са поделом наставних система на: *директне (непосредне)*, односно директно наставничко поучавање ученика, затим *индиректне (посредне)* – самостални рад ученика, када ученик на часу доминира. Савременије организовање процеса учења, усредсређивањем наставника и ученика на наставне садржаје, условило је нови *програмирани систем* – када наставник и ученик искључиво комуницирају преко програмираног материјала као извора у саставу, кога су и упутства за учење које је формулисао програмер. Тако се од система поучавања сагласно захтевима и задацима наставе прелази на систем који тежи увођењу елемената самосталног рада. То значи да „савремена настава развија различите варијанте ових основних дидактичких система наставе, али се они налазе у дијалектичком јединству и трпе дијалектичку генезу” (Чановић 2010: 35). Неки дидактичари наставне системе помињу без покушаја класификовања и трасирања различитих путева долажења до знања, развоја способности код ученика. Међутим, једно је сигурно: под наставним системом се може подразумевати стратегија учења у настави, осмишљен редослед интелектуалних радњи ученика и наставника на часу. Према Јелавићу, „свака настава, као конкретна одгојно-образовна активност, одређена је неким (теоријски утемељеним) педагошко-дидактичким концептом. Управо то утемељење представља уопштуру точку с које просуђујемо свеколико наставно догађање, почев од циљева наставе, садржаја, технологије поучавања и учења, до социопсихолошке

климе, те положаја ученика и наставника у њој. То, међутим, постоји само у теорији. У конкретној настави често се сусрећемо с тим да наставници имају неку своју „практичну теорију” која не представља освјештени сустав особних искуства, знања и вриједности” (Jelavić 2008: 171). У својој књизи *Наставни системи* Владимир Пољак каже: „Када у некој знаности или било ком другом подручију људска делатност акумулира мноштво нових решења, тада се јавља потреба да се та бројна решења по одређеном критеријуму среде у потребан преглед, с тим да свако решење у том прегледу добије своје одговарајуће логичко место” (Пољак 1977: 6). Зато је налажење одговарајућег система наставе налик налажењу квалитетног понављања на часу.

Под наставним системом подразумева се дидактички уобличен и осмишљен начин организације учења у настави. У развоју дидактичке праксе развили су се прво традиционални наставни системи, који су се временом делимично замењивали савременим наставним системима. Сматрамо да „поглед ваља усмјерити и на ризичне ученице и ученике те развити дидактичку теорију која може потакнути процесе учења и у оних ученика који имају проблем у учењу. Због тога предлажемо прихватање традиционалне линије развоја која је у дидактичким расправама више пута остала занемареном” (Kiper – Mischke 2008: 34). Ово је један од разлога зашто ћемо се у овом раду задржати на традиционалним системима, у које спадају: 1) предавачка настава, 2) предавачко-демонстративна (показивачка) настава, 3) катехетичка настава, 4) мајеутичка настава и 5) саморад у новој школи.

## ТРАДИЦИОНАЛНИ СИСТЕМИ НАСТАВЕ

Традиционални системи наставе се изводе као што смо већ навели – као предавачко, предавачко-демонастративна (показивачка), катехетичка, мајеутичка и саморад у новој школи, али и у комбинацији ових система и њихових односа са садржајем учења.

Ученик је по традиционалном систему у индиректном односу према наставном садржају и наставнику, можемо закључити да је наставник доминантнији у односу на ученика, јер је наставникова улога овде посредничка, а ученик је у позицији слушаоца.

*Предавачка настава:* један је од најстаријих наставних система, позната је као вербална настава, а понекад се тумачи као догматска настава. Треба нагласити да је предавачки систем наставе изграђен на извесној научној заблуди, а разлог томе је још недовољна развијеност педагогије и психологије као науке. У старој школи постојало је тумачење да се знање, вештине и способности, односно васпитне вредности могу од неког примити, неке дати – предати или преузети. Разумљиво је да се из таквог тумачења изводи закључак да је у школи наставник најзначајнији фактор за развој и образовање ученика. Такав систем наставе је подразумевао „предавање” васпитања и образовања

ученицима али у дословном смислу те речи, управо онако као што се у животу предаје физичка ствар (предмет, поклон, новац), што се касније испоставило као заблуда. По мишљењу Пољака, „то ‘предавање’ наставних предмета, односно наставних садржаја, који нису физички предмети, изводило се тако да је наставник на повишеном мјесту за катедром и предавао, односно вербално излагао – приповједао, описивао, образлагао, објашњавао, медитирао, читао, коментирао итд., а ученици су требали слушањем преузети, прихватити, усвојити изложено. Због доминације вербалног излагања тај је систем добио назив вербална настава, па и вербалистичка настава” (Пољак 1977: 9). Наставник се обраћа великој групи ученика, али од велике количине информација већина садржаја остаје нејасна ученицима. Због тога су ученици приморани да код куће уче из других извора, често бројним понављањем и бубањем садржаја који им нису сасвим јасни. Ипак, оваквav вид наставе има и позитивних страна, а то је да се наставник могао обраћати великој групи ученика, затим Пољак наглашава „ако ипак ученици желе искористити предавања наставника као извор информација, тада ‘хватају предавања’ брзим биљежењем и из тога касније уче” (Пољак 1997: 10). Структура рада у предавачкој настави своди се на предавање и испитивање, а то је дидактички недовољно. У тој структури наставног процеса изостало је припремање ученика, вежбање и понављање, а то су све важне структурне компоненте наставног процеса.

Предавачко-демонстративна (показивачка) настава – овај вид наставе, у односу на предавачку наставу, представља извeстан напредак у том смислу што наставник своје вербално излагање прати демонстрирањем, цртањем и писањем на школској табли. То значи да је предавачка настава еволуирала и да је првобитан назив замењен новим: предавачко-демонстративна (показивачка) настава, односно „док је у предавачкој настави доминирала само слушна или аудио-компонента, дотле се предавачко-показивачка настава допуњује још с видном или видео-компонентом, која помаже ученицима да неке дјелове наставног садржаја и визуелно перципирају, што је олакшало праћење вербалног излагања” (Пољак 1977: 13). У историји педагогије је забележено да су се још у Атини користила наставна средства: слике и модели у геометријској настави. Чак је и Аристотел сматрао да ученицима треба показати предмет о којем се говори и који се именује. Јан Амос Коменски, кога и данас сматрамо једним од најзначајних реформатора школства, предавачко-демонстративну (показивачку) наставу је практично образложио у свом уџбенику *Orbis pictus – Свет у сликама* (1658). Он је сматрао да је *Свет у сликама* нова помоћ код учења у коме су: насликане и именоване све важне ствари на свету, сви радови у животу. На учитељима је да то обраде на часовима са својим ученицима. Коменски се надао да ће тако конципирана књига утицати наразноврсније на учење младог нараштаја. Важно је да се пажња усредсреди на мисао која се овим путем све више и више расветљава (Коменски 1997). То је био корак

напред, у зависности од вербалног излагања и визуалног презентовања чињеничног материјала и њиховог међусобног усклађивања и кореспондисања. У овој настави у свести ученика остаће мање или врше празнина, јер свођење наставе на слушање и гледање није још потпуна активност за интензивнији рад ученика који обезбеђује бољи резултат.

*Катехетичка настава:* у наставном раду претходних система није постојала комуникација између наставника и ученика, те с циљем њеног увођења у прошлости изграђен је посебан систем наставе под називом катехетичка настава. Циљ је да се у наставни рад уведе разговор, односно комуницирање наставника и ученика. Овај систем је изграђен на бази катехетичког разговора, а то је – одређено питање наставника и исто тако одређен напамет научен одговор ученика. Наиме, овај облик разговора настао је још у средњовековним школама као начин учења црквених (католичких) догми из катекизма, које је требало дословно научити напамет, без икаквих промена, а у току проверавања исто тако дословно репродуковати. Пољак наглашава да „дидактичка погрешка катехетичког система наставе била је у томе што се ученике пита о ономе што још не знају и што би тек требали научити; без информирања ученика прелази се одмах на испитивање; онај који зна пита оног који не зна” ( Пољак 1977: 16). Што значи да је ученик морао унапред учити садржаје које су тек требали бити обрађени на часу, и на основу овакве апсолутизације катехетичког облика разговора изграђен је катехетички систем наставе, који је примењиван чак и за обраду нових наставних садржаја, и што се испоставило као педагошки промашај.

*Мајеутичка настава:* када се дошло до закључка да је катехетичка настава дидактички промашај, кренуло се ка изградњи мајеутичког система наставе, односно Сократовој методи. Мајеутика је бабичка вештина, где бабица не ствара, већ помаже при рађању, а Сократ је управо ову вештину поистоветио са својим филозофским размишљањем – да помогне другима при рађању мисли. Сократ је пошао од претпоставке да сваки човек због свог разума негде дубоко у себи крије истину, тј. да пре сваког искуственог знања у људима постоји урођени инстинкт, па да кроз циљану игру преко питања и одговора могу изнети истину на светло. Хтео је да кроз спретно, иако некада напорно постављање провокативних питања своје саговорнике доводи до истинског знања – самопознају. Међутим, и овде се ради о испитивању ученика без претходне информације, тако да је ова врста наставе названа испитивачка настава, „мада прожета заблудом да се наставни процес може свести само на испитивање ученика. Једно је примање Сократове мајеутичке методе разговора у ситуацијама када је такав разговор прикладан, а друго је изграђивање мајеутичког система наставе апсолутизацијом Сократове мајеутике” (Пољак 1977: 18). Једина разлика између катехетичке наставе и мајеутичке је што мајеутичка настава у себи садржи две могућности, на основу опредељења за једну од понуђених могућности опет следи даље алтернативно питање и тако даље. Јасно је да је Сократова мајеутика виши облик разговора од



катехетичког и она може имати ширу примену у току наставног рада као дидактички систем, али се целокупна структура наставног рада као дидактички систем не може свести само на тај облик разговора. Мајеутичку наставу треба третирати као традиционални систем наставе који се може применити и у савременој школи.

*Саморад у новој школи:* овај вид наставе се јавља на прелазу 19. и 20. века и доминира у првим деценијама 20. века па све до Другог светског рата. Развојем педагогије, психологије и осталих научних дисциплина, које су допринеле откривању нових законитости у васпитању и образовању, наступио је велики обрт у школовању младих. Нова школа тежи да развије код деце способност за потпун самосталан рад. Што би значило да се у старој школи – говори, а у новој – ради. Саморад у новој школи је заснован на ученичком самораду, акценат је стављен на ученике. Нажалост, резултати самосталног рада ученика су били врло проблематични, јер иако је саморад ученика у новој школи представљао велику прекретницу у односу на традиционалне системе наставе, ипак су се у наставној пракси показале велике слабости тог дидактичког система. Ученици су се нашли у ситуацији да самостално организују и изводе рад. Наравно да су правили грешке, јер ученици нису били оспособљени, а и у оваквом начину рада изостављен је педагошки процес и њихово постепено осамостаљивање, што је нерационално и неекономично. Зато Пољак с правом упозорава да „преставници нове школе истичу да се знање и способности не могу ученицима предати предавањем, него да их ученици стјечу, усвајају, зарађују властитим радом, што је заиста потврђена знанствена истина. А да би ученици знање и способности зарадили, морају радити на одређеним садржајима и одговарајућим изворима” (Пољак 1977: 23).

Због свих наведених слабости традиционалних система наставе, а највише због једностраности и неефикасности, они се делимично укидају и проналази се адекватна замена за њих увођењем савремених система наставе.

## **ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА**

Током последње две деценије модерне технологије су промениле многе аспекте нашег живота, укључујући то како комуницирамо, како проводимо слободно време и посебно, како радимо. Пошто су се потребе нашег начина живљења и радног окружења промениле као резултат ове технолошке револуције, потребно је променити концепт стицања знања и квалификација деце како би постали успешни људи. Технологија, посебно у облику персоналних рачунара и интернета, постаје центар пажње образовне политике и реформе. Међутим, у овом раду смо хтели да се осврнемо на то како је све почело у настави. Сама реч традиција је латинског порекла (*tradition*) и значи предање. У раду смо већ навели о првим зачецима наставе која је почела „предањем”.

Сваки почетак је сам по себи тежак, те тако и у настави тражење за бољим решењима у васпитању и образовању је било са много потешкоћа. Многи педагози, дидактичари, психолози, па и филозофи су били укључени у тражењу што бољих наставних метода, облика, принципа, односно система наставе. У традиционалној настави доминира фронтални облик рада са израженом предавачком функцијом наставника, што не обезбеђује довољну интеракцију са ученицима нити оставља довољно времена за самосталне активности ученика у функцији квалитетнијег овладавања наставним садржајима. Настава је често формализована, вербализована и недовољно очигледна, што смањује трајност знања и повезивање теорије са реалним животом. Ефикасност и свестраност савремених наставних система огледа се у томе да су се при њиховој изградњи узимали у обзир подједнако сви фактори наставе. Наставни систем који у себи не сједињава све факторе наставе је непотпун и неефикасан. Раформа наставе није стала у даљем откривању савремених наставних система, она је у сталном тражењу што бољих васпитно-образовних и дидактичких решења, јер су она као што смо више пута навели у спреси са друштвено-историјским променама. Последњих десет година интензивно се развијају и усавршавају дидактички медији, наставне методе и облици рада у функцији подизања ефикасности и ефективности наставног процеса.

## ЛИТЕРАТУРА

- Василев, С. (2007). *Дидактика*, Београд: Драслар партнер.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 1 – Предмет дидактике*, Београд: Учитељски факултет.
- Jelavić, F. (2008). *Didaktika*, Zagreb: Naklada Slap.
- Круљ, С. Р., Качапор, С., Кулић, Р. (2003). *Педагогија*, Београд: Свет књиге.
- Коменски, Ј. А. (1997). *Велика дидактика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*, Zagreb: Educa.
- Mischke, W., Kiper, H. (2008). *Uvod u opću didaktiku*, Zagreb: Eduka.
- Pedagoška enciklopedija 1*, (1989). Beograd: Zavod za učenike i naučna sredstva.
- Poljak, V. (1977). *Nastavni sistemi*, Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Петар, Р. (2019). *Повезивање знања у осмишљену целину*, Лепосавић: Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић, бр. 13, (79–95), уредник: Емилија Марковић.
- Trnava, N., Đorđević, J. (1992). *Pedagogija*, Beograd: Naučna knjiga.
- Чановић, С. (2010). *Савремени проблеми наставе*, Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену са привременим седиштем у Лепосавићу.

## TRADITIONAL TEACHING SYSTEMS IN DIDACTIC THEORY

**Summary:** *During the historical development of didactic theory and teaching practice, numerous systems have been developed to determine the structure of work in teaching. The term system is a word of Greek origin and means attitude or order. Today, the term system is defined in different ways. It is defined as a set of elements whose mutual relations are based on certain laws or principles. The term didactics is also of Greek origin and originally means teaching, today we know that didactics is the science of teaching. There is no consensus in the didactic literature on what is meant by the term didactic or teaching system. The reason for that is that there are several divisions and explanations, because in the past period various didactic systems have been developed which determined the structure of work in teaching. Today, by teaching system we mean a shaped and designed way of organizing learning in teaching. Teaching systems are among the basic didactic issues and are the result of studying didactic theory and teaching practice. It is almost impossible to imagine a formal educational process without the application of modern educational technologies, which increasingly imply the intensive application of information and communication technologies and media. In this paper we will look at the very beginning of teaching and the traditional system of teaching in didactic theory.*

**Key words:** *education, didactics, teaching systems, traditional systems, learning.*



Светлана В. Пазухина<sup>161</sup>

Елена В. Клеймёнова

Государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого  
г. Тула, Российская Федерация

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ДЕТСКОМУ САДУ

**Аннотация:** В статье рассматривается проблема подготовки воспитателей детского сада к созданию условий успешной адаптации детей младшего дошкольного возраста. Готовность рассматривается как устойчивое многомерное, многокомпонентное свойство педагога, включающее в себя мотивационный, эмоциональный, познавательный и деятельностный компоненты. Предлагаема авторами модель повышения уровня готовности воспитателей базируется на компетентностном, системном и личностно-деятельностном, коммуникативном подходах. В модели отражены основные организационно-педагогические условия повышения готовности рассматриваются и методы и формы их реализации.

**Ключевые слова:** адаптация, готовность, воспитатели детского сада, профессиональная подготовка, модель, организационно-педагогические условия.

### АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

С приходом ребенка в детский сад у него начинается новый этап в жизни. Воспитание в коллективе вырабатывает у малыша позитивные социальные стереотипы поведения – самостоятельность, внимание к окружающим, готовность помочь другому, а также способность находиться в группе детей. Привыкание ребенка к условиям новой социальной среды называется адаптацией, и от того, как она проходит, зависит его благополучие, а также дальнейшее физическое и психическое развитие, комфортность пребывания в детском саду.

Чтобы период адаптации детей проходил легче, им необходима профессиональная помощь. Современные родители не могут квалифицированно помочь ребенку в адаптации к дошкольной образовательной организации (далее - ДОО), так как им не хватает для

<sup>161</sup> [pazuhina@mail.ru](mailto:pazuhina@mail.ru)

этого педагогических знаний и опыта. В данной ситуации помощь ребенку ложится на плечи воспитателей детского сада. Одновременно недостаточная готовность воспитателей в работе с детьми младшего дошкольного возраста в период адаптации их к условиям детского сада обусловили актуальность темы исследования [6].

В последние годы в психолого-педагогической литературе возрастает интерес к изучению адаптации детей младшего возраста к условиям ДОО в различных ее аспектах. На научно-теоретическом уровне актуальность данной проблемы обоснованна в работах следующих авторов: М. Л. Барановой, А. И. Баркан, М. Р. Битяновой, Г. И. Зубовой, Я. Л. Коломинского, И. В. Лапиной, К. Л. Печеры и др. На научно-методическом уровне актуальности исследование обосновано особым вкладом в разработку методик адаптации детей младшего возраста Т. А. Данилиной, В. Н. Меркуловой, К. Л. Печеры, Р. И. Яфизова. Психолого-педагогические проблемы адаптации ребенка дошкольного возраста рассматриваются в исследованиях Н. М. Аксариной, В. А. Алямовской, Н. П. Бадьиной, Л. В. Белкиной, Д. Н. Исаева, Л. Н. Павловой, Г. В. Пантюхиной, Т. Ю. Сидоркиной и др.

Различные аспекты адаптации многоаспектно представлены и в трудах зарубежных авторов. Т. В. Сидоркина [7] в рамках проведенного ею исследования выделяет четыре основных направления, в рамках которых разрабатывались концептуальные основы адаптации личности в зарубежной психологической науке: психофизиологическое (Г. Селье); психодинамическое (З. Фрейд и др.); бихевиоральное (Дж. Рибсон, Л. Фестингер, и др.); гуманистическое (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.).

Процесс адаптации рассматривается как сложный, динамический процесс взаимодействия личности и среды, приводящий к оптимальному соотношению их ценностей.

Педагоги-психологи выделяют следующие условия успешной адаптации ребёнка: правильный приём детей в детский сад; создание и поддержка эмоционально-благоприятной атмосферы в группе; систематическая работа с семьями воспитанников; организация игровой деятельности в адаптационный период, основной целью является формирование эмоциональных контактов в системах взаимодействия «ребёнок - взрослый» и «ребёнок - ребёнок» [8].

Педагог дошкольного образования должен быть готов к созданию перечисленных условий успешной адаптации детей младшего дошкольного возраста к ДОО.

**ОБЪЕКТОМ ИССЛЕДОВАНИЯ** выступила педагогическая деятельность воспитателя в период адаптации детей младшего дошкольного возраста к ДОО, **предметом** - готовность воспитателей к созданию условий успешной адаптации детей младшего дошкольного возраста к ДОО.

В ходе проведения исследования нами использовалась совокупность общенаучных и педагогических **методов исследования**. На каждом этапе исследования применялся соответствующий изучаемому вопросу метод. Так, на теоретическом этапе работы были применены метод моделирования, методы изучения и анализа психолого-педагогической и учебно-методической литературы по проблеме исследования, обобщение накопленного опыта в области изучаемой проблемы. На эмпирическом этапе исследования были применены опросно-диагностический (анкетирование, тестирование, беседа, анализ продуктов деятельности) и прогностический методы, а также педагогический эксперимент. Полученные в ходе исследования диагностические данные подвергались количественной (в том числе и статистической) и качественной обработке, сравнительному анализу.

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ БАЗОЙ** исследования стало МБОУ «ЦО №47» г. Тулы. В исследовании приняли участие педагоги дошкольного образовательного учреждения в количестве 20 человек, из них 3 человека со стажем работы 20-25 лет, 6 человек со стажем работы от 10 до 15 лет, 4 человека со стажем работы от 3 до 5 лет и 7 человек - молодые специалисты со стажем работы 1 – 2 года. Все воспитатели имеют высшее профессиональное образование.

В ходе теоретического анализа научной литературы мы пришли к мнению о том, что профессиональная готовность педагога связана с осознанием своих возможностей в профессии, адекватности, значимости полученных знаний и умений в отношении педагогической деятельности, и включает в себя чувство компетентности, независимости, решительности и эмоционально-волевой устойчивости. Это состояние, когда всё сделано для того, чтобы приступить к выполнению профессиональных обязанностей [2].

Ряд исследователей (Ю. Ю. Гудименко, М. С. Задворная, В. П. Каширин, В. А. Слостенин и др.) сходятся во мнении, что готовность выступает как устойчивое многомерное, многокомпонентное свойство педагога, включающее в себя мотивационный, эмоциональный, познавательный и деятельностный компоненты [5]. При этом готовность выступает как психологическое состояние, которое отражает динамизм личности, богатство ее внутренней энергии, волю, инициативность, способность к идентификации.

Готовность воспитателя к созданию условий успешной адаптации детей младшего дошкольного возраста к ДОО подразумевает, что педагог должен отвечать ряду требований: владеет спецификой дошкольного образования, знает особенности организации образовательной работы с детьми младшего и дошкольного возраста; умеет организовывать ведущие виды деятельности: предметно-манипулятивную и игровую, совместную и самостоятельную деятельность детей младшего дошкольного возраста; умеет планировать, реализовывать и

анализировать образовательную работу с детьми младшего дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО; учитывает индивидуальные особенности при работе с детьми младшего дошкольного возраста; реализует педагогические рекомендации специалистов (психолога, дефектолога и др.) в работе с детьми, которые тяжело адаптируются к детскому саду; владеет способами анализа результатов психолого-педагогического мониторинга; методами психолого-педагогического просвещения родителей (законных представителей) детей младшего дошкольного возраста и умеет выстраивать партнерские отношения с ними.

Для того чтобы повысить у воспитателей готовность к созданию условий успешной адаптации детей младшего дошкольного возраста к ДОО, необходимо обратиться к моделированию исследуемого процесса.

Моделирование как метод исследования, согласно В. И. Звягинскому, представляет собой создание моделей исходного состояния преобразуемого процесса или объекта, моделей желаемого состояния на конец планируемого периода и модель перехода из одного состояния в требуемое [1].

По мнению В. П. Беспалько, Б. С. Гершунского, А. Шелтена, сконструировать модель – значит провести материальное или мысленное имитирование реально существующей системы путем создания специальных аналогов, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы. Модель – это мысленно представленный аналог, воспроизводящий изучаемый объект и способный изменить его так, что появляется возможность получить новую информацию о нем. Она является рабочим инструментом, позволяющим исследователю отчетливо видеть внутреннюю структуру изучаемого объекта или процесса, систему факторов, влияющих на нее, ресурсное обеспечение развития [4].

Для построения модели повышения готовности воспитателей к созданию условий успешной адаптации детей младшего дошкольного возраста к ДОО, необходимо выявить её структурные компоненты.

В нашем исследовании модель повышения готовности воспитателей к созданию условий успешной адаптации детей младшего дошкольного возраста к ДОО рассматривается как сложная целостная система, которая представлена совокупностью взаимосвязанных блоков: информационного–ориентировочного, практико–деятельностного и диагностическо–критериального.

Информационно – ориентировочный блок включает в себя описание цели, используемых подходов и принципов.

**ЦЕЛЬ НАШЕГО ИССЛЕДОВАНИЯ**, которую мы отразили в модели, заключается в повышении уровня готовности воспитателей к созданию условий успешной адаптации детей младшего дошкольного возраста к ДОО. Мы исходим из планируемого результата формирующей деятельности.



Для достижения цели наиболее продуктивными являются компетентностный, системный, личностно-деятельностный и коммуникативный подходы. Охарактеризуем кратко каждый из них.

Компетентностный подход предполагает развитие у воспитателей способности самостоятельно решать проблемы адаптации детей на основе полученных знаний и использования социального опыта. Он направлен на организацию образовательного пространства, ориентированного на реализацию принципов, целей, содержания обучения, обеспечивающего формирование знаний воспитателя, умеющего решать различной сложности проблемы, способного адаптироваться в сложных социальных обстоятельствах.

Системный подход связан с необходимостью совершенствования профессиональных компетенций воспитателей ДОО в процессе непрерывного образования и самообразования в системе развития психолого-педагогических знаний, умений, общей педагогической культуры и творчества воспитателей.

Личностно-деятельностный подход рассматривает деятельность как главный источник формирования личности и фактор ее развития. В деятельности педагог приобретает опыт, который, актуализируясь, вызывает развертывание внутренних структур личности и придает профессиональной деятельности личностный смысл. В целом личностно-деятельностный подход предполагает ориентацию на развитие творческого потенциала личности и позволяет учесть индивидуальные и возрастные особенности каждого педагога посредством включения в деятельность, способствует самореализации и личностному росту.

Коммуникативный подход предусматривает высокий уровень речевой культуры личности, умение решать разнообразные коммуникативные задачи, владение спецификой педагогического общения в работе с детьми младшего дошкольного возраста.

Содержание методологических подходов, определяющих направления повышения готовности воспитателей к созданию условий успешной адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям ДОО, конкретизируется в следующих принципах: индивидуализации (учёт индивидуальных особенностей детей и воспитателей); дифференциации (уровень самостоятельности, субъективности воспитателей определяется степенью их инициативы); педагогической целесообразности (учёт воспитателем собственных ресурсов, видение вариантов, осуществление своего выбора с учётом педагогических возможностей, психологических особенностей детей, анализ уникального опыта воспитателей его коллегами); творческого коллективного взаимодействия (индивидуальная и коллективная творческая деятельность позволяет определять и развивать индивидуальные особенности педагога и детей, способность к рефлексии); моделирования (моделирование реальных педагогических ситуаций).

Следующим блоком модели является практико-деятельностный. Он включает в себя этапы экспериментальной работы, организационно-педагогические условия, формы и методы реализации программы повышения уровня готовности воспитателей к созданию условий успешной адаптации детей младшего дошкольного возраста к ДОО.

В модели прослеживается поэтапная реализация экспериментальной работы.

Первый этап – организационно-подготовительный, второй – предметно-теоретический, третий – организационно-деятельностный.

В ходе экспериментальной работы нами создавались следующие организационно-педагогические условия, отраженные в модели:

- стимулирование личностного развития воспитателей. Формами и методами реализации данного условия является составление педагогами планов по саморазвитию и изучение рекомендуемых источников литературы;
- расширение знаний об адаптации, об индивидуально-психологических особенностях детей младшего дошкольного возраста. Формами и методами реализации данного условия являются индивидуальные и групповые консультации психолога;
- совершенствование умений в использовании современных психолого – педагогических технологий в работе с детьми и их родителями в период адаптации. Формами и методами реализации данного условия являются методические семинары, анализ конкретных практических ситуаций и видеофрагментов, деловые игры, мастер-классы для педагогов, обобщение опыта.

Следующий блок модели – диагностическо-критериальный предполагает оценку уровня готовности воспитателей к созданию условий успешной адаптации детей младшего дошкольного возраста к ДОО.

В структуре модели мы отразили компоненты готовности, которые находятся в тесном взаимодействии и являются критериями оценки готовности воспитателей к созданию условий успешной адаптации детей младшего дошкольного возраста к ДОО.

В соответствии с критериями нами были выделены исследуемые показатели. Мотивационно – личностный ориентирован на развитие мотивации воспитателей; Когнитивно – аналитический направлен на создание педагогических условий успешной адаптации детей младшего дошкольного возраста к ДОО. Креативно-деятельностный компонент ориентирован на организацию процесса обучения, проявляющуюся в формировании проектировочных, исполнительских, коммуникативных и рефлексивных навыков педагогов [3]. В качестве показателей оценки мотивационно – личностного компонента (критерия) выступили:

- виды мотивации (стремление к достижению цели, к соперничеству, социальному престижу);

- модальность мотивов (отрицательные, положительные);
- ориентированность мотивации (внешняя, внутренняя)

В качестве показателей оценки когнитивно-аналитического компонента (критерия) выступили осознанность, дифференцированность и полнота знаний воспитателей о видах адаптации, её специфике и особенностях протекания у детей младшего дошкольного возраста в условиях современного ДОО.

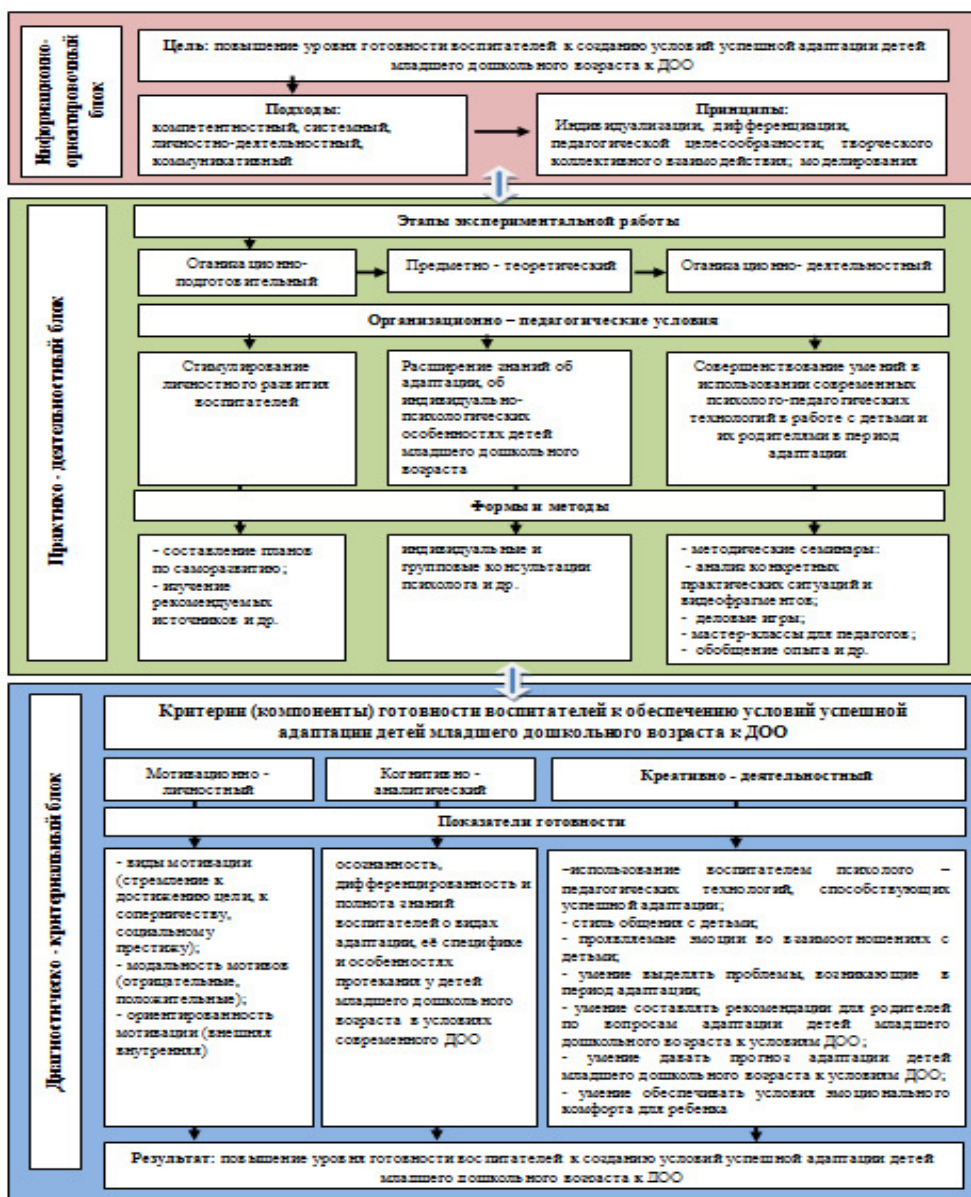


Рис. 1. Модель повышения уровня готовности воспитателей к созданию условий успешной адаптации детей младшего дошкольного возраста к ДОО

В качестве показателей оценки креативно-деятельностного компонента (критерия) мы рассматривали следующие:

- использование воспитателем психолого – педагогических технологий, способствующих успешной адаптации;
- стиль общения с детьми;
- проявляемые эмоции во взаимоотношениях с детьми;
- умение выделять проблемы, возникающие в период адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям ДОО;
- умение составлять рекомендации для родителей по вопросам адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям ДОО;
- умение давать прогноз адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям ДОО;
- умение обеспечивать условия эмоционального комфорта для ребенка.

Соотношение показателей и критериев позволило описать уровни готовности воспитателей: высокий, средний и низкий.

Разработанная нами модель характеризуется целостностью, т.к. все указанные компоненты взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат – повышение уровня готовности воспитателей к созданию условий успешной адаптации детей младшего дошкольного возраста к ДОО. Графический вид модели представлен на рисунке 1.

## **ВЫВОДЫ**

1. Таким образом, адаптация младших дошкольников к ДОО представляет собой процесс вхождения ребенка в новую для него среду и приспособления к ее условиям. Адаптация является активным процессом, и он может приводить или к позитивным, или к негативным результатам. Адаптивные возможности ребенка младшего дошкольного возраста ограничены, поэтому резкий переход малыша в новую для него социальную ситуацию и длительное пребывание в стрессовом состоянии могут привести к эмоциональным нарушениям или замедлению темпа психофизического развития.

2. Условиями успешности адаптации младших дошкольников к ДОО являются следующие:

- правильно организованный приём детей в детский сад;
- эмоционально-благоприятная атмосфера в группе;
- систематическая и непрерывная работа с семьями воспитанников;
- умение организовывать игровую деятельность в адаптационный период, основная цель которой - формирование эмоциональных контактов «ребёнок-взрослый» и «ребёнок-ребёнок».

3. Специфика профессиональной деятельности воспитателя в период адаптации детей младшего дошкольного возраста к ДОО заключается в том, что педагог устанавливает контакт с ребёнком с первого дня его пребывания в детском саду. Помогает ребёнку как можно легче и быстрее привыкнуть к новой для него организации жизни, установить правильные взаимоотношения со сверстниками. Воспитатель предъявляет к ребёнку адекватные требования, учитывая его возрастные и индивидуальные особенности, придерживается доброжелательного тона общения, ограничивает запреты. Также педагог организует предварительное знакомство с семьей, согласовывает режим и воспитательные воздействия педагогов и родителей, привлекает мать или близкого взрослого к участию в режимных моментах, прогулках, играх и занятиях группы, налаживает эмоциональные и деловые контакты с ребенком.

4. Эффективность адаптации детей зависит от уровня готовности воспитателей, которая представляет собой осознание своих возможностей в профессии, адекватности, значимости полученных знаний и умений в отношении педагогики, а также чувство компетентности, независимости, решительности и эмоционально-волевой устойчивости.

Она включает в себя следующие компоненты мотивационно – личностный, когнитивно – аналитический, креативно – деятельностный.

5. Процесс повышения уровня готовности воспитателя к созданию условий успешной адаптации детей младшего дошкольного возраста к ДОО в нашей работе представлен в форме многоуровневой модели, которая направлена на последовательную реализацию ряда организационно – педагогических условий:

- стимулирование личностного развития воспитателей. Формами и методами реализации данного условия является составление педагогами планов по саморазвитию и изучение рекомендуемых источников литературы;

- расширение знаний об адаптации, об индивидуально-психологических особенностях детей младшего дошкольного возраста. Формами и методами реализации данного условия являются индивидуальные и групповые консультации психолога;

- совершенствование умений в использовании современных психолого – педагогических технологий в работе с детьми и их родителями в период адаптации.

## **ЛИТЕРАТУРА**

Звягинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. - Москва: Академия, 2008. - 176 с.

- Козырева О. А. Концепция профессионального развития // Начальная школа. - 2008. - № 5. - С. 3-5.
- Лопатина А. А., Скребцова М. В. Краски рассказывают сказки. – Москва: Амрита-Русь, 2004. – 80 с.
- Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. – Москва: Академия, 2015. – 656 с.
- Педагогика, психология, искусство: традиции и инновации: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. - Калининград: НОО «Профессиональная наука», 2017. - 95 с.
- Проблемы современного детства в контексте педагогической деятельности воспитателей дошкольных образовательных организаций: коллективная монография / С. В. Пазухина, А. В. Собченко, Е. В. Клейменова и др. - Гродно: ЮрСаПринт, 2019. - 194 с.
- Сидоркина Т. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации часто болеющих детей к дошкольному образовательному учреждению: учебное пособие. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2013. – 92 с.
- Зрнзевић, Невенка; Лакушић, Вуко. (2018). Проблеми реализације наставних садржаја у физичком васпитању. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици Учительски факултет у Призрену – Лепосавићу. Зборник радова Учительског факултета, 12, стр. 93-110.

### **A MODEL FOR THE FORMATION OF THE READINESS OF EDUCATORS TO CREATE CONDITIONS FOR THE SUCCESSFUL ADAPTATION OF CHILDREN OF PRIMARY PRESCHOOL AGE TO KINDERGARTEN**

**Annotation.** *The article considers the problem of training kindergarten teachers to create conditions for the successful adaptation of children of primary preschool age. Readiness is considered as a stable multidimensional, multicomponent property of a teacher, which includes motivational, emotional, cognitive and activity components. The model proposed by the authors to increase the level of readiness of educators is based on competency-based, systemic and personal-activity, communicative approaches. The model reflects the main organizational and pedagogical conditions for improving preparedness and considers methods and forms of their implementation.*

**Key words:** *adaptation, readiness, kindergarten teachers, vocational training, model, organizational and pedagogical conditions.*

Марија М. Јовановић<sup>162</sup>  
Универзитет у Нишу  
Филозофски факултет у Нишу

## ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НАСТАВНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ У ОСНОВНОШКОЛСКОЈ ПРАКСИ

**Сажетак:** Индивидуализација наставе као претпоставка обезбеђивања квалитета у планирању и реализацији циљева и задатака васпитања и образовања подразумева процесе прилагођавања дидактичко-методичких поступака индивидуалним особеностима ученика. Основу успешне индивидуализације наставе чини индивидуализација наставне комуникације као средства али и циља наставног рада. Рад има за циљ да утврди ставове наставника и ученика о томе да ли основношколску наставну праксу карактерише индивидуализација наставне комуникације. У раду су представљени резултати истраживања спроведеног на узорку од 550 ученика завршних разреда основне школе и 160 наставника са подручја Школске управе Ниш. На основу анализе утврђених резултата може се закључити да истраживану праксу не карактерише завидан ниво индивидуализације наставне комуникације, те да је у овој области потребна значајна педагошко-дидактичка интервенција и оснаживање свих актера наставног процеса.

**Кључне речи:** индивидуализација, настава, комуникација, основна школа, пракса.

### ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП

Утемељена на разноврсним и често веома сложеним комуникационим моделима, настава квалитет и ефикасност нужно заснива на особеностима и квалитету остварених комуникационих форми. Сходно томе, сваки захтев усмерен ка обезбеђивању квалитетне и ефикасне наставе мора бити заснован на обезбеђивању услова за остваривање квалитетне и ефикасне комуникације у њој. Само квалитетним и ефикасним комуницирањем у настави и базирањем свих васпитно-образовних активности на начелима ефикасног комуницирања ствара се основа успешног наставног рада. Једна од нужних претпоставки квалитетне наставе јесте индивидуализација наставне комуникације, односно њено прилагођавање комуникативним способностима свих ученика у комуникацији. Комуникативна способност подразумева

<sup>162</sup>[marija.jovanovic@filfak.ni.ac.rs](mailto:marija.jovanovic@filfak.ni.ac.rs)

способност прилагођавања разноврсним ситуацијама комуникације и обухвата знање, особине и навике комуницирања. Заснивање и оријентација комуникације ка реално присутним моделима и нивоима комуникативних способности ученика чини темељ обезбеђивања квалитета и ефикасности наставе. Осим оријентације ка реалним комуникативним способностима ученика, наставна комуникација мора бити усмерена и ка развојном моделу образовања, односно тако конципирана да на реалним могућностима гради систем васпитно-образовних поступака којима се подстиче и стимулише целовити развој ученикове личности. У том смислу, за „адекватан раст и развој, кооперативност и квалитетну интеракцију и комуникацију, односно пуну активност деце раног узраста неопходно је креирати ангажујуће, умно подстичуће, стимулативно и плодносно окружење за учење, конкретнија високоефективна и за учење погодна окружења оријентисана ка детету” (Јовановић 2018: 13). Креирање оваквог окружења значи створити такве услове који ће свим ученицима без изузетка и сходно њиховим индивидуалним могућностима и капацитетима дати једнаке шансе и прилике за остваривање дефинисаних исхода образовања и несметани развој до највиших могућих граница. Како „исходи општег образовања доприносе укупном развоју личности и потенцијала ученика, његовом оспособљавању да се активно и одговорно укључи у друштвени живот и пружи, оствари свој удео у развоју друштва и културе” (Минић 2012: 186), њихово остваривање јесте једини пут реализације развојног модела образовања. Оптимални начин реализовања овог модела јесу индивидуализације свих васпитно-образовних активности које се реализују у настави.

Индивидуализација наставе као савремени приступ настави заснива се на уважавању индивидуалних капацитета ученика као и индивидуализацији поступака и путева учења и поучавања. Утемељена на индивидуалним разликама међу ученицима и усмерена на њихово подстицање и развој, индивидуализација наставе подразумева такву организацију наставних активности којима ће се сваком појединцу без изузетка, у складу с његовим индивидуалним могућностима омогућити оптимални наставни рад и субјекатска позиција у настави. Индивидуализација наставе се заснива на прихватању и уважавању реално постојећих разлика између ученика, разноврсности прилаза и поступака у наставном процесу и избору метода, средстава и материјала наставног рада у складу са непосредним, индивидуално дефинисаним наставним контекстом.

Индивидуализација наставне комуникације заснива се на низу њених кључних особености које нужно захтевају прилагођавање индивидуалним својствима њених учесника. Као основне особености из којих произлази захтев за индивидуализацију наставне комуникације издвајају се: денотативно и конотативно значење наставне комуникације, персонална обележеност, трансакциони и симболички карактер.



Денотативно и конотативно значење наставне комуникације односи се на садржаје и учеснике комуникације чије усаглашавање чини основу разумевања у настави. Док се денотативно значење односи на једнозначне поруке и садржаје комуницирања у настави и обезбеђује заштиту од неразумевања и неспоразума, конотативно значење се односи на сложеније садржаје који имају имплицитно значење, а које је често извор неспоразума. Да би се у наставном процесу обезбедио висок ниво разумевања а имплицитна значења комуницирања свела на минимални ниво, неопходно је индивидуализовати наставну комуникацију. Основа индивидуализације наставне комуникације у домену денотативног и конотативног значења подразумева прилагођавање садржаја и начина комуницирања могућностима ученичког разумевања и интерпретирања порука и информација које наставна комуникација пружа.

Персонална обележеност наставне комуникације односи се на њено својство да се значења у процесу комуницирања налазе у људима а не у речима и симболима. Како током комуникације учесници врше кодирање и декодирање порука, квалитет и ефикасност ових процеса у великој мери зависе од индивидуализације процеса комуницирања у настави. Кодирање као „когнитивни мисаони процес трансформације идеја и осећања у симболе и њихово организовање у форми саопштења, и декодирање као процес трансформације саопштења у идеје и осећања” (Вердербер 2005: 21) чине да учесници наставне комуникације врше ове кључне процесе на себи својствен начин, дајући им властита обележја. У процесу комуникације садржај комуницирања може за различите особе имати различита значења. Значење у процесу комуникације настаје тек онда када појединац изврши интерпретацију поруке која му је послата. Карактеристика педагошког општења да сам прималац поруке утиче на њено значење и схватање смисла својим персоналним својствима даје педагошкој комуникацији персоналну обележеност. Из овако схваћене персоналне обележености наставне комуникације произлази и основни захтев успешног комуницирања, а то је индивидуализација комуникационих процеса који се у настави остварују.

Трансакциони карактер педагошке комуникације подразумева једносмерност и двосмерност у процесу преношења садржаја између учесника комуникације, као и могућност измене улога. Да бисмо обезбедили адекватност трансакционог карактера комуникације нужно је индивидуализовати наставну комуникацију. Ако знамо да је најбитнија одлика индивидуализације наставе у непосредној наставној пракси „да се у дидактичко-методички различито обликованим ситуацијама током наставног процеса, у генези коришћених наставних система, ангажује цео дијапазон различитих могућности ученика и да то ангажовање, да би било благовремено, иде испред развоја, а не да заостаје за њим” (Ђукић 1995: 35), онда је јасно колико је важан овакав приступ у непосредној наставној комуникацији. Само се утемељивањем комуникационих односа

на реалним капацитетима њених учесника обезбеђује завидан ниво трансакционог карактера наставне комуникације.

Симболички карактер педагошке комуникације односи се на процес слања поруке и процес интерпретације, односно декодирања поруке. У самом декодирању поруке налази се смисао педагошке комуникације. Уколико у комуникацији не дође до декодирања поруке, сигнала, речи, садржаја који су упућени ученику, комуникација остаје бесмислена. На основу реченог, закључује се да педагошка комуникација има и имплицитни (знаковни) и експлицитни (симболички) карактер и да је уравнотежавање ових својстава претпоставка њеног успеха. Да бисмо у наставној комуникацији извршили усаглашавање имплицитних и експлицитних значења важно је уважавати индивидуалне комуникативне способности и начине и садржаје комуницирања прилагодити овим карактеристикама сваког појединачног ученика.

## МЕТОД

Циљ рада је да се емпиријским путем утврди да је индивидуализација наставне комуникације реалност или императив основношколске праксе. *Задатак* истраживања јесте испитати, анализирати и упоредити ставове ученика и наставника о индивидуализацији наставне комуникације у основној школи. *Узорком* је обухваћен укупно 550 ученика завршних разреда основношколског образовања и 160 наставника основних школа са подручја Школске управе Ниш.

**Табела 1: Структура испитаника према третираним варијаблама**

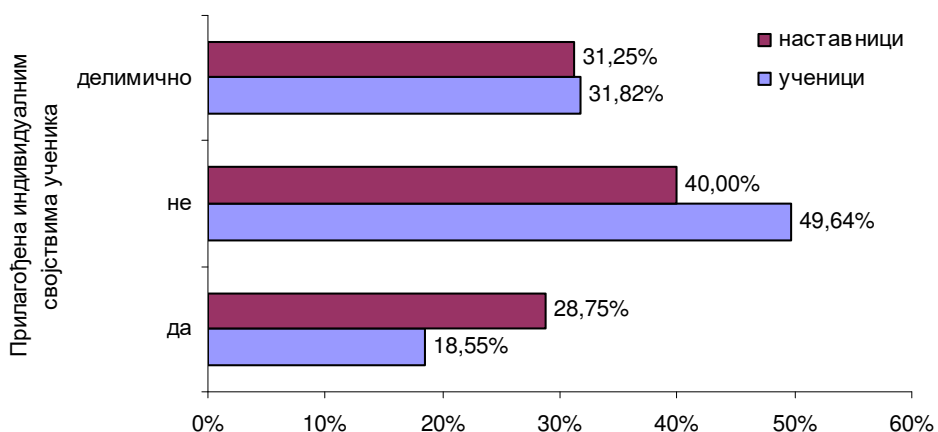
|                     |              | Ученици    |         |              |       |        |                 | Укупно 550 |         |        |   |   |
|---------------------|--------------|------------|---------|--------------|-------|--------|-----------------|------------|---------|--------|---|---|
| Пол                 | мушки        |            |         |              |       |        | женски          |            |         |        |   |   |
|                     | N            |            | %       |              | N     |        | %               |            | N       |        | % |   |
|                     | 261          |            | 47,45%  |              | 289   |        | 52,55%          |            |         |        |   |   |
| Разред              | 7. разред    |            |         |              |       |        | 8. разред       |            |         |        |   |   |
|                     | N            |            | %       |              | N     |        | %               |            | N       |        | % |   |
|                     | 296          |            | 53,82%  |              | 254   |        | 46,18%          |            |         |        |   |   |
| Успех               | недовољан    |            | довољан |              | добар |        | врлодобар       |            | одличан |        |   |   |
|                     | N            | %          | N       | %            | N     | %      | N               | %          | N       | %      | N | % |
|                     | 11           | 2%         | 61      | 11,09%       | 82    | 14,91% | 194             | 35,27%     | 202     | 36,73% |   |   |
|                     |              | Наставници |         |              |       |        |                 | Укупно 160 |         |        |   |   |
| Пол                 | мушки        |            |         |              |       |        | женски          |            |         |        |   |   |
|                     | N            |            | %       |              | N     |        | %               |            | N       |        | % |   |
|                     | 64           |            | 40,00%  |              | 96    |        | 60,00%          |            |         |        |   |   |
| Стручна спрема      | виша         |            |         |              |       |        | висока          |            |         |        |   |   |
|                     | N            |            | %       |              | N     |        | %               |            | N       |        | % |   |
|                     | 49           |            | 30,63%  |              | 111   |        | 69,38%          |            |         |        |   |   |
| Дужина радног стажа | до 10 година |            |         | 10-20 година |       |        | преко 20 година |            |         |        |   |   |
|                     | N            | %          | N       | %            | N     | %      | N               | %          | N       | %      | N | % |
|                     | 51           | 31,88%     | 58      | 36,25%       | 51    | 31,88% |                 |            |         |        |   |   |

На основу приказане спецификације узорка у односу на третиране варијабле (Табела 1) може се закључити да постоји приближна уједначеност ученика у односу на пол и разред, као и да чак 72% испитаника чине ученици са врлодобрим и одличним успехом. Због малог узорка ученика са недовољним успехом (11; 2%) за потребе овог истраживања и интерпретацију утврђених резултата извршено је спајање групе ученика с недовољним и довољним успехом. У групи наставника заступљенији је женски пол и испитаници с високим образовањем (60% наспрам 40%, односно 69,38% наспрам 30,63%). У односу на дужину радног стажа, присутна је значајана уједначеност броја испитаника.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА – АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НАСТАВНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

**Табела 2:** Ставови наставника и ученика о индивидуализацији наставне комуникације

| Комуникација у настави прилагођена је индивидуалним својствима ученика | Ученици |        | Наставници |        |
|--|---------|--------|------------|--------|
|  | N       | %      | N          | %      |
| Прилагођена је   | 102     | 18,55  | 46         | 28,75  |
| Није прилагођена   | 273     | 49,64  | 64         | 40,00  |
| Делимично је прилагођена   | 175     | 31,82  | 50         | 31,25  |
| Укупно   | 550     | 100,00 | 160        | 100,00 |



**Графикон 1:** Да ли је комуникација у настави прилагођена индивидуалним својствима ученика?

$$\chi^2 = 8,629, df = 2, p < 0,05, C = 0,11$$

Индивидуализација наставне комуникације подразумева њену прилагођеност индивидуалним својствима ученика. Резултати спроведеног истраживања показују постојање статистички значајне разлике између ставова наставника и ученика о овом питању:  $\chi^2 = 8,629$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0,05$ . Добијени С-коефицијент контингенције ( $C = 0,11$ ) показује врло слабу повезаност, односно незнатну корелацију. У обе групе је најчешћи негативан одговор, што говори о томе да и наставници и ученици сматрају, пре свега, да наставна комуникација није прилагођена индивидуалним својствима ученика. У групи ученика негативан одговор (273; 49,64%) статистички је значајнији у односу на оба друга одговора понаособ (прилагођена је – 102; 18,55% и делимично је прилагођена – 175; 31,82%), док је код наставника овај одговор (40,00%) статистички учесталији само у односу на позитиван став (28,65%). Приметно је да се око трећина испитаника у обе групе одлучила за одговор да је комуникација у настави делимично прилагођена индивидуалним својствима ученика (ученици – 31,82%, наставници – 31,25%). Међутим, поређењем појединачних одговора у свакој групи испитаника понаособ код наставника је израженији позитиван одговор ( $p < 0,01$ ), а код ученика негативан ( $p < 0,05$ ).

Без обзира на постојање разлика у ставовима ученика и наставника по овом питању, резултати недвосмислено показују да се у основношколској пракси врши недовољна индивидуализација наставне комуникације. О томе на исти начин сведоче сви актери овог процеса. Као разлог за ово можемо навести чињеницу да је комуникација у настави оптерећена великим бројем ученика у разреду (и преко 30 ученика), те је самим тим индивидуализација отежана па често и потпуно немогућа. Такође, с обзиром на то да је у настави наглашен пре свега образовни задатак, његово остваривање намеће комуникацији низ обележја која су у супротности са персоналном димензијом, па самим тим и са њеном индивидуализацијом. Оптерећеност наставне комуникације великим бројем ученика и унапред дефинисаним и униформним циљевима и прописаним наставним садржајем (обимним) доводе до тога да се индивидуализација наставне комуникације у пракси у недовољној мери остварује.

**Табела 3: Ставови наставника и ученика о индивидуализацији наставне комуникације (у односу на пол)**

| Комуникација у настави прилагођена индивидуалним својствима ученика | Уч. мушки |        | Уч. женски |        | Наст. мушки |        | Наст. женски |        |
|---|-----------|--------|------------|--------|-------------|--------|--------------|--------|
|   | N         | %      | N          | %      | N           | %      | N            | %      |
| Прилагођена је  | 55        | 21,07  | 47         | 16,26  | 18          | 28,13  | 28           | 29,17  |
| Није прилагођена  | 134       | 51,34  | 139        | 48,10  | 29          | 45,31  | 35           | 36,46  |
| Делимично је прилагођена  | 72        | 27,59  | 103        | 35,64  | 17          | 26,56  | 33           | 34,38  |
| Укупно  | 261       | 100,00 | 289        | 100,00 | 64          | 100,00 | 96           | 100,00 |

Ученици:  $\chi^2 = 4,797$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,09$ ,  $C = 0,09$   
 Наставници:  $\chi^2 = 1,517$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,468$ ,  $C = 0,1$

Из Табеле 3 се може видети да пол ученика није утицао на њихове одговоре о индивидуализацији наставне комуникације. Без обзира на пол ученици у највећем броју сматрају да наставна комуникација није прилагођена индивидуалним својствима ученика (ж. пол – 48,1%, м. пол – 51,34% ), те да се у њој не врши индивидуализација. Девојчице значајно чешће истичу њено делимично остваривање (35,64%) у односу на дечаке (27,59%). Добијени С-коэффициент контингенције ( $C = 0,09$ ) показује да корелација не постоји. Код наставника, такође, није утврђена статистички значајна разлика у односу на пол по овом питању:  $\chi^2 = 1,517$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,468$ . Као и ученици, тако и наставници најчешће сматрају да наставна комуникација није индивидуализована (ж. пол – 36,46%, м. пол – 45,31%), док најмањи број њих потврђује њено остваривање (ж. пол – 29,17%, м. пол – 28,13%). Добијени С-коэффициент контингенције ( $C = 0,1$ ) говори о врло слабој повезаности, односно незнатној корелацији.

**Табела 4:** Ставови наставника и ученика о индивидуализацији наставне комуникације (у односу на локацију школе)

| Комуникација у настави прилагођена индивидуалним својствима ученика | Ученици градска школа |        | Ученици приградска школа |        | Наставници градска школа |       | Наставници приградска школа |       |
|---|-----------------------|--------|--------------------------|--------|--------------------------|-------|-----------------------------|-------|
|   | N                     | %      | N                        | %      | N                        | %     | N                           | %     |
| Прилагођена је  | 47                    | 18,01  | 55                       | 19,03  | 25                       | 31,25 | 21                          | 26,25 |
| Није прилагођена  | 136                   | 52,11  | 137                      | 47,40  | 31                       | 38,75 | 33                          | 41,25 |
| Делимично је прилагођена  | 78                    | 29,89  | 97                       | 33,56  | 24                       | 30,00 | 26                          | 32,50 |
| Укупно  | 261                   | 100,00 | 289                      | 100,00 | 80                       | 31,25 | 80                          | 26,25 |

Ученици:  $\chi^2 = 1,272$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,529$ ,  $C = 0,05$

Наставници:  $\chi^2 = 0,49$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,783$ ,  $C = 0,05$

Анализа представљених резултата показује да локација школе није утицала на различитост ставова нити ученика:  $\chi^2 = 1,272$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,529$ , нити наставника:  $\chi^2 = 0,49$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,783$ .

У обе групе испитаника доминира став да наставна комуникација није прилагођена индивидуалним својствима ученика (ученици градска школа- 52,11%, ученици приградска школа- 47,74%, наставници градска школа – 38,75%, наставници приградска школа – 41,25%).

Ученици обе средине на друго место истичу да је комуникација делимично прилагођена (ученици градска школа – 29,89%, ученици приградска школа – 33,56% ), а на последње место да је она прилагођена персоналним својствима ученика (ученици градска школа – 18,01%, ученици приградска школа – 19,03%). Приметно је да се наставници из градске средине нешто чешће од својих колега из приградске средине одлучују за потврдан одговор (31,25% у односу на 26,25%). У обе групе испитаника добијени С-коэффициент контингенције ( $C = 0,05$  и  $C = 0,05$ ) показује да корелација не постоји.

**Табела 5:** Ставови ученика о индивидуализацији наставне комуникације (у односу на узраст ученика)

| Комуникација у настави прилагођена индивидуалним својствима ученика | 7. разред |        | 8. разред |        |
|---|-----------|--------|-----------|--------|
|   | N         | %      | N         | %      |
| Прилагођена је  | 57        | 19,26  | 45        | 17,72  |
| Није прилагођена  | 147       | 49,66  | 126       | 49,61  |
| Делимично је прилагођена  | 92        | 31,08  | 83        | 32,68  |
| Укупно  | 296       | 100,00 | 254       | 100,00 |

$$\chi^2 = 0,284, df = 2, p = 0,867, C = 0,02$$

Ставова ученика о индивидуализацији наставне комуникације узраст није детерминисао:  $\chi^2 = 0,284, df = 2, p = 0,867$ . Добијени С-коэффициент контингенције ( $C = 0,02$ ) показује да корелација не постоји. Према учесталости одговора утврђен је следећи ранг: 1. наставна комуникација није прилагођена персоналним својствима ученика (7. р. – 49,66%, 8. р. – 49,61%); 2. наставна комуникација је делимично прилагођена персоналним својствима ученика (7. р. – 31,08%, 8. р. – 32,68%); 3. наставна комуникација је прилагођена персоналним својствима ученика (7. р. – 19,26%, 8. р. – 17,72%).

**Табела 6:** Ставови наставника и ученика о индивидуализацији наставне комуникације (у односу на успех ученика)

| Комуникација у настави прилагођена индивидуалним својствима ученика | Одличан успех |        | Врлодобар успех |        | Добар успех |        | Довољан и недовољан успех |        |
|---|---------------|--------|-----------------|--------|-------------|--------|---------------------------|--------|
|   | N             | %      | N               | %      | N           | %      | N                         | %      |
| Прилагођена је  | 48            | 23,76  | 30              | 15,46  | 14          | 17,07  | 10                        | 13,89  |
| Није прилагођена  | 95            | 47,03  | 102             | 52,58  | 36          | 43,90  | 40                        | 55,56  |
| Делимично је прилагођена  | 59            | 29,21  | 62              | 31,96  | 32          | 39,02  | 22                        | 30,56  |
| Укупно  | 202           | 100,00 | 194             | 100,00 | 82          | 100,00 | 72                        | 100,00 |

$$\chi^2 = 8,370, df = 6, p = 0,212, C = 0,12$$

Успех ученика није значајно утицао на одговоре ученика на ово питање:  $\chi^2 = 8,370, df = 6, p = 0,212$ . Негативан одговор преовладава код свих ученика, с тим да се са падом успеха повећава број оних који дају овакав одговор (одлични – 47,03%, довољни и недовољни – 55,56%). Насупрот овоме, број ученика који сматрају да је комуникација прилагођена индивидуалним својствима ученика повећава се са бољим успехом ученика (недовољни и довољни – 13,89%, одлични – 23,76%). Добијени С-коэффициент контингенције ( $C = 0,12$ ) говори о врло слабој повезаности, односно незнатној корелацији.

**Табела 7: Ставови наставника о индивидуализацији наставне комуникације (у односу на стручну спрему наставника)**

| Комуникација у настави прилагођена индивидуалним својствима ученика | Виша с.с. |        | Висока с.с. |        |
|---|-----------|--------|-------------|--------|
|   | N         | %      | N           | %      |
| Прилагођена је  | 16        | 32,65  | 30          | 27,03  |
| Није прилагођена  | 17        | 34,69  | 47          | 42,34  |
| Делимично је прилагођена  | 16        | 32,65  | 34          | 30,63  |
| Укупно  | 49        | 100,00 | 111         | 100,00 |

$$\chi^2 = 0,916, df = 2, p = 0,663, C = 0,07$$

Истраживањем није утврђена статистички значајна разлика ни у односу на степен стручне спреме наставника:  $\chi^2 = 0,916, df = 2, p = 0,663$ . С-коэффициент контингенције (C = 0,07) указује да корелација не постоји. Највећи број наставника истиче негативан одговор (виша с.с. – 34,69%, висока с.с. – 42,34%). Приметно је, такође, да се наставници са вишом стручном спремом у једнаком броју изјашњавају за остваривање и делимично остваривање индивидуализације у наставној комуникацији (по 32,65%), док наставници из приградске средине дају малу предност делимичном остваривању.

**Табела 8: Ставови наставника о индивидуализацији наставне комуникације (у односу на дужину радног стажа)**

| Комуникација у настави прилагођена индивидуалним својствима ученика | Радни стаж 1–10 год. |        | Радни стаж 11–20 год. |        | Радни стаж 21–30 год. |        |
|---|----------------------|--------|-----------------------|--------|-----------------------|--------|
|   | N                    | %      | N                     | %      | N                     | %      |
| Прилагођена је  | 15                   | 29,41  | 18                    | 31,03  | 13                    | 25,49  |
| Није прилагођена  | 18                   | 35,29  | 25                    | 43,10  | 21                    | 41,18  |
| Делимично је прилагођена  | 18                   | 35,29  | 15                    | 25,86  | 17                    | 33,33  |
| Укупно  | 51                   | 100,00 | 58                    | 100,00 | 51                    | 100,00 |

$$\chi^2 = 1,618, df = 4, p = 0,806, C = 0,1$$

Дужина радног стажа наставника није у значајној мери детерминисала различитост одговора наставника на ово питање:  $\chi^2 = 1,618, df = 4, p = 0,806$ . Добијени С-коэффициент контингенције (C = 0,1) говори о врло слабој повезаности, односно незнатној корелацији. Највећи део наставника одговорио је да наставна комуникација није прилагођена индивидуалним својствима ученика (1–10 г. – 35,29%, 11–20 г. – 43,10%, 21–30 г. – 41,18%).

## ЗАКЉУЧАК

Савремена основна школа и њена оријентација ка развојном моделу образовања подразумева такву организацију наставних активности којима ће се ученици и њихови индивидуални капацитети и особености третирати као полазна основа али и крајњи циљ наставе. Усмерен на

развој личности сваког појединачног ученика и актуелизацију индивидуалних капацитета, савремени приступ наставе заснива се на индивидуализацији наставних активности и то како у смислу уважавања индивидуалних капацитета ученика тако и у смислу индивидуализације поступака и путева поучавања и учења.

Карактеристике савремене основне школе почивају на захтеву да све активности у настави треба усмерити ка откривању и развоју индивидуалних интелектуалних и стваралачких потенцијала сваког појединачног ученика и стварање услова у којима ће се индивидуални потенцијали оптимално реализовати и усавршавати. Основно средство остваривања, али и крајњи циљ ове наставне оријентације јесте индивидуализација наставне комуникације.

Интерпретацијом резултата спроведеног истраживања утврђено је да основношколску праксу не карактерише значајан ниво индивидуализације наставне комуникације. Иако и наставници и ученици најчешће истичу да наставна комуникација није индивидуализована, односно прилагођена индивидуалним капацитетима ученика, утврђено је постојање разлике у ставовима наставника и ученика по овом питању. Уочена разлика последица је нешто веће умерености наставника у изношењу негативног става по овом питању.

На основу добијених резултата може се закључити да индивидуализација наставне комуникације није реалност основношколске праксе већ њен императив. Разлоге уочене појаве можемо повезати са великим бројем ученика у одељењу и обимним наставним програмима који у значајној мери утичу на могућности и квалитет индивидуализације наставних активности. Ипак, важно је напоменути да идентификовани узроци утврђених појава нису и не смеју бити оправдање, већ би требало послужити као важан податак за унапређивање и превазилажење уочених недостатака. Резултати недвосмислено указују на неопходност педагошко-дидактичке интервенције и оснаживања свих актера наставног процеса у овој области. Едукација наставника у области развоја професионалних компетенција педагошке комуникације али и дидактичко-методичких компетенција услов су за превазилажење ученог стања основношколске праксе. Савладавањем техника, метода и врста успешне наставне комуникације и вештина интерактивног дидактичко-методичког обликовања наставног рада може се извршити компетентно оснаживање свих актера наставне комуникације да иманентно индивидуалним могућностима ученика остварују квалитетну наставну комуникацију. Такође, утврђени резултати могу послужити као основа за даља истраживања усмерена на утврђивање образовних потреба наставника али и реалних капацитета ученика, којима се може унапредити истраживана пракса у домену индивидуализације наставне комуникације.



## ЛИТЕРАТУРА

- Будић, Споменка. *Индивидуализована настава и успех ученика*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, 1999.
- Вердербер, Рудолф, Кэтлин, Вердербер. *Общение – интензивний курс*. Москва: „Олма-пресс”, 2005.
- Biesta, Gert. *Education/Communication: The Two Faces of Communicative Pedagogy*. ©1996–2004 Philosophy of education society all rights reserved, 2005.
- Glasser, William. *Наставник у квалитетној школи*. Загреб: Едука, 1999.
- Ђорђевић, Јован. Индивидуализација и иновирање наставе и учења у школи 21. века. *Педагошка стварност*, 7–8 (2009): 673–685.
- Ђукић, Мара. *Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе*. Нови Сад: Филозофски факултет, 1995.
- Ђукић, Мара. Психолошке основе индивидуализације наставе. *Норма*, 1/1 (1995): 42–52.
- Carlgrena, Ingrid, Kirsti Klette, Sigurjo’n My’rdal, Karsten Schnackd and Hannu Simolae: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50/3 (2006): 301–326.
- Јовановић, Драгана. Подстицајна клима за учење и лидерство васпитача; Слободанка Радосављевић (ур.). *Средина за учење – извор грађења односа, интегрисаност учења и богађења искустава детета*. Смедерево: NewPress, 2018.
- Минић, Весна. *Основно образовање у Србији у другој половини XX века*. Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић, 2012.
- Obisat, Farhan, Ezz Hattab. A proposed model for individualized learning through mobile technologies. *International Journal of Computers*, 1/3 (2009): 103–118.
- Reter, Hein. *Studienbuch pedagogische kommunikation*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2000.
- Шпановић, Светлана. Индивидуализована настава у теорији и пракси. *Настава и васпитање*, 60/3 (2011): 500–514

## INDIVIDUALIZING CLASSROOM COMMUNICATION IN PRIMARY SCHOOL

**Abstract:** Individualization of instruction as a precondition for quality assurance in planning and achieving learning goals and objectives implies the adaptation of methodology and didactic procedures to individual student characteristics. The basis of successful individualized instruction is the individualization of classroom communication as a means but also a goal of education. This paper aims to determine the opinions of teachers and students on whether primary school education is characterized by individualized classroom communication. The paper presents the results of a study conducted on a sample of 550 students in the final grades of primary school and 160 teachers from the School Administration of Nis. Based on the analysis of the survey results, it can be concluded that the primary schools analyzed in our study are not characterized by an enviable level of individualized classroom communication and that a significant pedagogic and didactic intervention and development of all participants in the learning process is needed in this field.

**Key words:** individualization, teaching, communication, primary school, practice.



Наталья П. Паттурина<sup>163</sup>

Государственный педагогический университет имени А. И. Герцена,  
Г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

## АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК РЕСУРС ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация:** В статье рассматриваются основные ресурсы эффективного обучения младших школьников, способствующие успешной адаптации к школе, развитию личности младшего школьника – такие как: активные методы обучения, позитивные личностные характеристики учителя, позитивные личностные характеристики ученика, познавательная активность, благоприятный психологический климат в классе; доказывается, что активные методы обучения актуализируют такие ресурсы как познавательная активность младших школьников, благоприятный климат в классе, позитивные личностные характеристики учителя и ученика; описываются основные группы активных методов обучения; приводятся в качестве примера отдельные активные методы обучения, разработанные лучшими учителями начальной школы России.

**Ключевые слова:** активные методы обучения, младшие школьники, ресурсы эффективного образования, личностные характеристики учителя и ученика.

Начало обучения в школе связано для младших школьников с трудным процессом адаптации к школе, принятием норма и правил школьного образования, освоением регламентированных отношений с учителем. Не всегда маленькому человеку помогают во взаимодействии с учителем и одноклассниками сложившиеся у него до поступления в школу умения читать и считать, а также – процесс предварительного обучения на подготовительных занятиях перед поступлением в школу. Чаще всего для него сложным становится найти свое место в коллективе класса, а также – общий язык с учителем. По мере обучения в школе у младшего школьника появляются дополнительные трудности, включающие проблемы с режимом и понижением заинтересованности образовательным процессом.

<sup>163</sup>[patturina@inbox.ru](mailto:patturina@inbox.ru)

Основными ресурсами эффективного обучения и воспитания младшего школьника являются: позитивные личностные характеристики учителя и позитивные отношения с ним, позитивные личностные характеристики ученика, познавательная активность школьника, благоприятный психологический климат в классе и в школе в целом, а также – активные методы обучения.

Рассмотрим эти ресурсы более подробно.

Внимательный, доброжелательный, тактичный, профессионально компетентный учитель создает доверительную атмосферу в процессе обучения и воспитания младших школьников, организует принимающие отношения между одноклассниками, демонстрирует приемлемые для школы способы поведения и общения, а также – всегда может прийти на помощь при необходимости. В процессе взаимодействия с таким учителем младший школьник зачастую проявляет свои лучшие личностные качества, способствующие позитивной адаптации к школе, доброжелательным отношениям с одноклассниками, эффективному обучению и воспитанию в целом.

Ресурсным фактором обучения и воспитания младшего школьника является благоприятный психологический климат в классе. В.М. Шепель, раскрывая содержание понятия социально-психологического климата, определил его как эмоциональную окраску психологических связей членов коллектива, возникающей на основе их близости, симпатии, совпадения характеров, интересов и склонностей [1]. Благоприятный психологический климат отражает позитивную эмоциональную окраску взаимодействия младших школьников между собой и с учителем. Сформированный благоприятный психологический климат в классе не является простым следствием провозглашенных девизов и усилий учителя. Он представляет собой итог систематической психологической работы с учащимися, осуществления специальных мероприятий, направленных на организацию отношений между учениками и между учениками и учителем.

Следующим ресурсом является развитие познавательной активности младших школьников. Познавательная активность учащихся начинает интенсивно изучаться с середины XX века. При этом исследователи постепенно изменяют своё представление о ней. Если первоначально познавательная активность рассматривалась как разновидность, или качество, умственной деятельности (В. К. Буряк, М. А. Данилов, А. А. Люблинская, Т. И. Шамова и др.), то ближе к концу XX века и в начале XXI века ученые всё чаще определяют познавательную активность как свойство или качество личности (В. В. Давыдов, А. М. Матюшкин, Н. Ф. Талызина, Г. А. Цукерман, Г. И. Щукина и др.). Это отражает понимание учеными того, что современное познание окружающего мира требует от человека не только высокого уровня развития интеллекта, но и личностного отношения к происходящему. А. М. Матюшкин, описывая два типа познавательной активности –

адаптивной, обеспечивающей приспособление личности, и продуктивной, составляющей основу возникновения и становления различных психических новообразований), говорит о важности продуктивной познавательной активности, выделяя следующие её уровни - активность внимания (вызываемая новизной стимула и разворачиваемая в системе ориентировочно – исследовательской деятельности); исследовательская познавательная активность (вызываемая в проблемных ситуациях в условиях обучения, в общении, в профессиональной деятельности); личностная активность (выражающаяся в форме интеллектуальной инициативы, надситуативной активности, саморегуляции личности) [4].

Такое понимание познавательной активности позволяет утверждать следующее: чем выше уровень продуктивной познавательной активности, тем больше она связана с особенностями личности человека и чаще определяет его выбор.

К активным методам обучения как ресурсу эффективного обучения и воспитания младших школьников учитель начальной школы обращается не часто. Это обусловлено тем, что в процессе применения активных методов обучения на уроке могут быть нарушены дисциплина и основные правила поведения в школе, которые формирует учитель в течение всего обучения учащихся в младшей школе. На перемене же учитель часто бывает занят подготовкой к следующему уроку и не успевает уделять внимание отдыхающим школьникам. Иногда учитель не владеет необходимыми знаниями для применения активных методов обучения: он не знает, какими они могут быть, каким образом их можно применить, а также – полагает, что для их использования необходима специальная психологическая подготовка. Следует отметить, что для определенных активных методов – действительно такая подготовка необходима, но не для всех.

Впервые активные методы обучения и воспитания были написаны в рамках разработки концепции развивающего обучения. Это работы Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова и др. Тем не менее активные методы обучения – как самостоятельное направление в психологии – стали разрабатываться значительно позже – в трудах М. М. Бирштейн, В. Н. Буркова, А. А. Вербицкого, С. Р. Гидрович, В. М. Ефимова, Р. Ф. Жукова, В. Ф. Комарова, В. И. Рабальского, А. М. Смолкина, И. М. Сыроежина, Т. П. Тимофеевского, Б. Н. Христенко, и др.

В современных условиях школьного образования активные методы обучения используются с целью создания дидактических и психологических условий, способствующих проявлению интеллектуальной, личностной и социальной активности школьников. При этом подактивными методами обучения понимаются методы, направленные на реализацию большей активности обучаемых в учебном процессе (по сравнению с традиционными подходами), обеспечивающие интенсивное развитие познавательных мотивов, интереса, творческих способностей [2; 5; 6].

На сегодняшний день можно выделить и описать несколько групп активных методов обучения, которые используются в начальной школе.

Первая из них: **активные методы обучения, используемые на различных этапах урока** – в начале урока, в его основной части и в завершении урока.

Урок в младшей школе можно начать с создания необходимого эмоционального настроя, формулирования целей и задач урока. Для этого подойдут такие методы как эпиграф, костюмированное появление, видеофрагмент, увертюра, ребус, загадка, анаграмма и пр. В основной части урока, чаще – с целью создания проблемных ситуаций – можно использовать такие методы как ситуация неожиданности; ситуация конфликта; ситуация несоответствия; ситуация неопределенности; ситуация предположения; ситуация выбора. В завершающей части урока можно использовать релаксацию и подведение итогов урока. Здесь подойдут такие методы как «Письмо самому себе», «Все у меня в руках!», «Итоговый круг», «Что я почти забыл?», «Комплименты».

Рассмотрим отдельные методы, которые относятся к различным этапам урока.

#### ***Метод «Поздоровайся глазами»***

Цель: положительный настрой на работу, установление контакта между учениками.

Участники: весь класс.

Время: определяет сам учитель.

Здороваться не словами, а молча - глазами. При этом постараться глазами показать, какое у вас сегодня настроение[1].

Эта игра позволяет младшим школьникам переключиться с размышлению о личном (домашних проблем, игр на перемене) на взаимодействие в классе.

#### ***Метод «Инфо-угадайка»***

Цели метода: представление нового материала, структурирование материала, оживление внимания обучающихся.

Участники: все ученики класса.

Время: зависит от объема нового материала и структуры урока.

Материал: подготовленный лист ватмана, цветные маркеры.

Проведение: Учитель называет тему своего сообщения. На стене прикреплен лист ватмана, в его центре указано название темы. Остальное пространство листа разделено на секторы, пронумерованные, но пока не заполненные.

Начиная с сектора № 1, учитель вписывает в каждый сектор название первого раздела темы, о котором он сейчас начнет говорить. Обучающимся предлагается предположить (угадать), о каких аспектах темы (аргументы, факты, история и пр.) продолжится речь в рассказе учителя. После того, как учитель раскрывает тему и её основные

аспекты, в сектор вписываются наиболее существенные моменты первого раздела (можно записывать темы и ключевые моменты маркерами разных цветов). Они вносятся на плакат по ходу сообщения.

Закончив изложение материала по первому разделу темы, учитель вписывает во второй сектор название второго раздела темы, ученикам снова предлагается предположить, о чем пойдет речь так далее.

Таким образом, наглядно и в четко структурированном виде представляется весь новый материал, выделяются его ключевые моменты. Существующие на момент начала презентации "белые пятна" по данной теме постепенно заполняются. В конце презентации учитель задает вопрос, действительно ли им были затронуты все ожидавшиеся разделы, и не осталось ли каких-то не упомянутых аспектов темы. После презентации возможно проведение краткого обсуждения по теме урока и, при наличии вопросов у обучающихся, учитель дает ответы на них [7].

Этот метод изложения материала помогает обучающимся следить за аргументацией учителя и видеть актуальный в данный момент аспект темы. Процесс разделения общего потока информации способствует лучшему восприятию учащимися учебного материала. "Белые пятна", которые видят школьники до начала объяснения учителя, стимулирую их осмысливать и предполагать, какими будут следующие, пока не обозначенные, разделы темы.

### ***Метод «Ресторан»***

Цель: Получение обратной связи от учеников в отношении прошедшего урока.

Участники: все ученики класса.

Время: 5 мин. на подготовку; 1-3 мин. каждому участнику (на ответ).

Материал для проведения метода: лист большого формата, фломастеры, скотч, цветные карточки.

Проведение: Учитель предлагает ученикам представить, что сегодняшний день они провели в ресторане. Однако вместо еды были либо обсуждение новой темы, либо проверка домашнего задания и пр. По окончанию трапезы директор ресторана просит их продолжить следующие высказывания: «Я съел бы еще этого...»; «Больше всего мне понравилось...»; «Я почти переварил...»; «Я переел...»; «Пожалуйста, добавьте...» и пр. Следует отметить, что эти высказывания касаются не реального приема пищи, а усвоения учебного материала. Ученики пишут свои ответы на карточки (Например, «Я съел бы ещенемного истории нашего города») и приклеивают на лист ватмана, комментируя свою запись.

Примечание: Для учителя этот этап очень важен, поскольку позволяет выяснить, что ребята усвоили хорошо, а на что необходимо обратить внимание на следующем уроке. Кроме того, обратная связь от учеников позволяет учителю скорректировать урок на будущее.

В завершении учитель резюмирует итоги урока, при необходимости дает задание на дом и напоследок говорит ободряющие слова учащимся [7].

Вторая группа – это **группаактивных методов обучения, объединенных по видам уроков**. К ним можно отнести такие виды уроков как урок-викторина, урок-волшебное путешествие, урок-экскурсия, урок-сказка, урок-конференция, урок-исследование, проектная деятельность и др.

Приведу, как пример, структуру построения урока-сказки.

### ***Структура построения урока-сказки.***

Цель: Создать атмосферу праздника.

Подобрать сказочный сюжет. Лучше всего, если текст урока рифмован. Это делает его более динамичным, ярким, нет ни одного лишнего слова, что экономит время на занятии.

К уроку готовятся яркие демонстрационные пособия, возможны игрушки-персонажи, несложные костюмы.

На уроке осуществляется тесная связь с фольклорным наследием народа, рассматриваются шедевры живописи.

На уроке используется музыкальное, шумовое сопровождение.

Желательно наличие сюрпризного момента, который снимет усталость, придаст уроку новое звучание.

Обязательно продумать систему развивающих заданий творческого характера.

Создать ситуацию успеха, уверенности в своих силах.

Хорошо, если в урок включены элементы соревнования и поиска по типу “помоги герою преодолеть препятствия”.

Не забывать о воспитательной ценности такого урока.

Учитель берёт на себя роль сказочника / сказительницы, поэтому речь его / её становится яркой, эмоциональной, поведение – ободряющим, а реакции учеников – более естественными.

Третья группа – **игры, игровые моменты – ролевые, имитационные, игровые.**

### ***Игра «Кто в домике живёт?»***

Оборудование: набор предметных картинок, домик с окошками и кармашком для их вкладывания.

Педагог предлагает детям рассмотреть предметные картинки и назвать изображённых на них животных. Далее он рассказывает, что в домике могут жить только те животные, в названии которых есть звук [с] (как вариант – Л, Н, Р и т. д.). Детям необходимо найти таких животных на картинках и поселить их в домик.

Каждый правильный ответ поощряется фишкой[3].

Количество полученных учеником фишек позволит учителю адекватно оценить работу школьника на уроке.



Описанные активные методы обучения приносят удовлетворение, радость как учениками, так и учителю, а также – актуализируют несколько ресурсов 1) личностный ресурс учителя и учеников; 2) ресурс благоприятного психологического климата класса; 3) стимулируют развитие познавательной активности школьников.

Однако, важно отметить следующее, учащиеся начальной школы не всегда могут совладать со своими эмоциями, поэтому на уроках возможен рабочий шум при обсуждении цели, процесса и результатов использования активных методов обучения. Для того, чтобы рабочий шум на уроке не превращался в шум – как нарушение дисциплины активные методы обучения лучше вводить постепенно, воспитывая у учащихся культуру дискуссии и сотрудничества. Кроме того важно отметить, что не обязательно применять все группы активных методов обучения на уроке, а некоторые уроки можно проводить, используя пассивные методы обучения.

Учитель начальной школы, используя активные методы обучения, не всегда может решить все задачи своей профессиональной педагогической деятельности. Характер педагогической деятельности предполагает также включение младшего школьника в деловые, официальные, регламентированные отношения. Это позволит ученику понять и принять новые школьные нормы взаимодействия с одноклассниками, учителями в школе, принять устав школы. В некоторых случаях учителю необходимо разъяснить довольно большой объём материала или создать условия для развития произвольного внимания, произвольного запоминания младших школьников. В этом случае вполне уместно будет учителю обратиться к традиционным, пассивным методам обучения. Под пассивными методами обучения понимается такая форма взаимодействия учащихся и учителя, в которой учитель является основным действующим лицом и управляющим ходом урока, а учащиеся выступают в роли пассивных слушателей, подчиненных директивам учителя [2]. При проведении пассивных методов обучения связь учителя с учащимися на уроках осуществляется посредством опросов, самостоятельных, контрольных работ, тестов и т. д.

Подводя итог анализу использования учителем активных методов обучения на уроках в младшей школе, можно отметить, что активные методы обучения являются важнейшим ресурсом обучения и воспитания учащихся в младшей школе, которые актуализируют и другие ресурсы, способствующие эффективному развитию ученика. Тем не менее наряду с активными методами обучения, учителю стоит обращаться и к традиционным методам обучения и воспитания. Это определяется дидактическими задачами, которые ставит и разрешает учитель в процессе проведения урока.

## ЛИТЕРАТУРА

- Игнашева С.В. Активные методы обучения, используемые при работе с учащимися начальных классов в условиях реализации ФГОС НОО. // Новые технологии в начальной школе. Статья опубликована 21.09.2013. <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2013/09/21/aktivnye-metody-obucheniya-ispolzuemye-pri-rabote-s>
- Кукушин В.С. Теория и методика обучения: учебное пособие /Кукушин В.С. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2005. – 474 с.
- Куликова Н.Ю. Использование игровых моментов на уроках в начальной школе //Инфоурок. <https://infourok.ru/igrovie-momenti-na-urokah-v-nachalnoy-shkole-801131.html>
- Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии : издается с 1955 года / Ред. А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский. – 1982. – №4 июль-август 1982. – С. 5-18.
- Паттурина Н.П. Способы формирования и особенности благоприятного психологического климата в процессе обучения иностранному языку // В сборнике: Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. Сборник научных статей участников XVIII Международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. 2019. С. 298-301.
- Паттурина Н. П. Личностный рост и воспитание студентов // В сборнике: Проблемы и перспективы высшего гуманитарного образования в эпоху социальных реформ. Межвузовская научно-методическая конференция. Российская академия образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов. 1999. С. 90-91.
- Смородинова Е.Э. Мастер-класс «Активные методы обучения в начальной школе» // Урок русского языка. [https://yrok.pf/library/master\\_klass\\_aktivnie\\_metodi\\_obucheniya\\_v\\_nachalno\\_131102.html](https://yrok.pf/library/master_klass_aktivnie_metodi_obucheniya_v_nachalno_131102.html)
- Царькова И.В. Методика построения урока-сказки в начальной школе. // Открытый урок. Урок 1 сентября. <https://urok.1sept.ru/статьи/559888/>
- В. М. Шепель. Управленческая психология. - М.: Изд-во «Экономика», 1984. –248 с.
- Цветковић, Раиса Ј. *Појам духовне смрти јунака у приповеткама Антона Павловића Чехова и Лазе К. Лазаревића: психолошка перспектива*. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици. Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу Зборник радова Учитељског факултета, 13, 2019, стр. 37-47
- Миленовић, Ж. (2018): Васпитно-образовни рад с децом предшколског узраста с проблемима дислексије. У: Д. Столић (ур): Савремени све и толеранција кроз призму предшколског васпитања (187-192). Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија у Алексинцу.

## ACTIVE TEACHING METHODS AS A RESOURCE FOR EFFECTIVE TRAINING AND EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

**Annotation.** *The article discusses the main resources for the effective education of primary schoolchildren that contribute to successful adaptation to school, the development of the personality of a primary schoolchild – such as: active teaching methods, positive personal characteristics of the teacher, positive personality characteristics of the student, cognitive activity, favorable psychological climate in the classroom; it is proved that active teaching methods actualize such resources as cognitive activity of primary school children, favorable psychological climate in the classroom, positive personality characteristics of a teacher and a student; it is described the main groups of active teaching methods; some active teaching methods developed by the best teachers of elementary schools in Russia are given as an example..*

**Keywords:** *active teaching methods, primary school students, effective education resources, personal characteristics of a teacher and a student.*



**Виктория В. Рудая**<sup>164</sup>

Государственный медицинский университет г. Луганск, Украина

## ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ БУЛЛИНГУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация:** *Статья посвящена проблеме школьного буллинга в современной системе образования Украины. Проанализированы основные показатели и характеристики, которые указывают на возможность существования школьного буллинга. Теоретически обоснована необходимость осуществления профилактических мероприятий по предупреждению школьного насилия. Определены пути преодоления этого явления.*

**Ключевые слова:** *буллинг, формы и признаки буллинга, школьное насилие, превентивные мероприятия, децентрация.*

Насилие и издевательство одних людей над другими прочно закрепилось в современном обществе как социальное явление: травля в семьях, армии, в рабочих коллективах. Оно присуще на всех этапах формирования, развития и социализации личности, в том числе и в школьных учреждениях.

Сегодня в процессе реформирования системы образования Украины, проблемы насилия и травли в школьной среде очень часто становятся преградой на пути формирования всесторонне развитой личности. Помощь взрослых нужна детям и подросткам, особенно если действия обидчика могут нанести серьёзный ущерб физическому и психическому здоровью. Учебные заведения играют важную роль в создании условий получения знаний учениками в безопасной учебной среде, в формировании отношения и навыков, необходимых для предотвращения проявления насилия, для бесконфликтного общения и ненасильственного поведения.

Буллинг – новая тенденция в сфере образования, особенно среди детского и молодежного поколения, которая притягивает все больше внимания и требует нового подхода к её решению. Само слово происходит от англ. «bully», которое переводят как запугивать, затравливать, издеваться, терроризировать и т.д.

Анализ современных научных исследований, посвященных данной проблеме, позволяет говорить о буллинге как о проблеме

<sup>164</sup>[rudayavika83@rambler.ru](mailto:rudayavika83@rambler.ru)

международной, интернациональной. Первые публикации по проблемам школьной травли появились ещё в начале прошлого века, в 1905 году, хотя первое упоминание о насилии в детском коллективе относится к XVI веку [1, 3]. Содержательное изучение буллинга принадлежит зарубежным ученым, среди которых: Д. Олвеус [2], П. Рендолл [3], Д. Лейн [4] и др. Украинские исследователи также приступили к разработке данного явления – А. Барлит [5], В. Жила [6], А. Кроль [7], А. Котляр [8], Л. Рудь [9], С. Якименко [10] и др.

С внесением термина «буллинг» в украинское законодательство интерес к проблеме значительно возрос. Это вовсе не говорит о том, что данное явление отсутствовало в украинской школе, просто в образовательных организациях, как правило, оно замалчивалось, а достоянием прессы и общественности становились лишь наиболее громкие ситуации, которые не удавалось скрыть.

По данным исследований, проведенных Фондом ООН Юнисеф в 2017 г., в Украине 67% детей в возрасте от 11 до 17 лет сталкивались с проблемой буллинга в течение последних 3-х месяцев, а 24% детей стали жертвами этого явления [1, 5].

Закон Украины «Об образовании» определяет буллинг как деяния (действия или бездействия) участников образовательного процесса, которые заключаются в психологическом, физическом, экономическом, сексуальном насилии, в том числе с применением средств электронных коммуникаций, совершаемые в отношении малолетнего или несовершеннолетнего лица и (или) таким лицом относительно других участников образовательного процесса, в результате чего мог быть или был причинен вред психологическому или физическому здоровью потерпевшего [11].

К типичным признакам буллинга Закон относит:

- систематичность (повторяемость);
- наличие обидчика, потерпевшего (жертва буллинга) и в некоторых случаях наблюдателей;
- действия или бездействие обидчика, следствием которых является причинение психического и (или) физического вреда, унижения, страха, тревоги, подчинение потерпевшего интересам обидчика и (или) причинение его социальной изоляции.

Буллинг может проявляться в различных формах. Он может быть:

- физическим (нанесение ударов, толкание, повреждение или кража собственного имущества);
- словесным (обзывание, насмешки, оскорбительные высказывания);
- социальным (исключение других из группы и распространение сплетен или слухов);
- в письменной форме (написание записок или изображение оскорбительных знаков);

- электронным, известным больше как кибербуллинг (распространение сплетен и оскорбительных комментариев с использованием электронной почты, мобильных телефонов и сайтов социальных сетей).

Буллинг в школе нарушает атмосферу безопасности. Он не только провоцирует заболевания, но и понижает результаты обучения. Возникшие вследствие буллинга страхи, фобии, школьные неврозы не мотивируют к обучению, ребенок не может раскрыть свои таланты и не желает ходить в школу.

Наиболее уязвимыми к буллингу являются скромные дети, с образцовым поведением, а так же дети, которые в силу разных жизненных обстоятельств «замкнуты в себе», закрыты для общения. А учитывая, что начальная школа, для некоторых детей может быть первым этапом социализации (по убеждению родителей или в силу других сложившихся обстоятельств ребенок не посещал детский сад), то особое внимание необходимо уделять именно начальному звену образования.

По мнению доктора педагогических наук, профессора А. Могилёва, чтобы успешно бороться с буллингом, необходимо понимать причины его появления: «Без понимания причин детской травли в решении проблемы продвинуться не получится. Более того, неверное и примитивное понимание причин ведёт лишь к тому, что гонения будут усиливаться, а их проявления станут более яркими» [12].

Автор отмечает, что жертвами травли становятся ученики, проявляющие свою индивидуальность, обладающие явными особенностями. К ним относятся не только недостатки – задержки психического и физического здоровья, низкие академические результаты, но и наоборот – учебные успехи, выдающиеся способности и дарования учащихся.

Сущность буллинга состоит, прежде всего, в желании унижить жертву, он возникает, когда есть неравенство – имущественное, статусное, физическое и др., которое дает представителям групп или отдельным лицам основание считать себя лучше других.

Так же, на наш взгляд, ещё к причинам буллинга можно отнести нетерпимость и нетолерантность его инициаторов в отношении других лиц. Наибольшего распространения буллинг приобретает в подростковом возрасте (10-16 лет), но предпосылки его закладываются в начальной школе.

В 2019 г. общественная организация «Ла Старада-Украина» при поддержке детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) провело анкетирование в учебных заведениях Луганской и Донецкой областей Украины с целью выявления уровня распространения проблем насилия и травли в детской

среде. Всего было опрошено 1497 учащихся, 826 родителей и 271 педагог<sup>165</sup>:

- 64,2% учеников и учениц указали, что никогда не сталкивались с проявлением насилия или буллинга, тогда как 26% все же сказали, что в их учебных заведениях бывают случаи буллинга между мальчиками и девочками;

- 20% учащихся отметили, что буллерами чаще всего выступают мальчики, а жертвами в большинстве случаев становятся девочки;

- по мнению учеников, в роли буллера могут выступать дети, которые обладают лидерскими качествами (27%), дети, которые физически сильнее (19%) и буллером может быть кто угодно (54%);

- объектами агрессии и насилия чаще всего становятся дети, которые отличаются чем-либо от других (71%), дети, которые не имеют современных гаджетов или одежды и т.д. (56%), физически слабые (34%);

- педагоги и родители считают, что самыми эффективными действиями, которые будут способствовать снижению количества случаев насилия в образовательной среде, является проведение систематических просветительских мероприятий о ненасильственном поведении (61,7% - родителей, 89,7% - учителей), внедрение качественных профилактических программ (51,3% - родителей, 76% - учителей), создание антибуллинговой политики (51% - родителей, 80,8% - учителей) [13, 4].

Проблема буллинга вызывает ряд вопросов: как диагностировать наличие буллинга в учебной среде?, каков должен быть алгоритм действий в случае его обнаружения? к кому обращаться за помощью? как организовать системную работу по противодействию насилия и буллинга в учебном заведении?

Поиском ответов на эти и другие вопросы сегодня занимаются различные педагоги и психологи, при поддержке Министерства образования и науки Украины, а также детского фонда ООН, украинские научные, научно-методические, исследовательские центры и общественные организации разрабатывают социальные проекты, тренинги, семинары, методические пособия, сборники советов и рекомендаций, сценарии воспитательных мероприятий, видеофильмы и прочее для всех участников учебного процесса – учителей, учеников и родителей.

Учитывая, что травля носит групповой и массовый характер, то и её преодоление должно носить комплексный характер, т.е. включать в себя не только работу с отдельными детьми (или - исключительно с жертвами), но и с коллективом и обществом в целом. Снижение уровня

---

<sup>165</sup>Анкета разработана специалистами Украинского научно-методического центра практической психологии и социальной работы Национальной академии педагогических наук Украины и ОО «Ла Страда-Украина»



насилия среди детей предусматривает влияние на разные категории, которые условно можно разделить на такие группы: дети, родители, учителя, структуры, которые отвечают за массовое формирование общественных ценностей (на пример, СМИ).

В процессе преодоления школьного насилия важно учитывать возрастные особенности: для младших детей большую роль играют родители, а следовательно и основная задача на данном этапе – работа с родителями и родителей с детьми. Для старшего поколения большой авторитет имеют коллективы, поэтому для них влиятельными будут групповые занятия и поиск решения проблемы путем предложения собственных алгоритмов (разумеется контролируемые взрослыми). [15, 190].

Младшие школьники должны непременно обращаться за помощью к старшим – учителям и родителям.

Что может и должен сделать учитель в начальной школе:

- все учащиеся класса должны быть осведомлены и проинформированы в доступной и понятной форме о таком явлении как «буллинг», более того все члены школьного коллектива должны прийти к единому мнению, что насилие, дискриминация по какому-либо признаку и нетерпимость в школе неприемлемы; каждый ученик должен знать в каких формах может проявляться насилие и травля и как от него страдают люди;

- совместно с учениками разработать правила поведения в классе, при этом правила должны быть составлены в позитивном ключе «как надо», а не как «не надо» себя вести, правила должны быть понятными, точными и короткими;

- дисциплинарные меры должны иметь воспитательный, а не карательный характер; обсуждение, замечание, выговор должны быть направлены на поступок ученика и его возможные последствия, а не на личность нарушителя правил;

- ни один случай насилия или травли не должен оставаться без внимания, ученикам важно объяснить, что любые насильственные действия или оскорбительные выражения недопустимы; реакция должна быть незамедлительной и более суровой при повторных случаях агрессии;

- анализировать ситуацию, выслушивать обе стороны, поддержать потерпевшего и обязательно поговорить с обидчиком, при необходимости привлечь школьного психолога;

- ученикам надо объяснить, что даже пассивное наблюдение вдохновляет обидчика продолжать свои действия, свидетели подобных действий должны защитить жертву насилия и, если надо, позвать на помощь взрослых;

- нужно ввести механизмы сообщения о случаях насилия, которые могли бы обеспечивать учащимся поддержку и конфиденциальность, чтобы ученики не боялись этого делать;

- для успешного предупреждения и противодействия насилию надо проводить занятия по обучению навыкам эффективного общения и мирного разрешения конфликтов.

Как должны вести себя родители младших школьников:

- спрашивать и уметь слушать своего ребенка о его делах в школе, успехах и неудачах, о настроении и эмоциях, которые испытывает ребенок, находясь в школе;

- если ребенок подтвердил в разговоре, что стал жертвой буллинга, окажите поддержку ребенку, для начала словесную «я тебе верю» (это поможет понять ребенку, что на его стороне), «мне жаль, что с тобой это произошло» (это поможет ребенку понять, что вы переживаете за него и сочувствуете), «это не твоя вина» (это поможет ребенку понять, что его не обвиняют в том, что произошло), «такое может случиться с каждым» (это поможет ребенку понять, что он не один, многим его сверстникам приходится переживать запугивания и агрессии), «хорошо, что ты мне сказал об этом» (это поможет ребенку понять, что он поступил правильно, обратившись за помощью), «я люблю тебя и буду стараться сделать так, чтобы тебе больше не угрожала опасность» (это поможет ребенку с надеждой смотреть в будущее и почувствовать защиту);

- обратиться за помощью к учителю или администрации школы, если они не в состоянии разрешить проблему, не стоит медлить с написанием заявления в полицию.

Сегодня в Украине на законодательном уровне предусмотрена ответственность за буллинг: насилие и агрессия – от 40 до 800 гривен (приблизительно от 1,5\$ до 30\$ США), жестокая травля – от 1700 до 3400 гривен (приблизительно от 60\$ до 120\$ США), скрытие буллинга – от 850 до 1700 гривен (приблизительно от 30\$ до 60\$ США) [14].

Таким образом, превентивные мероприятия в большей степени должны быть нацелены на начальное звено образования с целью на раннем этапе сформировать у детей нетерпимое отношение к насильственным моделям поведения, безразличие и равнодушие к пострадавшим от буллинга и, самое главное, осознание насилия и травли как нарушения прав человека.

## ЛИТЕРАТУРА

Украинский институт исследования экстремизма. Режим доступа: <http://uire.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Doslidzhennya-buling.pdf>

Olweus D. Bullying at school: tackling the problem [Electronic resource] / D. Olweus. – 2001. – Retrieved from: <http://www.oecdobserver.org>

Randall P. Bullying in Adulthood: Assessing the Bullies and Their Victims [Electronic resource] / P. Randall. – Florence, KY, USA : Brunner-Routledge, 2001. – Retrieved from: <http://site.ebrary.com/lib/bckharkiv/Doc?id=10053591>

Лейн Д. Школьная травля (буллинг) / Д. Лейн // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Дэвида Лейна и Эндрю Миллера. – СПб. : Питер. – 2001. – С. 240 – 274.

- Барліт О. О. Форми і методи подолання (мінімізації) соціально-педагогічної та психологічної проблеми булінгу в освітньому середовищі / О.О. Барліт // Горизонти освіти : Науково-методичний журнал. – 2012 – № 2 (35). – С. 44 – 47;
- Барліт О.О. Соціально-педагогічна та психологічна проблема булінгу в освітньому середовищі / О.О. Барліт, А.Ю. Барліт. – Запоріжжя: Олекс, 2011. – 52 с.
- Жила В. Агресивність школярів як причина виникнення конфліктів / В. Жила // Початкова школа. – 2013. – № 3. – С. 57–59.
- Король А. Причини та наслідки явища булінгу / Анна Король // Відновне правосуддя в Україні. – 2009. – № 1 – 2. – 190 с.
- Котляр А. Булінг. Із широко розплющеними очима: [насильство над дітьми в школі] / А. Котляр // Дзеркало тижня. – 2018. – № 30. – С. 1 – 11.
- Рудь Л. Насилля і жорстокість в учнівському колективі /Л. Рудь // Психолог. – 2011. – жовт. (№ 39). – С. 17–20.
- Якименко С. І. Психолого-педагогічні засади виявлення та подолання насилля у підлітковому середовищі: навч.-метод. посібник / С. І. Якименко, І. А. Хозраткулова. [Рек. МОН України]. – К.: Слово, 2015. – 232 с.
- Закон України «Об образовании». Режим доступа: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- Могилев А. Буллинг: травля в школе. Режим доступа: [https://mchildren.ru/author/mogilev\\_alexander/](https://mchildren.ru/author/mogilev_alexander/)
- Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід. Методичний посібник. / Андрєєнкова В.Л., Мельничук В.О., Калашник О.А. – К.: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. – 132 с.
- Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» № 2657–VIII від 18 грудня 2018 року м. Київ. – Інтернет ресурс. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19>.
- Миленовић, Ж. (2018): Васпитно-образовни рад с децом предшколског узроста с проблемима дислексије. У: Д. Столић (ур): Савремени све и толеранција кроз призму предшколског васпитања (187-192). Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија у Алексинцу.

## COUNTERING BULLYING IN PRIMARY SCHOOL

**Annotation:** *This article is devoted to a problem of school bullying in the modern education system. The theoretical analysis results of the school bullying phenomenon, its causes, origin conditions, structure and display characteristics are presented in the article. Theoretically substantiated the need for preventive measures to prevent school violence. The practical recommendations submitted on minimization of the school bullying are offered in the article.*

**Key words:** *bullying, forms and signs of bullying, school violence, preventive measures, decentralization.*



Елизабета М. Каралић<sup>166</sup>

Данијела П. Ђукић<sup>167</sup>

Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Београд

Бранислав М. Ранђеловић<sup>168</sup>

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

## ВИЗИЈА И ПУТЕВИ КА КВАЛИТЕТНОМ ОБРАЗОВАЊУ У СРБИЈИ<sup>169</sup>

**Сажетак:** У овом раду анализирамо оквир евалуације образовног система Републике Србије у домену предуниверзитетског образовања кроз три основна сегмента: екстерну евалуацију и самоевалуацију образовних установа, национална испитивања, као и национална и интернационална тестирања. Предложене су смернице за будући период, базиране на искуству из претходног периода и на оцени нашег образовног система од стране ОЕЦД-а. Дат је свеобухватни предлог концепта будућег оквира евалуације образовног система Републике Србије у домену предуниверзитетског образовања.

**Кључне речи:** екстерна евалуација, национално испитивање, екстерно тестирање, иницијално тестирање.

### УВОД

Потреба за мерењем у образовању, у сврху подизања квалитета, преузета је и уведена у образовне системе из индустрије, са циљем да се побољша и уједначи квалитет образовања на националном нивоу, али и образовних система на интернационалном нивоу. Успостављање система квалитета је неопходно у свим областима деловања и рада, природно и у образовању, које има дугорочан утицај на развој друштва у целини. „Побољшање квалитета и ефикасности улагања у образовање широм Европске уније један је од кључних циљева Европског стратешког оквира за образовање и обуку. Висок квалитет образовања је од кључног значаја за запошљавање, социјалну кохезију и целокупан економски и

<sup>166</sup>[ekaralic@ceo.gov.rs](mailto:ekaralic@ceo.gov.rs)

<sup>167</sup>[ddjukic@ceo.gov.rs](mailto:ddjukic@ceo.gov.rs)

<sup>168</sup>[branislav.randjelovic@pr.ac.rs](mailto:branislav.randjelovic@pr.ac.rs)

<sup>169</sup> Овај рад је резултат истраживања у оквиру пројеката III-47003 и TR-32012, које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

друштвени успех Европе. Квалитет, међутим, треба континуирано пратити и побољшавати, што захтева ефикасне системе обезбеђења квалитета који обухватају све нивое образовања” (ЕАСЕА 2015:5).

Један од дугорочних циљева система образовања у Србији у 21. веку је повећање квалитета образовног процеса и исхода образовања до максимално достигнутог нивоа, засновано на актуелним научним сазнањима и примерима из успешних образовних система, како се наводи у стратегији развоја образовања (Република Србија 2012:7). За повећање квалитета система образовања у целини утврђене су конкретне стратешке политике, акције и мере. У оквиру предуниверзитетског образовања, квалитет и вредновање квалитета треба посматрати у четири подсистема:

- 1) друштвена брига о деци и предшколско васпитање и образовање;
- 2) основно образовање и васпитање;
- 3) опште и уметничко средње образовање и васпитање;
- 4) средње стручно образовање и васпитање.

Квалитет је примарни развојни циљ и у стратегији развоја образовања посебан значај је дат квалитету рада наставника јер је то несумњиво кључни фактор квалитета образовања. Такође, провера квалитета рада образовних установа треба да буде редовна, објективна и транспарентна уз примену одговарајућих стандарда и система осигурања квалитета. Поред економских циљева и друштвеног напретка, посебан аспект квалитета образовања је развој индивидуалних потенцијала кроз принцип једнакости и доступности образовања за све (Митровић, Радуловић 2011:151). Србија тежи висококвалитетном образовном систему који пружа адекватне компетенције младим људима за пун лични развој и учешће у савременом друштву заснованом на знању, стога је значајно наставити са политикама, поступцима и праксама који су у функцији евалуације, тј. обезбеђивања квалитета образовања.

## ОПИС АКТУЕЛНОГ ОКВИРА ВРЕДНОВАЊА

Оснивањем Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања 2004. Србија је започела институционализовано вредновање квалитета образовања, који израђује образовне стандарде, развија стандарде квалитета рада установа, учествује у спољашњем вредновању рада установа, развија методологију и инструменте за самовредновање и спољашње вредновање рада установа, развија и остварује програме обука у области самовредновања, развија и остварује програме обука у области праћења напредовања ученика и оцењивања припрема и објављује публикације из области осигурања квалитета рада установа, припрема публикације из области спољашњег вредновања система, самовредновања установа и промоције квалитета установа. Евалуација образовног система заснива се на тим стандардизованим критеријумима.

Важна област у евалуацији установа је напредак ученика ка образовним циљевима дефинисаним кроз образовне стандарде. На основу образовних стандарда спроводе се национална испитивања и завршни испит за крај основног образовања и васпитања.

Образовни стандарди су искази о темељним знањима, вештинама и умењима које ученици треба да стекну до одређеног нивоа у образовању. Преко стандарда се образовни циљеви и задаци преводе на много конкретнији језик који описује постигнућа ученика, стечена знања, вештине и умења. Основна карактеристика образовних стандарда је то што су дефинисани у терминима мерљивог понашања ученика, засновани су на емпиријским подацима, а степен њихове остварености може се емпиријски проверавати.

Образовни стандарди за крај обавезног образовања у употреби су од школске 2009/2010. и формулисани су за десет наставних предмета: Српски језик, Математика, Историја, Географија, Биологија, Физика, Хемија, Музичка култура, Ликовна култура и Физичко васпитање. Општи стандарди постигнућа за крај основног образовања за страни језик (енглески, немачки, француски, руски, италијански и шпански) усвојени су 2017. „Стандарди су резултат процеса у току којег долази до усаглашавања између ефеката које је образовни систем остварио и оних које треба да постигне у наредном кораку. Они одговарају на нека тешка, а стратешки важна питања с којима се образовни системи увек изнова суочавају: какве ефекте постижемо у образовању и где можемо и морамо постићи боље ефекте капацитетима којима располажемо. Овај баланс између онога где смо и где желимо да будемо веома је важан аспект образовних стандарда и битно их разликује од онога што је исказано кроз циљеве образовања” (Завод за вредновање квалитета 2010:6). На основу периодичних провера, стандарде је потребно ревидирати у складу са променама у образовању и у друштву.

Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета примењују се од школске 2013/2014. Стандарди су посебно дефинисани за следеће предмете: Српски језик и књижевност, Математика, Историја, Географија, Физика, Хемија, Биологија, страни језици (енглески, руски, француски и немачки) и описани су на три нивоа постигнућа. Општи стандарди постигнућа за предмет Српски као нематерњи језик усвојени су 2016. и потом је донет Правилник о Општим стандардима постигнућа за предмет Српски као нематерњи језик за крај првог и другог циклуса обавезног образовања, општег средњег образовања и основног образовања одраслих. Општи стандарди постигнућа за крај општег средње стручног образовања и васпитања за предмет Матерњи језик (босански, румунски, бугарски, словачки, русински, мађарски, хрватски и албански језик) у примени су од школске 2018/2019. Усвајањем стандарда који се односе на средње образовање заокружен је процес

стандардизације знања, вештина и компетенција које ученици треба да развију у доуниверзитетском образовању.

Поред дефинисања образовних постигнућа ученика, креирани су и стандарди квалитета рада установа, стандарди компетенција за професију наставника, васпитача, стручних сарадника, директора и њиховог професионалног развоја. Вредновање квалитета рада установа врши се на основу стандарда квалитета који су дефинисани Правилником о стандардима квалитета рада образовно-васпитних установа (Република Србија, 2019:12).

На основу образовних стандарда постигнућа ученика креирају се тестови за завршни испит на крају обавезног образовања и васпитања, популарно названим „мала матура“, као и будућа велика матура – завршни испит за крај средњег образовања. Образовни стандарди су и основ за развијање инструмената који служе самовредновању рада школа, наставника и ученика. Актуелни оквир вредновања образовних установа остварује се кроз спољашње вредновање и кроз самовредновање. Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања учествује у спољашњем вредновању квалитета рада установе путем вредновања постигнућа ученика на завршним и матурским испитима.

Завршни испит на крају основног образовања једини је инструмент којим се тренутно мере образовна постигнућа популације ученика у Републици Србији. Завршни испит на крају основног образовања и васпитања има сертификациону функцију (ученици добијају уверење о завршеној основној школи), селекциону функцију (резултат на завршном испиту утиче на даље школовање ученика) и евалуациону функцију (на завршном испиту проверава се степен остварености образовних стандарда на крају основног образовања и васпитања). Захваљујући стандардима као индикаторима квалитета у анализи завршног испита, ми добијамо информацију о исходима учења ученика 8. разреда.

## **ЕКСТЕРНО ВРЕДНОВАЊЕ И САМОВРЕДНОВАЊЕ**

Вредновање квалитета образовних установа остварује се као самовредновање и спољашње (екстерно) вредновање. Самовредновање установа започето 2003, а екстерно вредновање образовних установа од 2012. Вреднује се остваривање циљева, исхода и стандарда постигнућа, Националног оквира образовања и васпитања, наставног плана и програма образовања и васпитања, предшколског програма, школског програма, развојног плана, допринос и укљученост родитеља/законских заступника деце и ученика у различите облике образовно-васпитног рада, као и услови у којима се остварује образовно-васпитни рад. Стандарди и показатељи који представљају опис квалитетне праксе чине оквир квалитета, а он покрива све аспекте живота и рада у свим образовно-васпитним установама.



Новим Правилником о вредновању квалитета рада установе (2019), који је сада важећи, дефинисане су следеће области квалитета предшколске установе:

- 1) васпитно-образовни рад;
- 2) подршка деци и породици;
- 3) професионална заједница учења;
- 4) управљање и организација.

Прописан је и начин вршења спољашњег вредновања предшколске установе који се врши на основу: 1) анализе евиденције и педагошке документације предшколске установе, извештаја о самовредновању предшколске установе, предшколског програма, годишњег плана рада, развојног плана рада предшколске установе и извештаја просветног саветника; 2) непосредног праћења васпитно-образовног рада и других активности са децом и родитељима, односно другим законским заступницима; 3) разговора са директором, стручним сарадницима, васпитачима, родитељима и другим лицима од значаја за живот и рад предшколске установе; 4) других аналитичко-истраживачких активности неопходних за потпунији увид у укупан рад предшколске установе (Република Србија 2019:6).

Први циклус спољашњег вредновања трајао је од 2012. до 2018. Резултати екстерног вредновања установа пружили су повратне усмеравајуће информације установама, а такође су значајни и за доносиоце одлука, образовни систем у целини и ширу јавност.

На основу резултата и искустава који су проистекли из реализације петогодишњег циклуса спољашњег вредновања и мишљења запослених у установама, 2019, је објављен нови Правилник о вредновању квалитета рада установе који обухвата шест области квалитета: Програмирање, Планирање и извештавање, Настава и учење, Образовна постигнућа ученика, Подршка ученицима, Етос, Организација рада школе, управљање људским и материјалним ресурсима. Ревизија је укључила велики број иновација у оквиру за вредновање рада: смањен је број области (6), смањен је број стандарда (24), неки стандарди су редефинисани, а други замењени потпуно новим исказима. Редифинисани су и смањени показатељи/индикатори како би били прецизнији и мерљивији – укупан број индикатора сада је 124, а у претходном правилнику било је 158 индикатора.

*Самовредновање* је поступак којим се вреднује сопствена пракса и сопствени рад, полазећи од анализе шта је и како је урађено. Самовредновање води ка јачању установа и подстиче унапређивање квалитета стављајући их у веома активну улогу. То је поступак којим се вреднује сопствена пракса кроз дефинисање циљева, приоритета и праћење остварености тих циљева, коришћењем одговарајућих инструмената. Самовредновање је истовремено и знак да је школа спремна да прихвати одговорност за сопствени рад и развој.

## ЕКСТЕРНО ВРЕДНОВАЊЕ И САМОВРЕДНОВАЊЕ

„Национално тестирање има за циљ да утврди у којој мери су ученици овладали кључним знањима и вештинама неопходним за наставак школовања и успех у животу. То су она знања и вештине због којих деца иду у школу и због којих друштво улаже у образовни систем. Због тога она постају основа за формулисање образовних стандарда ученичких постигнућа. Образовни стандарди на конкретан начин описују шта ученици треба да знају и умеју да ураде након завршетка одређеног нивоа образовања. Дакле, националним тестирањима се испитује степен остварености образовних стандарда ученичких постигнућа, односно мера у којој су ученици развили кључна знања и вештине (Завод за вредновање квалитета образовања, 2006:10).

Национална испитивања се спроводе периодично на репрезентативном узорку на одређеном образовном узрасту из неколико предмета.

Национално тестирање у Србији први пут је спроведено 2004. и тестирањем су били обухваћени ученици 3. разреда основне школе. У оквиру испитивања, поред тестова за испитивање ученичких постигнућа из Српског језика (матерњег језика), коришћени су и упитници које су попуњавали ученици, наставници и директори.

Национално тестирање ученика 4. разреда основне школе спроведено је 2006. „Истраживање је било конципирано тако да поред мерења постигнућа ученика из предмета Српски језик и Математика утврди и утицај одређених фактора на ученичка постигнућа. Специфични циљеви Националног тестирања били су: да се утврде знања, умења и вештине из Српског језика и Математике којима су ученици овладали након четири године школовања; да се утврде фактори – материјални и људски, који утичу на образовна постигнућа ученика; да се сагледају услови у којима раде школе, као и стручност и оспособљеност образовног кадра.” (Завод за вредновање квалитета образовања, 2007:7).

Национално испитивање образовних постигнућа за ученике 7. разреда основне школе и за ученике 3. разреда средње школе спроведено је 2018. из три предмета: Математике, Физике и Историје.

Ученичка постигнућа на националним испитивањима треба да утичу на наставни план и програм, наставне методе, оцењивање ученика, самовредновање школа, стручно усавршавање наставника. Резултати националних испитивања указују да наставни процес треба да буде савремен, функционалан, животно и социјално релевантан.

## ЕКСТЕРНА ТЕСТИРАЊА

Резултати екстерних домаћих и међународних испитивања основа су за редефинисање концепта квалитета образовања. *Завршни испит за крај обавезног образовања и васпитања* је, за сада, једино екстерно

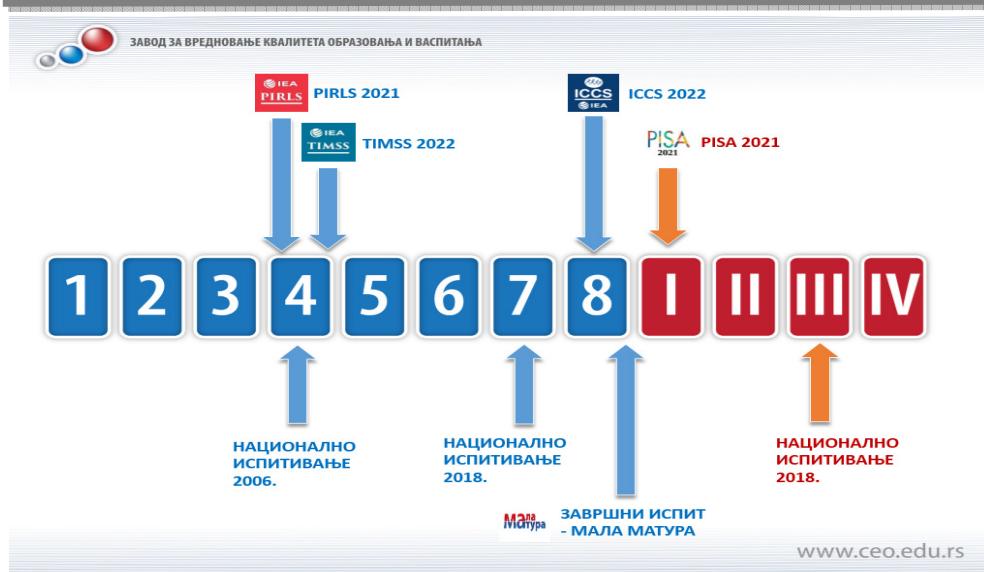
испитивање које се спроводи у Србији и спроводи се једном годишње на целокупној популацији ученика осмог разреда.

Од школске 2010/2011. у Републици Србији се спроводи обавезна „мала матура“, која је обавезна за све ученике 8. разреда, без обзира на то да ли желе да наставе школовање или не. Завршни испит на крају основног образовања предвиђен је Законом о основама система образовања и васпитања и има функцију сведочанства о знањима, умењима и компетенцијама стеченим током основног образовања.

Србија учествује у Међународном програму процене ученичких постигнућа ПИСА, које је тренутно највеће међународно истраживање у области образовања, а која обухвата питања из математике, читања, природних наука, финансијске писмености и глобалних компетенција. „Информација о квалитету образовања у различитим земљама која се добија у оквиру ПИСА студије нам говори о томе у којој мери би била развијена писменост једног истог ученика када би се школовао у различитим земљама. Или, говорећи из перспективе родитеља, ако би родитељ могао да бира у којој земљи ће да школује своје дете, на основу информације о квалитету образовања би се могло проценити у којој земљи би дете у највећој мери развило своје потенцијале” (Бауцал, Павловић-Бабић, 2013:31). Истраживањем су обухваћени ученици који имају 15 година; у Србији, то су ученици првог разреда средње школе. Србија је учествовала у истраживањима 2003, 2006, 2009, 2012. и 2018. године.

Србија учествује у Међународном испитивању постигнућа ученика и поучавања у математици и природним наукама у четвртој и осмој разреду основне школе ТИМСС. Истраживање је пројекат Међународног удружења за евалуацију образовних постигнућа (ИЕА) из Амстердама и Бостон колеџа. ПИРЛС се спроводи у петогодишњим циклусима од 2001.

У 2022. ученици осмог разреда изабраних основних школа учествоваће у Међународном испитивању ИЦЦС 2022, а припреме су већ започеле. Ова студија, која се реализује од 1971, бави се знањима и ставовима ученика у вези са грађанским обавезама и активним учешћем у друштву. У овом циклусу тестирања – у којем Република Србија први пут учествује – посебан осврт су различити изазови и новине које се дешавају у друштву: одрживи развој и глобално грађанско образовање, дигитално грађанско образовање (коришћење ИТ технологија за учешће у друштвеним и политичким дешавањима), миграције и разноликост, ставови младих људи о политичким системима (поверење у институције, систем) и индивидуално осећање слободе и безбедности.



Слика 1: Актуелна шема екстерних тестирања

## ПОГЛЕД ИЗ ЕВРОПЕ

Значајан извор за унапређење оквира квалитета образовања је Преглед ОЕЦД-а у области евалуације и процене у образовању у Србији, који су спровели ОЕЦД и УНИЦЕФ као партнери, а на захтев Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и у непосредној сарадњи с њим (ОЕСД, 2019:8). Извештај ОЕЦД-а у области евалуације и процене у Србији заснива се на анализи политика и пракси у више од 30 образовних система да би се утврдило како Србија може да побољша квалитет наставе и учења у школама. Према извештају, образовни систем Србије остварује добар учинак у поређењу са другим земљама Западног Балкана.

Прегледи ОЕЦД-а показују како компоненте евалуације и процене – оцењивање ученика, процена рада наставника, вредновање установа, процена рада руководиоца установа и вредновање система – могу да се развију кроз синергију да би се побољшала постигнућа ученика у основном и средњем образовању. У извештају се истичу три обележја јаког оквира за евалуацију и процену: утврђивање јасних стандарда у погледу тога шта се на националном нивоу очекује од ученика, наставника, школа и система у целини; прикупљање података и информација о садашњем нивоу учења и учинка образовања; обезбеђивање кохерентности у целокупном систему евалуације и процене (ОЕСД, 2019:13).

У извештају се истиче да су алати за евалуацију – као што је ново национално тестирање – од суштинског значаја за боље разумевање у којој мери ученици у Србији остварују националне стандарде постигнућа; као и то да се наставницама помогне у доношењу стручне процене

засноване на информацијама, како би одговорили на индивидуалне потребе својих ученика. Даље, указује се да је наставницима и ученицима потребно више подршке како би своју пажњу преусмерили са оцена на учење. У томе може да помогне обезбеђивање бољег односа између формативног и сумативног оцењивања у установи (OECD, 2019:16).

Анализа ОЕЦД-а препоручује да један субјект буде одговоран за вођење спољашњег вредновања и обезбеђивање његовог укупног квалитета и делотворности (OECD, 2019:28).

## **ПРЕПОРУКЕ И ПРЕДЛОЗИ ЗА БУДУЋИ ОКВИР КВАЛИТЕТА**

Резултати оквир екстерних испитивања треба да се заснива на усавршавању постојећих добрих пракси (стандарди, мала матура), успостављању нових (велика матура, иницијална тестирања), организовању циклчних националних и иницијалних испитивања, као и на континуираном учешћу у међународним истраживањима (ПИСА, ПИРЛС, ТИМСС, ИЦЦС).

**Ревизија стандарда.** Образовни стандарди треба да се периодично ревидирају у складу са друштвеним променама које, неминовно, утичу на образовање. Веза стандарда и наставног програма у првим стандардима била је кључна. Концептуални оквир даље ревизије стандарда подразумева да стандарди буду: контекстуализовани, развојни, научно и емпиријски утемељени, кумулативни и мерљиви. Ревизија стандарда постигнућа ученика треба да буде заснована на следећим кључним терминима:

- 1) кључне компетенције;
- 2) опште предметне компетенције;
- 3) специфичне предметне компетенције;
- 4) нивои компетенција;
- 5) искази стандарда.

У овом процесу, први корак би био креирање документа са новим оквиром кључних компетенција за целоживотно учење са развијеним поткомпетенцијама у складу са актом који је Европска унија усвојила 2018. Други корак би био креирање документа о међупредметним компетенцијама за крај основног образовања и васпитања. Након тога, може се започети ревизија образовних стандарда за основну школу, а затим хоризонтално повезивање са образовним стандардима за средњу школу.

**Мала матура.** На крају основног образовања неопходно је задржати, а сигурно у извесној мери и иновирати полагање завршног испита – мале матуре, чије су главне функције да се направи национални биланс ефеката основног образовања и васпитања, да се повратно делује на обликовање процеса наставе/учења у основној школи и да се омогући диференцирање при упису у средњу школу. Концепција мале матуре

треба да обезбеди ове њене функције и усагласи је са концепцијом пријемних испита за средње школе (Република Србија, 2012:46). Потребно је да се усагласи систем завршних испита на крају основне и средње школе, ускладе стандарди образовања за крај основне и средње школе (спирално развојно напредовање), као и да се оствари континуитет у развоју каријерног вођења од основне школе (Република Србија, 2012:49) Унапређивање квалитета и спровођења мале матуре додатно би учврстило поверење јавности у национални систем испита и истовремено обезбедило позитивнији повратни ефекат на наставу и учење у школама.

**Велика матура.** Велика матура је веома важан инструмент који је неопходан образовном систему, а који ће служити за сертификацију завршетка средње школе и утицати на селекцију за упис у високо образовање. Овај испит има веома велики значај, те је стога период до увођења првог таквог испита од круцијалне важности за будућност нашег образовања у Србији.

Прва државна или велика матура за гимназије и средње стручне школе биће одржана у јуну 2022. А за трогодишње образовне профиле јуна 2021. Сви ученици завршних разреда средњих школа полагаће матуру, а истовремено факултети треба да прихвате резултате велике матуре као основу за класификацију и упис, уместо пријемног испита. Правилник о програму опште и уметничке матуре (Република Србија, 2017) уређује садржај и структуру матуре. Правилник о програму стручне матуре и завршног испита утврђује садржај и структуру испита четворогодишњих и трогодишњих средњих стручних школа.

**Национална испитивања** ученика, која би се спроводила у одређеним разредима на узорку или на целој популацији ђака, на ануалном или на бијеналном нивоу, веома су важна за целокупни квалитет образовања. Предлажемо организовање и спровођење националних испитивања у правилним циклусима на две године на вертикали предуниверзитетског образовања, почев од II разреда основне школе па све до IV разреда средње школе континуирано. На почетку, национална процена образовних постигнућа ученика би се вршила у двогодишњем циклусу, а затим једном годишње. Редовни циклични програм националног испитивања треба да нађе своје место у акционим плановима нове стратегије образовања.

**Међународна тестирања.** ПИСА тестирањем оцењује се читалачка, математичка и писменост у природним наукама. Србија тежи да побољша своје резултате у свим ПИСА доменима, пре свега, реформама курикулума, затим наставних метода, као и оцењивања ученика.

ПИРЛС студија пружа трендове и међународна поређења постигнућа читања ученика четвртих разреда и компетенција ученика у односу на циљеве и стандарде образовања о читању. ПИРЛС оцењује две

опште сврхе читања: читање ради књижевног искуства и читање за стицање и употребу информација.

ТИММС истраживање користи национални курикулум као главни концепт организације. Прикупљају се детаљне информације о извођењу наставног плана и програма математике и природних наука, као и емпиријски подаци о различитим областима школовања. ТИММС даје могућност да се прате трендови о постигнућу ученика сваке четврте године, што представља једну од главних добити ове велике међународне студије.

Србија учествује у следећем циклусу студије ИЦЦС 2022, која за сваки циклус истражује нове начине на које су млади спремни да извршавају своје улоге као грађани у свету у којем се контекст демократије и грађанске партиципације и даље мења. ИЦЦС 2022 ће истражити нове аспекте грађанског знања, ставова и понашања у сарадњи са УНЕСКО-ом, земљама учесницама и саветницима за академске пројекте. Резултати ће бити основа за поређење различитих земаља у вези са подстицајем младих људи да буду одговорни и савесни грађани својих земаља.

**Иницијална тестирања.** Значајан индикатор вредновања образовног система, а истовремено и најбржи контролни механизам, треба да буду резултати иницијалних тестирања које би за територију целе државе припремала референтна национална институција у складу са својим надлежностима, а то је у Србији Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Резултати стандардизованих иницијалних тестирања значајни су ако се анализирају на нивоу образовне установе (стручни активи, одељењска и наставничка већа, школски тимови). На тај начин, школе промовишу друштво знања. „Друштво знања може се одредити као оно друштво у коме су људска знања, стручности и способности најважнији развојни ресурс и покретач привредних и друштвених промена” (Миљковић, Ситарица, 2016:9). Иницијална тестирања треба да буду доступна свим школама у електронској форми на почетку школске године. У другој инстанци, даљом модернизацијом нашег образовног система и применом информационих технологија треба ићи ка томе да иницијална тестирања брзо постану потпуно дигитализована.

Комплетан шематски приказ предложеног оквира контроле квалитета образовног система Републике Србије у доуниверзитетском образовању, на коме су видљиви сви предлози и препоруке распоређени на временској линији, дат је на следећој слици.



Слика 2: Шематски приказ националних и екстерних испитивања

## ПРЕПОРУКЕ И ПРЕДЛОЗИ ЗА БУДУЋИ ОКВИР КВАЛИТЕТА

Реформа предуниверзитетског образовања у Србији спроводи се доследно уз редовну евалуацију стања у циљу подизања квалитета образовања. Повећање квалитета процеса и исхода образовања један је од циљева Стратегије образовања у Републици Србији. Нова концепција образовања и васпитања у складу је са савременим теоријским приступима као и са домаћим и међународним примерима добре праксе. У току је израда нове Стратегије образовања у Србији до 2030, чији саставни део мора да буде и *систем вредновања квалитета образовања*.

Препорука ОЕЦД-а је израда националне стратегије за унапређивање квалитета рада установа. Предлаже се промена перцепције у спољашњем вредновању установа, тј. да се фокус са оцењивања пребаци на квалитетне повратне информације установама (ОЕCD, 2020:31). За вредновање образовног система неопходна су редовна национална испитивања, стандардизована иницијална тестирања, ревидирање образовних стандарда ученика, као и потпуно функционисање информационог система у образовању. У циљу обезбеђивања квалитета образовних постигнућа ученика потребно је одржавање и даље развијање постојећих система испитивања, континуирана реализација националних и учешће у међународним тестирањима (ПИСА, ТИМСС, ПИРЛС, ИЦЦС, ИЦЛС), затим редовна анализа добијених резултата и имплементација у образовни систем. Резултати међународних испитивања дају податке за поређење са земљама региона, Европе и света у погледу испитиваних постигнућа ученика основне и средње школе.

Јачање система вредновања од кључне је важности за унапређење образовног система.



## ЛИТЕРАТУРА

- Бауцал, А., Павловић-Бабић, Д. (2009). Квалитет и праведност образовања у Србији: образовне шансе сиромашних. Анализа података PISA 2003. и 2006. Београд: Министарство просвете Републике Србије, Институт за психологију, Филозофски факултет у Београду.
- ЕАСЕА (2015) Обезбеђивање квалитета у образовању: политике и приступи евалуацији школа у Европи. Извештај Eurydice. Луксембург: *Publications Office of the European Union*. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> doi:10.2797/59845
- Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2006). Образовна постигнућа ученика трећег разреда, национално тестирање 2004. <https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/publikacije/ObrazovnaPostignucaUcenika.pdf>.
- Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2010). Образовни стандарди за крај обавезног образовања, [https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/obrazovni\\_standardi/kraj\\_obaveznog\\_obrazovanja/Srpski%20jezik.pdf](https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/obrazovni_standardi/kraj_obaveznog_obrazovanja/Srpski%20jezik.pdf)
- Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2011). Образовни стандарди за крај првог циклуса образовања, [https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/publikacije/Obrazovni%20standardi%20za%20prvi%20ciklus/Standardi4\\_srpski\\_cir.pdf](https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/publikacije/Obrazovni%20standardi%20za%20prvi%20ciklus/Standardi4_srpski_cir.pdf)
- Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2013). Општи образовни стандарди за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета, [https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/obrazovni\\_standardi/O\\_NIVOIMA\\_STANDARDA\\_ZA\\_SREDNJE\\_OBRAZOVANJE.pdf](https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/obrazovni_standardi/O_NIVOIMA_STANDARDA_ZA_SREDNJE_OBRAZOVANJE.pdf)
- Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2016). Национално тестирање ученика четвртог разреда, ISBN 978-86-86715-03-6 <https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/publikacije/NacionalnoTestiranjeIV.pdf>.
- Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2019). Извештај о реализацији и резултатима завршног испита на крају основног образовања и васпитања у школској 2018/2019, <https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2019/02/izvestaj.pdf>.
- Миљковић, М., Ситарница, А., (2016). Друштво знања. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу*, Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу, 10, 283–293.
- Митровић, М., Радуловић Л. (2011). Начини разумевања и концептуализовања квалитета образовања у настави. *Квалитет у образовању – тематски зборник*. Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду, Институт за педагогију и андрагогију, 135–156.
- OECD (2019). Преглед ОЕЦД-а у области евалуације и процене у образовању у Србији, Анализа и препоруке УНИЦЕФ-а у Србији. ISBN 978-86-80902-42-5, <https://www.unicef.org/serbia/publikacije/pregled-oecd-u-oblasti-evaluacije-i-procene-u-obrazovanju-u-srbiji>.

- Република Србија (2009). Закон о основама система образовања и васпитања, „Службени гласник РС”, 72/09.
- Република Србија (2012). Стратегија развоја образовања у Србији до 2020, „Службени гласник РС”, 107/2012. <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/STRATEGIJA-OBRAZOVANJA.pdf>.
- Република Србија (2012). Правилник о вредновању квалитета рада образовно васпитних установа, „Службени гласник Републике Србије (2012). Правилником о програму свих облика рада стручних сарадника, „Службени гласник РС – просветни гласник”, 05/2012.
- Република Србија (2012). Правилник о стандардима квалитета рада установе, „Службени гласник РС”, 68/2012.
- Република Србија (2013). Правилник о Стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања, „Службени гласник РС”, 38/2013.
- Република Србија (2017). Правилник о програму опште и уметничке матуре, „Службени гласник РС”, 11/2017.
- Република Србија (2018). Правилник о програму стручне матуре и завршног испита, „Службени гласник РС”, 01/2018.
- Република Србија (2018). Правилник о Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја, „Службени гласник РС”, 16/2018.
- Република Србија (2018). Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника, „Службени гласник РС”, 48/2018.
- Република Србија (2018). Правилник о програму завршног испита у основном образовању и васпитању, „Службени гласник РС – просветни гласник”, 02/2018, [https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik\\_o\\_programu\\_zavrsnog\\_iskpita\\_u\\_osnovnom\\_obrazovanju\\_i\\_vaspitanju.html](https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik_o_programu_zavrsnog_iskpita_u_osnovnom_obrazovanju_i_vaspitanju.html).
- Република Србија (2019). Правилник о вредновању квалитета рада установе, „Службени гласник РС”, 10/2019.

## VISIONS AND PATHWAYS TO QUALITY EDUCATION IN SERBIA

**Abstract:** *In this paper we analyze evaluation frame of educational system of Republic of Serbia in preuniversity education, through three basic components: external evaluation and selfevaluation of educational institutions, national examinations, and national and international testing and assessments. Guidelines and directions for future period are proposed, based on experience from previous period and based on evaluation of our education system, implemented by OECD. A comprehensive proposal for the concept of the future framework for the evaluation of the education system of the Republic of Serbia in the field of pre-university education is given.*

**Key words:** *external evaluation, national examination, external assessment, initial*

Елена В. Красная<sup>170</sup>

Государственный педагогический университет имени А. И. Герцена  
Институт психологии г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ И ПРЕДПОСЫЛКИ ТОЛЕРАНТНОСТИ

**Аннотация.** В статье представлены психологические новообразования периода перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту. Раскрыта их ценность для формирования психологической готовности к учебной деятельности и предпосылок толерантности. Дан подробный анализ того, как утрата детской непосредственности в период кризиса 7 лет ведет к формированию «фасада» личности и новому виду толерантности. Феномен «горькой конфеты», выявленный А. Н. Леонтьевым, рассмотрен в аспекте осознания социальной нормы как критерия оценки своего поведения, формирования этических инстанций и изменения оснований для самопринятия. В статье проанализирована взаимосвязь нового типа взаимоотношений дошкольник в периода кризиса семи лет со взрослыми, со сверстниками и отношения к самому себе с основными компонентами учебной деятельности. Раскрыта роль децентрации в формировании предпосылок учебной деятельности и толерантности. Изучаемая проблема соотнесена с результатами исследований Жаном Пиаже нравственного реализма и нравственного релятивизма. Теоретически обоснована правомерность вывода Нижегородцевой Н. В. о том, что дошкольный возраст является сензитивным периодом формирования толерантности..

**Ключевые слова:** межличностная толерантность, децентрация, феномен «горькой конфеты», предпосылки толерантности.

Проблема готовности детей к школе беспокоит детей и родителей во всем мире. Возраст начала школьного обучения варьируется в разных странах. В Великобритании, Австралии и Нидерландах дети начинают учиться в школе с 5 лет, в Германии – с 6ти, в Швеции, Норвегии, Финляндии – с семи лет (9, с. 100). Различия между странами отражают различия в культурных представлениях о детстве и в понимании того, что представляет собой «готовность к школьному обучению». В работе К. L. Snow представлены теоретические подходы к школьной готовности:

- подход «зрелости», достигая определенного возраста, ребенок достигает определенного уровня школьной зрелости;

<sup>170</sup>[ms.lenared@list.ru](mailto:ms.lenared@list.ru)

- экологический подход , важно то, в какую школу будет поступать ребенок (готовые и неготовые школы);
- поход , связанный с формированием вторичных когнитивных функций, названных Л.С.Выготским высшими психическими функциями;
- отдельно автор классификации выделяет подход ,базирующийся на социокультурном окружении, культурно-исторической концепции Л.С.Выготского и «зоне ближайшего развития».

Целенаправленное обучение в дошкольных учреждениях России на определенном этапе развития дошкольного образования привело к ошибочному мнению , согласно которому учебная деятельность имеет место уже в дошкольном возрасте. Четкая грань существует между целенаправленным обучением учебной деятельностью. «Научение в тех или иных формах включено в любые виды деятельности детей. Но для самого ребенка учение становится особой деятельностью только при появлении учебной задачи-задачи научиться чему-то новому. Выделение учебных задач происходит лишь к концу дошкольного возраста» , - писал Н. Н. Поддьяков (8, с. 50). Проблема психологической готовности детей к обучению в школе –это проблема формирования предпосылок к освоению учебной деятельности, включающей в себя: учебные задачи, учебные действия, действия контроля и действия оценки.

Введение новых образовательных стандартов в России придает особое значение проблеме психологической готовности детей к школьному обучению. Система обучения в начальной школе претерпела ряд преобразований. Единообразие советской школы сменилось вариативностью в обучении, многообразием авторских программ. Проблема психологической готовности к обучению в школе в настоящее время приобрела особую остроту не только в связи с необходимостью дифференциации детей по разным программа обучения, но и в связи с увеличением числа дезадаптированных детей в школе и запросами родителей на помощь репетиторов детям ,которые испытывают трудности уже на начальных этапах систематического обучения. (9, с. 104).

Актуальность исследования истоков толерантности обусловлена ростом в последние годы числа случаев проявления нетерпимости, экстремизма и насилия во всем мире. Согласно определению ,данному в Декларации принципов толерантности (подписанной в 1995 году 185 государствами – членами ЮНЕСКО, включая Россию) толерантность означает «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности», то есть терпимое отношение к иным национальностям, расам, цвету кожи, полу, сексуальной ориентации, возрасту, инвалидности, языку, религии и т.д. Толерантность предполагает наличие двух границ: избегание склонности к безразличному отношению к ценностям и установление минимальных моральных стандартов , нарушение которых недопустимо.

В данном теоретическом анализе раскрыта взаимосвязь психологической готовности детей к обучению в школе с формированием предпосылок толерантности.

Период младшего школьного возраста Эрик Эриксон рассматривал как наиболее значимую стадию в социальном плане. Этот период формирует основу для созидания, сотворчества человека с другими людьми во взрослом возрасте.

Зачастую младший школьный возраст связывается только с формированием учебной деятельности. Психологическая готовность к обучению в школе предполагает не только наличие у детей предпосылок к освоению учебной деятельности, но и формирование предпосылок толерантности как условия успешного взаимодействия младшего школьника с другими людьми. Толерантность – это терпимое отношение к отличающимся взглядам, мыслям, верованиям, она предполагает умение конструктивно разрешать конфликты, преодолевать противоречия, контролировать собственное поведение. М. Priot с соавторами отмечают, что в литературе по проблематике измерения школьной готовности выделяется два класса релевантных характеристик детей: когнитивные способности, такие как речевая компетентность, способности внимания и концентрации; личностные характеристики, такие как коммуникабельность, взаимодействие с учителями и со сверстниками, саморегулируемое поведение, любознательность и способность к настойчивости в решении поставленных задач. Работа S. A. Denham посвящена оценке социально-эмоциональной компетентности ребенка в контексте проблемы школьной готовности. Социальные и эмоциональные факторы, включающие взаимодействие с педагогами, представление о себе, отношение привязанности, знание эмоций, регуляция эмоций, социальные навыки, статус в группе сверстников являются факторами прогноза академической успеваемости. Роль дошкольного возраста в формировании толерантности подтверждают результаты исследований мотивационной сферы и самосознания в детском возрасте, представленные в работах А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович и других учеников и последователей Л. С. Выготского.

Основная симптоматика кризиса 7 лет (период начала школьного обучения в России) связана с потерей детской непосредственности, с интеллектуализацией аффекта. У ребенка появляются внутренние границы, отделяющие его собственный внутренний мир от социума, то есть «фасад» личности. Для поддержания этих границ он использует манерничание и кривляние. Возникают первые этические инстанции. То есть период формирования психологической готовности детей к обучению в школе совпадает с переходом ребенка к новому виду толерантности. На смену естественной толерантности, имеющей место тогда, когда процесс персонализации еще не привел к формированию «фасада», к появлению внутреннего мира личности, толерантности,

определяющей абсолютное принятие детьми родителей даже в ситуациях жестокого обращения, психологического и физического насилия, приходит другой формирующейся в онтогенезе вид толерантности, это сокрытие за своим «фасадом» собственной нетерпимости и несогласия. Знаменателен в этом плане описанный А. Н. Леонтьевым феномен «горькой конфеты». Ребенок – дошкольник получает от экспериментатора практически невыполнимое задание – достать удаленный, привлекательный для ребенка предмет, не вставая со стула. Экспериментатор выходит из помещения под каким-либо предлогом, ребенок после безуспешных попыток выполнить задание с соблюдением заданных условий, встает, берет предмет и садится на место. Экспериментатор входит, хвалит ребенка и дает ему в награду конфету. Как правило, дети прошедшие кризис 7 лет, расстраиваются, так как понимают, что конфета – это незаслуженная награда, для них она оказывается «горькой». Ребенок оказывается способен самостоятельно дать оценку своему поведению, которая не совпадает с оценкой его поведения взрослым. Это первые проявления осознания собственного поведения относительно социальной нормы. Принятие социальной нормы как собственного критерия оценки своего поведения свидетельствует о том, что у него появляется внутренний цензор, которые может вступать в противоречия с внешней оценкой его поведения. Это рассогласование свидетельствует о том, что теперь ребенку есть что защищать, возникают предпосылки толерантности связанной с одной стороны с терпимостью к своим нуждам и потребностям, обдуманые действия начинают преобладать над импульсивными, с другой стороны осознание социальной нормы как критерия оценки своего поведения ведет к формированию этических инстанций и изменению оснований для самопринятия.

«Осознание включается во все сферы жизни старшего дошкольника: он начинает осознавать отношение к себе окружающих и свое отношение к ним и самому себе, свой индивидуальный опыт, результаты собственной деятельности и т.д., формируются механизмы сознательного, произвольного поведения и управления им», - отмечает Н. В. Нижегородцева.

Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту связан с изменением социальной ситуации развития, что приводит к изменению отношений со взрослыми, сверстниками и к самому себе. «Никакое обучение невозможно до тех пор, пока мысль учителя не станет предметом рассуждения ребенка» - пишет Л. Ф.Обухова. Согласно Е. Е. Кравцовой, возможность принятия ребенком учебной задачи, как главного компонента учебной деятельности, зависит от того, как ребенок воспринимает занимаемую взрослым позицию и тем какой смысл вкладывает в слова и действия взрослого, обращающегося к нему. В качестве условия принятия ребенком учебной задачи она выделяет наличие у него контекстного общения, то есть выстраивание отношений

с окружающими не только в рамках непосредственной предметной ситуации, но и соответствии с принимаемыми задачами, правилами и требованиями, то есть в соответствии с определенным контекстом. Для исследования уровня произвольности ребенка в общении со взрослым была выбрана известная игра в фанты «Да и нет не говорите». Эта игра использовалась Л. С. Выготским и А. Н. Леонтьевым при исследовании развития высших форм внимания в детском возрасте. Игра основана на том, что, отвечая на вопросы экспериментатора, ребенок должен избегать запрещенных слов. Результаты эксперимента показали то, что в возраст 5-6 лет появляется новообразование, которое определяет «потерю непосредственности» в общении детей этого возраста со взрослыми. Дети с непосредственным поведением «честно» отвечали на вопросы и говорили запрещенные слова, то есть видели в словах взрослого только прямой смысл. Дети с «потерей непосредственности» не спешили ответить «Да» или «Нет» на провокационные вопросы типа «Ходишь ли ты на работу?», «Ты мальчик?». Так как «Да» или «Нет» и были запрещенными словами. Они понимали двойной смысл задаваемых вопросов.

В старшем дошкольном возрасте появляется новый тип общения со сверстниками - кооперативно-соревновательный, который по своим характеристикам близок к произвольно-контекстному общению со взрослыми. И в первом, и во втором случае ребенок видит позицию партнера, учитывает цели его деятельности и удерживает условия задачи в течение всей деятельности по ее решению, то есть учитывает и контекст. Дети, у которых не сформирован кооперативно-соревновательный тип общения со сверстниками затрудняются в самостоятельном нахождении принципа решения задач. Децентрация является необходимым условием этого механизма взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками и предпосылкой формирования учебной деятельности и толерантности, построенной на взаимодействии с внешним и внутренним миром в принимающей, диалогической манере.

Действия контроля и оценки в учебной деятельности предполагают рассмотрение содержания собственных действий с точки зрения соответствия их требуемому задачей результату. Они зависят от умения младшего школьника учитывать позицию другого и тем самым взглянуть на себя и свои действия со стороны. Е. Е. Кравцова пишет: «Качественный скачок в отношении к себе у ребенка, прошедшего кризис, заключается, прежде всего, в возникновении адекватности и обобщенности самооценки, в ее превращении из эмоциональной в рациональную, в способности отойти от своей позиции, в умении совмещать противоположные взгляды». (1 с.114-115). Изучение у дошкольников изменений в отношении к себе как предпосылки формирования таких компонентов учебной деятельности как действий контроля и оценки проводилось на основе интерпретации ими картинок, на которых их сверстники переживали ситуации неуспеха. Дошкольников просили ответить почему так случилось: девочка берет

лейку и хочет полить цветы, но не может ее поднять; мальчик перепрыгивает через скамейку, но зацепившись за нее, падает и т.д. Первая группа детей видела причину в лейке, скамейке, вторая – в субъекте (девочка слабая, мальчик маленький). Дети третьей группы видели причину неудач и в объекте, и в субъекте (Девочка еще маленькая, а лейка тяжелая. Мальчик еще не умеет хорошо прыгать, скамейка для него слишком высокая.). Дети третьей группы уже способны рассмотреть ситуацию с нескольких сторон, совмещая разные позиции и точки зрения, то есть проявляя способности к децентрации. Способность совмещать противоположные взгляды наиболее интенсивно формируется в игровой деятельности детей.

Децентрация является основой преобразований в сфере взаимодействия с родителями, со сверстниками, самоотношения и воображения, связанного со смысловой стороной деятельности. В качестве базиса и необходимого фундамента психологической готовности к обучению в школе Е. Е. Кравцова выделяет воображение, в основе которого особая внутренняя позиция, дающая возможность ребенку «рассматривать предметную ситуацию в целом и быть отделенным от нее... не приспособливаться к ситуации предложенной задачи, а подчинять эту ситуацию, овладевать ее содержательными особенностями» (1 с.134). Взаимосвязь воображения со смысловой стороной деятельности отражена в притче о двух строителях, выполняющих одну и ту же работу. Один из них на вопрос о том, что он делает, ответил, что он кладет кирпичи, другой, что он строит дворец. Выдвигая задачу, создания необходимого пространства для воображения и творчества, Е.Е.Кравцова предлагает изменить существующую методику обучения, построенную на преподнесении взрослыми системы эталонов в готовом виде, на обучение, основанное на привнесении ребенком смысла в различные сферы его деятельности, подход, который позволил ребенку создавать единый смысловой сюжет и реализовывать его в деятельности. Это позволило бы ребенка превратить из объекта обучения в Создателя или Творца, добиться лучших результатов в усвоении знаний и умений.

Согласно результатам исследования Кавун Л. В., децентрация представляет собой механизм развития толерантности личности. Она пишет: «Межличностная толерантность детерминирует готовность воспринимать и понимать другого человека как уникальную личность. С нашей точки зрения, это невозможно без умения понять точку зрения другого человека и соотнести ее со своей позицией». Согласно исследованиям Жана Пиаже, в возрасте 7 лет происходит переход от стадии нравственного реализма, когда правила и нормы рассматриваются как нравственные абсолюты, к нравственному релятивизму, пониманию относительности норм и оценке нравственного поведения по мотивам и намерениям. Нравственный релятивизм, несомненно, является предпосылкой толерантности.



Н.В.Нижегородцева выделяет четыре основных условия формирования толерантности в детском возрасте , в соответствии с имеющимися в психологии представлениями об условиях развитие личности и самосознания на ранних этапах онтогенеза: опыт общения ребенка с взрослыми; опыт общения со сверстниками; индивидуальный опыт ребенка, умственное развитие.

Особая роль в формировании психологической готовности детей к обучению в школе и предпосылок толерантности принадлежит детской игре. В сюжетно-ролевых играх формируется произвольно-контекстное общение ребенка со взрослым, в играх с правилами – произвольно-контекстное общение со сверстниками, в режиссерской игре, когда ребенок выступает одновременно как сценарист, постановщик и исполнитель всех ролей, формируется опосредованное, объективное отношение к себе (1).

Все вышесказанное подтверждает правомерность вывода Нижегородцевой Н. В. о том, что дошкольный возраст является сензитивным периодом формирования предпосылок толерантности как сознательного принятия поведения, убеждений и взглядов других людей, отличающихся от собственных. Предпосылками формирования основных компонентов учебной деятельности, как и толерантности, является в когнитивном плане –децентрация и воображение; в эмоционально-волевом – утрата непосредственности, интеллектуализация аффекта, соподчинение мотивов, в социальном плане –произвольно-контекстное общение со взрослыми, кооперативно-соревновательное общение со сверстниками и рациональное отношение к себе.

## **ЛИТЕРАТУРА**

- Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе.-М.:Педагогика,1991.-152 с.
- Красная Е. В. Психологическая готовность детей к обучению в школе в контексте идей Л.С Выготского./ Межрегиональная межвузовская научно-практическая конференция, посвященная творчеству Л.С Выготского в теоретической и практической психологии. Сборник статей. СПб.; Издательство Academus,2012 с.67-69.
- Красная Е. В. Новые аспекты проблемы психологической готовности детей к обучению в школе./Ступень в педагогическую науку. Материалы V Международного форума работников образования.Москва.2014, с .34-36
- Обухова Л. Ф.Детская психология: теории ,факты, проблемы. -М.: Тривола,1995.-360 с.
- Психодиагностика толерантности личности .Под ред. Г. У. Солдатовой, Шайгерова Л. А.-М, Смысл,2008.-172с.
- Назаренко В. В. Диагностика готовности детей к школе в зарубежных исследованиях./Современная зарубежная психология №1/2012 с.76-83

Нижегородцева Н. В. Психологические механизмы и условия развития толерантности в детском возрасте: культурно-исторический подход./ Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д Ушинского. Толерантность в современном мире: опыт междисциплинарных исследований. 2011 с. 21-23

Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М., 1977, 272 с.

Круль Јелена Р., Марковић Емилија И., Видосављевић Слађана Т. (2019). Формирање компетенција за интеркултуралну комуникацију у процесу образовања. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици Учительски факултет у Призрену – Лепосавићу. Зборник радова Учительског факултета, 13, стр. 97-107.

## PSYCHOLOGICAL READINESS OF CHILDREN TO STUDY AT SCHOOL AND PREREQUISITES FOR TOLERANCE

**Annotation:** *The article presents the psychological growths of the transition from preschool to primary school age. Their value for the formation of psychological readiness for educational activity and the premises of tolerance is disclosed. A detailed analysis is given of how the loss of children's spontaneity during the crisis of 7 years leads to the formation of a "facade" of the personality and a new type of tolerance. The phenomenon of "bitter candy", revealed by A. N. Leontiev, is considered in the aspect of awareness of social norms as a criterion for assessing one's behavior, forming ethical instances and changing the grounds for self-acceptance. The article analyzes the correlation of a new type of relationship between a preschooler during the seven-year crisis period with adults, peers, and self-reliance with the main components of educational activity. The role of decentration in the formation of the prerequisites for educational activity and tolerance is disclosed. The problem under study is correlated with the results of research by Jean Piaget of moral realism and moral relativism. The legitimacy of the conclusion of N.V.Nizhegorodtseva that preschool age is a sensitive period in the formation of tolerance is theoretically justified..*

**Key words:** *interpersonal tolerance, decentralization, the phenomenon of "bitter candy", prerequisites for tolerance.*

Миљана С. Павићевић<sup>171</sup>

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Филозофски факултет у Приштини – Косовској Митровици

## КОРЕЛАТИ ОПТИМИЗМА – ПЕСИМИЗМА КОД АДОЛЕСЦЕНАТА

**Сажетак:** Циљ рада је био да приказом истраживања оптимизма – песимизма, која су рађена на узорку адолесцената са Косова и Метохије, укажемо на конструкте који доприносе развоју оптимизма – песимизма код адолесцената. Након увида у резултате приказаних истраживања (спроведених од 2017. до 2019) на узорку од преко 700 адолесцената узраста од 18 до 29 година, утврђено је да су су значајни корелати оптимизма: особине личности адолесцената, интерперсонална оријентација, доживљај лепоте људског лица, нада, задовољство животом и благостање. Закључци који су проистекли из увида у истраживања омогућиће конципирање и организовање неких будућих истраживања. У будућа истраживања је неопходно укључивање других варијабли попут контекста одрастања, породичних односа и однос с вршњацима, како би се испитао њихов допринос у развоју оптимизма – песимизма, имајући у виду значај који оптимизам има за ментално здравље адолесцената.

**Кључне речи:** оптимизам, песимизам, адолесценти.

### УВОД

У последњих неколико деценија у порасту је интересовање за испитивање оптимизма као концепта позитивне психологије. Прегледом литературе наишли смо на различите дефиниције оптимизма. Једна од најчешће навођених дефиниција је она према којој је оптимизам когнитивна пристраност, глобално очекивање или диспозицијски став који доводи до прецењивања вероватноће позитивних будућих догађаја, односно до потцењивања вероватноће негативних будућих догађаја (Carver – Scheier 2014; Peterson, 2000; Scheier – Carver 1992). Заправо, истраживање оптимизма је било оријентисано у два правца. Прва је когнитивистичка оријентација која је усмерена на базични оптимизам, а он је саставни део људске природе (Kardum et al. 2018), а друга је оријентација на оптимизам као црту личности која носи са собом чињеницу да наша искуства утичу на то у којој ћемо мери бити оптимистични или песимистични (Kardum et al. 2018).

<sup>171</sup>[miljana.pavicevic@pr.ac.rs](mailto:miljana.pavicevic@pr.ac.rs)

Према когнитивистичкој оријентацији, људи праве грешке приликом обраде информација, односно имају преференцију према позитивним информацијама, више употребљавају позитивне него негативне термине, више се сећају позитивних него негативних догађаја, већи број људи себе процењује позитивније него друге људе (Matlin – Stang 1978, Taylor – Brown 1988).

Са друге стране, Шејер и Карвел (Schier – Carver 1985) дефинишу оптимизам као релативно стабилну општу тенденцију веровања у позитивне исходе активности. Њихово интересовање за оптимизам произлази из истраживања процеса који се налазе у основи саморегулације понашања, па је и њихова дефиниција оријентисана на будуће догађаје и на очекивање резултата неких будућих активности (Lacković-Grgin – Ćubela, 2002). Улога оптимизма у регулацији властитог понашања долази до изражаја онда када појединац може јасно да уочи разлику између циљева које је поставио и које настоји да оствари и свог тренутног положаја у односу на те постављене циљеве. Оптимисти никада не одустају од својих циљева упркос препрекама које им се нађу на путу. За разлику од песимиста – који верују у лоше исходе, пасивни су, пуни сумњи и склони су брзом одустајању од постављених задатака – оптимисти на сваки изазов реагују с веровањем у остваривање жељених резултата и континуирано учествују у активностима да их остваре, чак и ако је пут ка том остваривању дуг и пун потешкоћа. Оптимисти очекују да ће им будућност донети нешто добро па зато и не одустају од својих првобитних намера да постигну успех. Очекивање позитивне будућности је карактеристика оптимизма као црте личности (Tatalović-Vorkarić – Jelić-Puhalo 2016). Оптимисти не размишљају превише о могућим ризицима и често замишљају себе у разним ситуацијама које са собом носе позитивне исходе. За њих је карактеристично одсуство забринутости и анксиозности и често се осећају да држе ситуацију под контролом (Dosedlová et al. 2016). На основу различитих истраживања, показало се да су оптимисти у предности у односу на песимисте у многим животним подручјима. Мотивисанији су за оно што раде, бољег су здравља, мање су склони депресији и успешнији су у школи, спорту и на послу. Позитивно гледање на будућност је повезано са позитивним расположењем и упорношћу, успешнијим решавањем проблема, успехом на факултету и другим животним веком (Rijavec – Мјошевић 2006), док су песимисти анксиозни, сумњичави, стално преиспитују своја уверења и склони су размишљању да ће им се десити нешто лоше, и зато веома често не предузимају ризик, већ одустају од постављених циљева и задатака.

Ченг и сарадници (Chang et al. 1994) сматрају да оптимизам и песимизам треба посматрати као две делимично независне димензије, јер све док се дефинишу као позитивно и негативно очекивање резултата, овај концепт треба посматрати као дводимензионалан (Penezić 2002a). Петерсон (Peterson 2000) истиче потребу за испитивањем особа које су истовремено и песимистичне и оптимистичне,

односно које у будућности очекују бројне позитивне и негативне исходе. Међутим, емпиријска провера факторских структура скала оптимизма показала је да је реч о два повезана фактора, оптимизам и песимизам (Glaesmer et al. 2012, Monzani et al. 2014, Zeuger et al. 2013).

## КОРЕЛАТИ ОПТИМИЗМА – ПЕСИМИЗМА

Имајући у виду значај оптимизма за психичко здравље човека, бројна истраживања су се бавила конструктима који доприносе развоју оптимизма.

Тако су Ђурић-Јочић и сарадници (Ђурић-Јочић и др. 2004) сматрали да су особине личности повезане с развојем оптимизма. Ови аутори наводе да особе с високим скоровима на димензијама екстравертност и сарадљивост одликује висока укљученост у спољашни свет, брзо успостављање међуљудских односа, склоност позитивним емоцијама, брзо прилагођавање променама у социјалној средини, односно оптимизам (Ђурић-Јочић и др. 2004). Насупрот томе, особе које постижу високе скорове на димензији неуротицизам карактерише забринутост, осећај туге, беспомоћности и песимистичан поглед на свет, односно песимизам (Кнежевић и др. 2004, Ђурић-Јочић и др. 2004).

Према Снајдеру (Snyder 2000) оптимизам и нада су уско повезани па представљају две врсте позитивног мишљења. Иако се ради о две компоненте, оне су функционално повезане (нпр. особа може замислити велики број начина на који ће остварити жељени циљ, али неће их остварити ако није довољно мотивисана). Нада нас штити од самопонижавајућих и ометајућих мисли и негативних емоција које коче наш даљи напредак. Позитивне емоције ће да проистекну од опаженог напредовања ка циљу, док ће негативне да воде ка стагнацији и назадовању (Snyder i др. 1991). Главна разлика између наде и оптимизма огледа се у томе да аутори конструкта оптимизма главним покретачем ка циљу усмереног понашања наводе мисли о властитим способностима, док се унутар теорије наде, размишљање о начинима постизања циља и мисли о способностима сматрају једнако важним покретачима циљу усмереног понашања (Raboteg-Šarić, Merkaš i Majić, 2011).

Као значајан корелат развоја оптимизма се показало и родитељство. Ауторитативно родитељство је контекст сигурних и подржавајућих односа и пружа прилику за развој основног поверења (Jackson i sar., 2005), а адолесценти који изјављују да су њихови родитељи били брижни и топли показују виши степен наде и оптимизма (Gillham i Reivich, 2004). Родитељи могу да послуже као модел деци према којима она уче начин размишљања и суочавања са стресним ситуацијама (Scheier i Carver, 1993). Ако деца виде позитивне примере, већа је вероватноћа да ће развити оптимизам и наду, што ће се вероватније остварити у породицама ауторитативних родитеља, јер су они у односу на родитеље који користе друге стилове васпитања, оптимистичнији (Raboteg-Šarić i др. 2011).

Бројна истраживања (Penezić 1999, Penezić 2002a, Penezić 2002b) су показала да постоји повезаност задовољства животом и оптимизма. Задовољство животом, према Пенезићу, представља когнитивну евалуацију целокупног живота, а кроз коју сваки појединац процењује свој властити живот (Penezić 2002b). Задовољство животом је мера добробити која обухвата глобални осећај добробити према процени појединца. Сваки човек вреднује свој живот из личног искуства и перспективе, према сопственим критеријумима, вредностима, очекивањима и искуствима. У ранијим истраживањима (Penezić 1999) добијена је висока позитивна повезаност задовољства животом са самопоштовањем и оптимизмом, док је висока негативна повезаност са усамљеношћу, самоћом, песимизмом и анксиозношћу од будућности.

Имајући у виду базичне интерперсоналне оријентације, одређене као „кретање ка људима“, „од људи“ и „против људи“ према схватању Карен Хорнај (Horney 1991), истраживања (Brissette et al. 2002) су показала да је већи оптимизам повезан са већим опажањем подршке и широм мрежом пријатељстава, односно са оријентацијом „кретање ка људима“ или филантропском интерперсоналном оријентацијом, док је песимизам повезан са оријентацијом „од људи“ или мизантропском интерперсоналном оријентацијом.

Оптимизам је повезан са разликама у менталном (Carver et al. 2010) и физичком здрављу (Rasmussen et al. 2009; Roy, et al. 2010), квалитету живота (Gison et al. 2015; Jiang et al. 2014, Kreis et al. 2015; Vera-Villarroel et al. 2016), задовољству животом (Jiang et al. 2014), адаптивном превладавању (Nes – Segerstrom 2006), опоравку након болести (Scheier et al. 1999), па чак и смртности (Anthony et al. 2016, Giltay et al. 2004, Grossardt et al. 2009).

## **ПРИКАЗ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА ДОБИЈЕНИХ РЕЗУЛТАТА**

У овом делу рада биће приказана истраживања оптимизма која су спроведена у периоду од 2017. до 2019. на узорку више од 700 адолесцената, узраста од 18 до 29 година. У приказаним истраживањима се показало да су значајни корелати оптимизма: особине личности адолесцената, затим интерперсонална оријентација, доживљај лепоте људског лица, нада, задовољство животом и благостање.

У истраживању Павићевић и Стојиљковић (2017) циљ је био да се испита повезаност особина личности адолесцената са оптимизмом – песимизмом. Узорак је пригодан, састављен од 238 студената различитих факултета Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, просечне старости  $AC = 21,61$ ,  $SD = 1,68$ . Узорком је обухваћено 126 испитаника женског и 112 испитаника мушког пола. Испитаници су попуњавали Инвентар личности БФИ (Benet-Martinez – John 1998) и Скалу оптимизма и песимизма (Penezić 2002a). Резултати

регресионе анализе су показали да особе које имају високу екстраверзију, савесност, отвореност и пријатност, а нижи неуротицизам, показују већи степен оптимизма и мањи степен песимизма. Супротно томе, особе које имају висок неуротицизам, а ниску екстраверзију, савесност, отвореност и пријатност, показују већи степен песимизма. Особе с вишим степеном екстраверзије су склоне позитивним емоцијама, хумору и оптимистичном приступу (Ђурић-Јоџић и сар. 2004), док су особе са ниским неуротицизмом поуздане, оптимистичне, стабилне, релаксирани (Ђурић-Јоџић и сар. 2004), резилијентне, задовољне и самоуверене (McCrae et al. 2012). Оптимистичне особе у стресним ситуацијама су истрајније у достизању својих циљева чак и ако наиђу на препреке, активно се са њима суочавају, настоје да пронађу релевантне информације и да нагласе позитивне стране (Burić i dr. 2011). Позната је склоност оптимиста да, за разлику од песимиста, мањи број ситуација доживљавају као претеће и опасне, те су много чешће суочени са изазовима (Baldwin et al. 2003, према Genc i dr. 2013). Особе са вишим степеном неуротицизма су склоне да доживе негативне афекте, окривљују себе или друге (Ђурић-Јоџић и сар. 2004), што има за последицу да такве особе и организују своје понашање у смеру негативних исхода ситуације (Brdar – Bakarčić 2006). Ове особе су склоне „самохендикепирању” које се огледа у стварању препрека успешном постигнућу, односно потцењујући себе, стварају препреке за властито постигнуће (Ross i сар. 2002, према Larsen – Buss 2008). Особе са нижим степеном екстраверзије су повучене, уздржане и одликује их одсуство позитивних емоција (Ђурић-Јоџић и сар. 2004), усамљене су и мрачне (McCrae et al. 2012), док особе са ниском пријатношћу могу бити сумњичаве у вези с мотивима људског понашања, што их чини некооперативним, а често и непријатељски оријентисаним према другима (Smederevac – Mitrović 2009) па делују хладнокрвно, арогантно и себично (McCrae et al. 2012).

Тодић Јакшић и Павићевић (2017) су испитивале повезаност интерперсоналне оријентације, оптимизма – песимизма и доживљаја атрактивности људског лица. Узорак су чинили студенти психологије са Филозофског факултета у Косовској Митровици, њих укупно 96 (55 испитанице и 41 испитаник) просечне старости  $AC = 19.96$ ,  $SD = 1.39$ . За прикупљање података коришћени су следећи инструменти: Скала интерперсоналне оријентације (Bezinović 2002), Скала оптимизма – песимизма (Penezić 2002a) и Скала базичне димензије доживљаја лепоте људског лица (Basic dimensions of experiencing beauty of human faces (Marković et al. 2014). Особе које имају развијену филантропску оријентацију (усмерени ка другим људима) одликује оптимистички поглед према спољашњем свету. Особе које су у интерперсоналним односима позитивно оријентисане (филантропи) доживљавају своје лице као елегантно и префињено. За оне особе које су показале потребу за људима и пријатељством може се потврдити да ће имати и висок скор на димезији доживљаја елегантне лепоте властитог лица. Може се рећи да

особе које имају оптимистичан поглед на своју будућност, обавезе и очекивања доживљавају властито лице као свеже и здраво, али и као феноменално и фантастично. Такође, за особе које себе доживљавају као оптимисте, можемо рећи да своје лице доживљавају као здраво и свеже. Дакле, особе које су окренуте ка другим људима и имају уопштено позитиван поглед на свет доживљавају и лепоту властитог лица у складу са својим почетним становиштем.

У раду Павићевић и Стошевски (2019) испитана је повезаност оптимизма – песимизма, наде и задовољства животом код адолесцената. Узорак су чинили студенти три факултета у Косовској Митровици (Филозофски факултет, Правни факултет и Факултет техничких наука). Укупно је било 204 испитаника (82 мушких, и 122 женских испитаника) узраста од 20 до 26 година (просечне старости  $AC = 22,08$ ,  $SD = 1,82$ ). За прикупљање података су коришћени следећи инструменти: Скала оптимизма – песимизма (Penezić 2002a), Скала наде (Lacković-Grgin – Ćubela 2002) и Скала задовољства животом (Penezić 2002b). Ауторке су дошле до налаза да особе које имају оптимистичан став према будућности, које су упорне и истрајне у остваривању својих циљева, без обзира на препреке које им се нађу на путу, и које верују у позитивне исходе активности, показиваће виши степен наде и веће задовољство животом. С друге стране, особе које имају песимистичан став према будућности и брзо одустају од својих циљева, показиваће нижи степен наде и задовољства животом.

У истраживању Станојевић и Павићевић (2019) циљ је био да се испита повезаност оптимизма/песимизма и благостања адолесцената. Узорак су чинили адолесценти који студирају Филозофски факултет у Косовској Митровици, њих укупно 163, узраста од 19 до 29 година. У истраживању су коришћени следећи инструменти: Скала саосећања (Pommier 2011), Скала саосећања са самим собом (Neff 2003) и Скала оптимизма – песимизма (Penezić 2002a). Резултати истраживања су показали да је оптимизам позитивно повезан са емоционалним и психичким благостањем, док је песимизам негативно повезан са емоционалним и психичким благостањем. Ни оптимизам ни песимизам не остварују статистички значајну повезаност са социјалним благостањем. Ранија истраживања су показала да је низак ниво песимизма карактеристика особа са високим психичким благостањем (Neff 2003).

## ЗАКЉУЧАК

На основу увида у приказане радове, могу се извести следећи закључци:

- 1) низак неуротоцизам, а висока екстраверзија, савесност, отвореност и пријатност доводе до развоја оптимизма;



- 2) особе које имају развијену филантропску интерперсоналну оријентацију показују већи степен оптимизма;
- 3) особе које имају оптимистичан став према будућности показују виши степен наде и веће задовољство животом;
- 4) високо развијен оптимизам доводи до психичког и емоционалног благостања адолесцената.

Изведени закључци који су проистекли из увида у истраживања омогућиће конципирање и организовање неких будућих истраживања. У будућа истраживања је неопходно укључивање других варијабли у истраживање, попут контекста одрастања, породичних односа и однос с вршњацима, како би се испитао њихов допринос у развоју оптимизма – песимизма, имајући у виду значај који оптимизам има за ментално здравље адолесцената.

## ЛИТЕРАТУРА

- Anthony, E. G., Kritz-Silverstein, D., Barrett-Connor, E. (2016). Optimism and mortality in older men and women: The Rancho Bernardo Study. *Journal of aging research, 1* (1), 1–9.
- Benet-Martínez, V., & John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait method analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 729–750.
- Bezinović, P. (2002). Skala interpersonalne orijentacije – IO. U K. Lacković-Grgin, A. Proroković, V. Čubela i Z. Penezić (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika. Svezak 1*. Zadar: Filozofski fakultet. str. 69–72.
- Brdar, I., Bakarčić, S. (2006). Suočavanje s neuspjehom u školi: Koliko su važni emocionalna kompetentnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju. *Psihologijske teme, 15*, 1, 129–150.
- Brissete, I., Scheier, M. F., Carver, C. S. (2002). The Role of Optimism in Social Network Development, Coping, and Psychological Adjustment During a Life Transition. *Journal Pers Soc Psychol, 82* (1), 102–111.
- Burić, I., Sorić, I., Penezić, Z. (2011). Strategije emocionalne regulacije u ispitnim situacijama: Doprinosi osobina ličnosti, kognitivnih procjena i ispitnih emocija. *Psihologijske teme, 20*, 2, 277–298.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review, 30*, 879–889.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences, 18*, 293–299.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A. (1994). Assessing the dimensionality of optimism and pessimism using a multimeasure approach, *Cognitive Therapy and Research, 18* (2), 143–161.
- Dosedlová, J., Jelinek, M., Klimunsová, H. & Burešová, I. (2016). Positive Expectations-Optimism and Hope in Models. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 437–447*.

- Genc, A., Pekić, J., Matanović, J. (2013). Mehanizmi suočavanja sa stresom, optimizam i generalna samoefikasnost kao prediktori psihofizičkog zdravlja. *Primenjena psihologija*, 6 (2), 155–174.
- Gillham, J., Reivich, K. (2004.). Cultivating Optimism in Childhood and Adolescence. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 146–163.
- Giltay, E. J., Geleijnse, J. M., Zitman, F. G., Hoekstra, T., Schouten, E. G. (2004). Dispositional optimism and all-cause and cardiovascular mortality in a prospective cohort of elderly Dutch men and women. *Archives of General Psychiatry*, 61, 1126–1135.
- Gison, A., Rizza, F., Bonassi, S., Donati, V., Giaquinto S. (2015). Effects of dispositional optimism on quality of life, emotional distress and disability in Parkinson's disease outpatients under rehabilitation. *Functional Neurology*, 30, 105–111.
- Glaesmer, H., RieC W., Mardn, A., Mewes, R., Brhlher, E., Zenget, M., HinzA. (2012). Psychornerric properries and population-based norms of the Life Orientarion Test Revised (LOT-R). *British Journal of Heabb Pyscbolag*, 17, 412–445.
- Grossardt, B. R. Bower, J. H. Geda, Y. E. Colligan, R. C. Rocca W. A. (2009). Pessimistic, anxious, and depressive personality traits predict all-cause mortality: The Mayo Clinic cohort study of personality and aging. *Psychosomatic Medicine*, 71, 491–500.
- Horney, K. (1991). Neurotična ličnost našeg doba. Beograd: Vojislav Milić MOND.
- Đurić-Jočić, D., Džamonja-Ignjatović, T., Knežević, G. (2004). *NEO PI-R Primena i interpretacija*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Jackson, L., Pratt, M., Hunsberger, B., Pancer, S.M. (2005.). Optimism as a mediator of relations between authoritativeness and adjustment among adolescents: Finding the sunny side of the street. *Social Development*, 14, 273–304.
- Jiang, W., Li, F., Jiang, H., Yu, L., Liu, W., Li, Q., Zuo L. (2014). Core self-evaluations mediate the associations of dispositional optimism and life satisfaction. *Plos One*, 9 (6).
- Kardum I., Hudek-Knežević, J. i Krapić, N. (2018). Optimizam, pesimizam i telesno zdravlje. *Psihologijske teme*, 27 (3), 585–611.
- Knežević, G., Džamonja-Ignjatović, T., Đurić-Jočić, D. (2004). *Petofaktorski model ličnosti*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Kreis, S., Molto, A., Bailly, F., Dadoun, S., Fabre, S., Rein, C., Hudry, C., Zenasni, F., Rozenberg, S., Pertuiset, E., Fautrel, B., Gossec L. (2015). Relationship between optimism and quality of life in patients with two chronic rheumatic diseases: Axial spondyloarthritis and chronic low back pain: a cross sectional study of 288 patients. *Health and Quality of Life Outcomes*, 13, 78.
- Lacković-Grgin, K. i Čubela, V. (2002). Skala nade. U: Lacković-Grgin, K. Proroković, A., Čubela, V., Penezić, Z. (ur). *Zbirka psihologijskih skala i upitnika. Svezak 1*. Zadar: Filozofski fakultet, 18–19.
- Larsen, R. J., Buss, D. M. (2008). *Psihologija ličnosti. Područja znanja o ljudskoj prirodi*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Marković, S., Bulut, T., Trkulja, M., Čokorilo, V., Rančić, K. (2014). Bazične dimenzije doživljaja lepote ljudskih lica i tela. Empirijska istraživanja u psihologiji, *Knjiga rezimea*, Filozofski fakultet u Beogradu, Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju.
- Matlin, M., Stang, D. (1978). *The Pollyanna principle: Selectivity in language, memory and thought*. Cambridge, MA: Schenkman.
- McCrae, R., Gaines, J., Wellington, M. (2012). The Five-Factor Model in Fact and Fiction. *Handbook of Psychology, Volume 5, Personality and Social Psychology*. 65–91.

- Monzani, D., Steca, P., Greco A. (2013). Brief report: Assessing dispositional optimism in adolescence-factor structure and concurrent validity of the Life Orientation Test-Revised. *Journal of Adolescence*, 37, 97–101.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2 (3), 223–250.
- Nes, L.S. & Segerstrom S. C. (2006). Dispositional optimism and coping: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 235–251.
- Pavićević, M., Stojilković, S. (2017). The relationship between personality traits and optimism-pessimism among students. 11th International Conference Days of applied psychology 2015. *Contemporary psychological research, International Thematic Proceedings*, (Ed.) Hedrih, V., Stojilković, A. University of Niš, Faculty of Philosophy, 119–131.
- Pavićević, M., Stoševski, A. (2019). Povezanost optimizma-pesimizma, nade i zadovoljstva životom kod studenata. *Savremena nauka i društvo, Tematski zbornik radova, knjiga 1*. Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, 51–68.
- Penezić, Z. (1999). *Zadovoljstvo životom: Relacije sa životnim dobi i nekim osobnim značajkama*. (Magistarski rad). Zagreb: Filozofski fakultet.
- Penezić, Z. (2002a). Skala optimizma-pesimizma (O-P skala). U: Lacković-Grgin, K. Proroković, A., Čubela, V., Penezić, Z. (ur): *Zbirka psihologijskih skala i upitnika. Svezak 1* (15–17). Zadar: Filozofski fakultet.
- Penezić, Z. (2002b). Skala zadovoljstva životom. U: Lacković-Grgin, K. Proroković, A., Čubela, V., Penezić, Z. (ur). *Zbirka psihologijskih skala i upitnika. Svezak 1*. Zadar: Filozofski fakultet, 20–22.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55 (1), 44–55.
- Pommier, E. A. (2011). The compassion scale. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 72, 1174.
- Raboteg-Šarić, Z., Merkaš, M., Majić, M. (2011). Nada i optimizam adolescenata u odnosu na roditeljski odgojni stil. *Napredak*, 152 (3–4), 373–388.
- Rasmussen, H. N., Scheier, M. F., Greenhouse J.B. (2009). Optimism and physical health: A meta-analytic review. *Annals of Behavioral Medicine*, 37, 239–256.
- Rijavec, M. i Mijočević, I. (2006). Optimistički i pesimistički eksplanatorni stil i školski uspjeh u višim razredima osnovne škole. *Odgojne znanosti*, 2, 347–361.
- Roy, B., Diez-Roux, A. V., Seeman, T., Ranjit, N., Shea, S., Cushman, M. (2010). Association of optimism and pessimism with inflammation and hemostasis in the Multi-Ethnic Study of Atherosclerosis (MESA). *Psychosomatic Medicine*, 72, 134–140.
- Scheier, M. F., Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219–247.
- Scheier, M. F., Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 16, 201–228.
- Scheier, M. F. Carver, C. S. (1993.). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 26–30.
- Scheier, M. F., Matthews, K. A., Owens, J. F., Schulz, R., Bridges, M. W., Magovern, G. J., Carver C. S. (1999). Optimism and rehospitalization after coronary artery bypass graft surgery. *Archives of Internal Medicine*, 159, 829–835.
- Smederevac, S., Mitrović, D. (2009). *Ličnost – metodi i modeli*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

- Snyder, C.R. (2000.). The past and possible futures of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology, 19, 1*, 11–28.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Youshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C. & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60 (4)*, 570–585.
- Станојевић, Д., Павићевић, М. (2019). Саосећање, саосећање са самим собом и оптимизам/песимизам као предиктори благостања адолесцената, У: М. Лончар Вујновић (ур.). *Наука без граница 2, међународни тематски зборник Огледала стварности 1*, Универзитет у Приштини, Филозофски факултет, 243–260.
- Tatalović-Vorkapić, S., Jelić-Puhalo, J. (2015). Povezanost osobina ličnosti, nade, optimizma i zadovoljstva životom odgojitelja predškolske dece, *Napredak, 157 (1–2)*, 205– 220.
- Taylor, S. E., Brown, L. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin 103 (2)*, 193–210.
- Todić Jakšić, T., Pavićević, M. (2017). Relationship between interpersonal orientation, optimism and pessimism and experiencing beauty of human faces. Proceedings of the XXIII scientific conference. Empirical studies in psychology. Institute of psychology laboratory for experimental psychology faculty of philosophy, University of Belgrade, 50–55.
- Vera-Villaruel, P., Valtierra, A., Contreras, D. (2016). Affectivity as mediator of the relation between optimism and quality of life in men who have sex with men with HIV. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 16 (3)*, 256–265.
- Zenger, M., Brix, C., Borowski, J., Stolzenburg, J., Hinz, A. (2010). The impact of optimism on anxiety, depression and quality of life in urogenital cancer Patient. *Psychoc-Oncology, 19*.

## CORRELATION BETWEEN OPTIMISM – PESSIMISM IN ADOLESCENTS

**Abstract:** *The paper strives to indicate the constructs that are conducive to the development of optimism-pessimism in adolescents, by presenting the research on optimism-pessimism conducted on a sample of adolescents from Kosovo and Metohija. After an insight into the findings of the research presented (which were conducted from 2017 to 2019) on the sample of more than 700 adolescents aged between 18 and 29, it was found that the correlation of optimism comprises the following: adolescents' personality traits, interpersonal orientation, experience of beauty of the human face, hope, satisfaction with life and well-being. Conclusions drawn from the research will enable the conception and organization of further research. Involving other variables, such as the context of upbringing, family relations, relationship with peers, in research to be conducted in the future is necessary for the examination of their contribution to the development of optimism-pessimism, bearing in mind the major significance optimism has for adolescents' mental health.*

**Key words:** *optimism, pessimism, adolescents.*

ЧЕТВРТИ ДЕО  
**МЕТОДИКЕ**  
**ВАСПИТНООБРАЗОВНОГ РАДА И НАСТАВЕ**

**Љильана Р. Пауновић**  
**Зорица Љ. Гајтановић**  
**Љюдмила В. Воронина**  
**Алёна А. Попрыгина**  
**Бошко Љ. Миловановић**  
**Надежда С. Цырулик**  
**Милена Д. Војиновић**

Љиљана Р. Пауновић<sup>172</sup>

Зорица Љ. Гајтановић<sup>173</sup>

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

## ПОВЕЋАЊЕ МОТИВАЦИЈЕ УЧЕНИКА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ ПРИМЕНОМ ЗАНИМЉИВИХ ЗАДАТАКА У НИЖИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ<sup>174</sup>

**Сажетак:** Чињеница је да већина ученика има проблем са усвајањем математичких садржаја. Математика као школски предмет је нешто што их оптерећује, а часови математике за њих су право мучење. Како научити математику и имати жељену оцену проблем је како за ученике и њихове родитеље тако и за учитеље. Многи математичари, педагози и психолози су истраживали шта је то што би повећало мотивацију ученика за усвајање математичких садржаја. Неки сматрају да у највећој мери успех ученика зависи од компетенција и ангажовања учитеља, док други сматрају да је од пресудног значаја сам ученик и његова унутрашња мотивација. Ученик који има „унутрашњег покретача“, који има вољу и жељу за радом, који је истрајан и не одустаје од својих циљева постиже најбоље резултате. У овом раду бавили смо се проблемом мотивације код ученика у нижим разредима основне школе у настави математике. У раду је конкретним примерима описано како се ученици могу мотивисати применом неких занимљивих задатака. Применом ових задатака који су логички и у неку руку шаливи, ученици стичу утисак да се на часу играју док решавају задатке. У опуштеној атмосфери они уче, играју се и друже, и што је најважније знања која на тај начин стичу трајнија су.

**Кључне речи:** мотивација, математички садржаји, настава математике, занимљиви математички задаци.

### УВОД

Усвајање математичких садржаја, посебно решавање математичких задатака, одувек је био проблем већег броја ученика. Зашто је то тако још увек је једна врста енигме. Неки ученици су добри у математици иако не улажу превише труда, са друге стране имамо и оне ученике који уз велике напоре, редовно учење, вежбање ипак не постижу задовољавајуће

<sup>172</sup>[liljana.paunovic@pr.ac.rs](mailto:liljana.paunovic@pr.ac.rs)

<sup>173</sup>[zorica.gajtanovic@pr.ac.rs](mailto:zorica.gajtanovic@pr.ac.rs)

<sup>174</sup>Рад је настао у оквиру пројекта *Методe нумеричке и нелинеарне анализе са применама* (евиденциони број 174002), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

результате. Поставља се питање од чега зависи у којој ће мери неко бити успешан у решавању математичких задатака? Неки сматрају да велику улогу игра генетика. Истраживање које су спровели Арамбашић и сар. (2005) показује да способност за математику није урођена и да нема велике везе са генетиком. Постоје само индивидуална уверења у урођеност математичких способности која служе као одбрамбени механизам онима који нису успешни у математици. Неуспех у овој науци оправдавају тиме да немају генетске предиспозиције за успешно бављење математиком. Лалић-Вучетић и Мирков (2017) су истраживањем дошли до закључка да је од пресудног значаја „интеракција између наставника и ученика, односно начин на који се наставник заједно са ученицима бави садржајима“. Такође, на став према математици утиче и породица, пре свега родитељи. Од њиховог нивоа образовања и става према математици и уопште према образовању зависиће какав ће став њихова деца формирати како према математици тако и према свим школским предметима.

Многобројна истраживања (Reynolds - Walberg, 1991; Steinkamp - Maehr, 1983) показала су да постоје три главне групе фактора који утичу на постигнућа у математици и то: особине ученика, кућно окружење (на пример образовање родитеља) и квалитет наставе који подразумева компетенције учитеља. На основу истраживања (Schiefele - Csikszentmihalyi, 1995; Aiken, 1970; 1976; Steinkamp - Maehr, 1983; Willson, 1983) закључује се да и мотивација, и то посебно унутрашња мотивација као и способност ученика представља један од пресудних фактора да ли ће ученик бити успешан у решавању математичких задатака или не. Мотивација за школско учење није индивидуално обележје ученика са којим он долази у школу, које поседује или не поседује, већ је важно да ученик што пре схвати да успех у учењу, у значајној мери зависи од његовог упорног, стрпљивог и редовног рада и залагања (Рајчевић, 2015). Деца на почетку школовања показују већу мотивацију за учење, са годинама мотивација опада, посебно на прелазу из основне у средњу школу (Perućica, 2017; Eccles et al., 1993).

Чини се да се још у предшколском узрасту препознаје да ли дете има предиспозиције да постане добар математичар или не. Ученици, још у нижим разредима основне школе, могу се сврстати у две категорије: категорија оних који воле математику и којима математика „иде од руке“ и категорија ученика којима математика није баш омиљен предмет. И сами ученици увиђају којој категорији припадају тако да од почетка свог школовања свесно или несвесно формирају свој став према математици. „Раније постигнути резултати ученика утицаће на њихово самопоуздање те, уколико су резултати високи, и самоувереност ученика ће порасти. Позитивни ученички ставови према математици и ученичка компетенција утицаће на њихово ангажовање, залагање и упорност у раду, што доводи до постизања адекватних постигнућа“ (Акеу, 2006). Ученици који на почетку школовања, још у нижим разредима са лакоћом



решавају задатке су самоуверени, сваком новом задатку прилазе са оптимизмом сигурни у своју способност да ће успешно доћи до решења. Њихова самоувереност расте после сваког новог решеног задатка. Они имају високо мишљење о себи, о својим способностима, свесни да они могу и знају нешто што многима не полази за руком. „За квалитетно учење можда је и најважније какав став ученици имају према себи и властитим способностима у математици” (Horvat, 2018). Са друге стране су ученици којима је математика сувише тешка и апстрактна. Они нису баш успешни у решавању задатака, из тог разлога нису сигурни у своје способности што изазива одбојност према математици. Ма колико учили, вежбали и трудили се, нису никада у потпуности сигурни да ће знати да реше сваки математички задатак који им је задат. Страх да ли ће знати да реше задатке се повећава када су временски ограничени за њихово решавање (када су провере знања у питању у виду контролних и писмених задатака).

„Уколико ученици почну учестало да доживљавају неуспех у извршавању школских обавеза, механизми одбране постају све неделотворнији и они коначно постају уверени да су неспособни“ (Требежанин, 2009:108). Да ли ће бити успешни математичари или не у највећој мери зависи од њиховог става према себи, од њиховог самопоуздања да се ухвате у коштац са неким математичким проблемом и да истрају без одустајања све док не стигну до решења проблема. Ако они не верују у себе и своје способности, ако себе уверавају да они не знају и не могу да реше неки задатак онда је сигурно да до решења неће ни доћи. Такви ученици са страхом гледају на сваки задатак који се постави пред њих, сваки нерешени задатак за њих представља још један пораз у низу који додатно урушава њихово самопоуздање. Они се и не усуђују да опуштено крену у решавање задатка, да се ослоне на своју логику и на већ стечено знање, да покушају, већ се најчешће ослањају на памћење поступака како су решавали сличне задатке не активирајући сопствену логику и идеје за самостално решавање задатака. Они показују велики страх од математике, тај страх и одбојност су све интензивнији из године у годину. Такви ученици сматрају да је узалуд покушавати, помире се са неуспехом што доводи до депресивности и губитка самопоштовања. Неретко се јавља извесна доза љубоморе према оним ученицима који са лакоћом решавају задатке које они не умеју да реше.

Из свих ових разлога потребно је наставу математике учинити занимљивом, забавном, релаксирајућом колико год је то могуће. Сваки час треба осмислити да буде занимљив, да заинтересује децу да са пажњом прате час. У свему овоме врло значајну улогу имају наставници и професори математике, али у највећој мери учитељи. Учитељи својим радом, залагањем и креативношћу у великој мери утичу на то да ли ће дете заволети или имати страх од математике. Учитељи постављају „темељ“ знања и самопоуздања од којих касније све зависи, професори математике их касније само надограђују, негују, усавршавају, проширују

и коригују колико је то могуће. Према неким истраживањима (Peterson - Fennema, 1985; Williams, 1988) сматра се да за усвајање математичких садржаја „пресудну улогу има однос између ученика и учитеља у првим разредима основне школе“. Почети школовања идентификовани су као најзначајнији период у развоју ставова ученика према математици; у том периоду учитељи имају и могућност и одговорност утицаја на позитивне ставове и висока постигнућа ученика (Ma - Kishor, 1997).

Из тог разлога је јако битно да учитељ има све потребне компетенције за извођење квалитетне наставе, ако учитељ није добро припремљен за час, ако и сам „добро не влада математиком“, он ту несигурност, страх и одбојност несвесно преноси на ученике. Сваки час математике би требало осмислити на нов, оригиналан начин како би деци било занимљиво да слушају, да науче нешто ново и што је најбитније да то знање трајно усвоје. На учитељима је важан задатак, да науче децу да мисле. Дефиниције, формуле и теореме се временом забораве, али ако су научили да размишљају, да користе логику при решавању сваког проблема који се постави пред њих, онда су учитељи успешно одрадили свој део посла.

### **ПРИМЕРИ ПРИМЕНЕ ЗАНИМЉИВИХ ЗАДАТАКА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ**

У овом раду наведени су конкретни примери занимљивих задатака којима се могу часови математике учинити занимљивим. Како сматра Зубац и сар. (2017) примена занимљивих задатака у настави математике у великој мери може повећати квалитет наставе и заинтересованост ученика. Решавајући овај тип задатака који су логички и несвакидашњи ствара се пријатнија и опуштенија атмосфера на часу. Ученици су растерећени што у великој мери утиче на њихово логичко расуђивање. Неки од занимљивих задатака се решавају у пару или у групи где учествује већи број ученика који кроз игру, дружећи се решавају задатке. Треба тежити томе, посебно у нижим разредима основне школе, да часови математике не буду превише „озбиљни“ и крути, јер такво окружење ствара још већи страх и притисак ученицима који имају страх од математике. Миљић (2015) сматра да на повећање мотивације код ученика за усвајање математичких садржаја утиче у великој мери личност наставника, начин оцењивања, примена мотивационих питања, историцизми и свакако примена занимљивих задатака. На учитељима је да буду креативни, да користе на часу разне занимљиве презентације, асоцијације, квизове, математичке игре, магичне квадрате и игре са шибицама. У данашње време, време модерне технологије, учитељима је на располагању богата литература, интернет, математички часописи и други извори, тако да је припремање за час данас много једноставније него што је то некада било.

### Примери занимљивих питања

Предлог је да час математике учитељ започне неком занимљивом причом, питањем или задатком, ако је то могуће пожељно би било да прича има везе са наставном јединицом која је планирана за тај час. Ево неколико примера:

*Пример 1:* (Клеріћ, 1987:101) У мрачном предсобљу налази се 8 пари различитих папуча. Колико најмање папуча треба узети, да би се међу узетим нашао бар један пар папуча?

*Одговор:* Потребно је узети најмање 9 папуча како би нашли бар један пар папуча.

*Пример 2:* (Клеріћ, 1987:100) Како одмерити 4l воде помоћу два суда од 3l и 5l и празног лонца?

*Одговор:* Прво се напуни водом посуда од 5l, из ње се сипа вода у посуду од 3l, остатак од 2l се сипа у лонац. Поступак се понови још једном и у лонцу ће бити 4l воде.

*Пример 3:* Како се број 66 може повећати за своју половину, а да се са њим не обављају никакве рачунске операције? (<http://www.oskosta.org/zadaci-iz-matematike.html>).

*Одговор:* Број треба окренути „наглавачке“.

*Пример 4:* Ако у поноћ пада киша, може ли се очекивати да ће за 72 сата време бити сунчано? (<http://www.oskosta.org/zadaci-iz-matematike.html>).

*Одговор:* После 72 сата ће бити ноћ, а ноћу не греје сунце.

*Пример 5:* (Милошевић, 2010) Авион прелети раздаљину од Париза до Лондона за 2 сата и 20 минута, а раздаљину од Лондона до Париза за 140 минута. Како је то могуће?

*Одговор:* Могуће је јер је 2 сата и 20 минута исто што и 140 минута.

*Пример 6:* (Милошевић, 2010) Колико гусака је било на води, ако једна плива испред две, једна иза две и једна између две?

*Одговор:* Било је 3 гуске.

### Примери занимљивих задатака

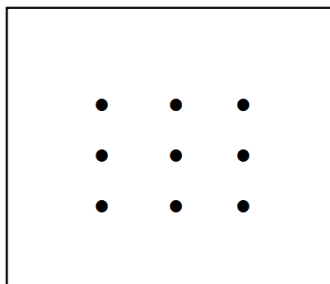
У другом разреду, на часу математике када треба обнављати и увежбавати цртање правих линија помоћу лењира, уместо класичних задатака (Задатак 1. и Задатак 2.), могуће је припремити неколико занимљивих задатака које ће ученици уз помоћ учитеља решавати.

**Задатак 1:** Помоћу лењира нацртај три праве  $a$ ,  $b$ ,  $c$ .

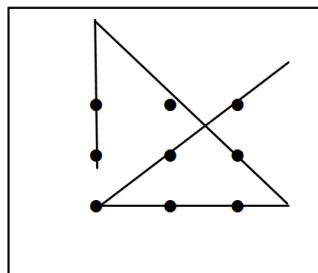
**Задатак 2:** Нацртај и обележи четири праве линије које пролазе кроз тачку  $M$ .

Могуће је за час припремити неколико задатака у којима се не тражи само цртање правих линија, већ пре свега логичко размишљање, максимална ангажованост да се задаци реше. Решавајући такве задатке ученици вежбају употребу лењира, прецизност, тачност и креативност. Да би се решили такви задаци потребно је неколико пута цртати, пробати, брисати ако није тачно, поново цртати праве линије, све док се не дође до тачног решења. Ако се на крају и не уради тачно задатак постигнут је циљ часа, а то је вежбање цртања правих линија и развијање математичког мишљења. Овакви задаци и поступак решавања ће деци сигурно остати у сећању много дуже него што је решавање класичних задатака где се не тражи логичко размишљање. Ево примера неколико таквих занимљивих задатака.

**Задатак 3:** (Клеріћ, 1987:50) На Слици 1. налази се 9 тачака. Не одвајајући оловку од хартије, прецртај свих 9 тачака са четири праве линије, тако да се ни једна не пропусти и двапут једна иста тачка не прецрта.

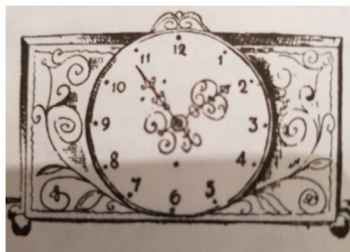


Слика 1.

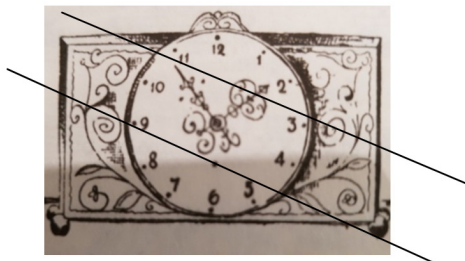


Слика 2. Решење Задатка 3.

**Задатак 4:** (Клеріћ, 1987:27) Са две праве поделити сат који је дан на Слици 3. на три дела, тако да се после сабирања бројева у сваком делу добију три једнака збира.



Слика 3.

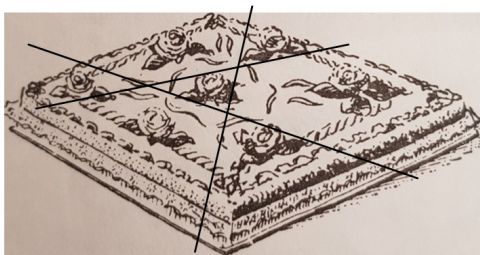


Слика 4. Решење Задатка 4.

**Задатак 5:** (Клеріс, 1987:68) На Слици 5. је приказана торта са седам ружа. Користећи три праве линије пресећи торту на 7 делова, тако да у сваком делу буде по једна ружа.



Слика 5.



Слика 6. Решење Задатка 5.

На часу вежбања сабирања и множења једноцифрених и двоцифрених бројева такође се уместо класичних задатака могу искористити занимљиви задаци. Решавајући ове задатке постиже се циљ часа у једној опуштеној атмосфери. Ево примера једног таквог задатка:

**Задатак 6:** (Клеріс, 1987:116) На часу занимљиве математике Зорица је питала своје другове:

„Знате ли ви дан и месец вашег рођења?“

„Знамо“, одговорили су другови.

„Онда ја могу погодити ко је од вас ког дана и месеца рођен“, рекла је Зорица.

„Узмите лист хартије и оловку. Рачунајте на хартији. Присетите се дана у месецу вашег рођења. Помножите тај број са 2, затим добијени производ помножите још са 5, новом производу додајте 20, збир помножите са 10, добијеном производу додајте редни број месеца рођења. Кажите бројеве које сте добили и ја ћу погодити дан и месец рођења сваког од вас“.

**Решење:** Решење задатка се добије тако што се од броја који су добили израчунавањем одузме 200. На пример ако је један ученик добио број 1301 онда је  $1301-200=1101$ . Прва два броја у решењу показују датум рођења, а последња два броја показују редни број месеца рођења. У овом случају, овај ученик је рођен 11. 01. (једанаестог јануара).

Ако је други ученик добио решење 2104 онда је  $2104-200=1904$ , онда је он рођен 19. 04. (деветнаестог априла).

Деца се на часу играју, уједно вежбају сабирање и множење једноцифрених и двоцифрених бројева. Потребно је одредити једног ученика који ће имати улогу Зорице, остали рачунају.

## ЗАКЉУЧАК

Овим радом желели смо да укажемо на то да се применом занимљивих задатака настава математике може учинити интересантном. Учитељ не треба да се ослања само на уџбеник и радну свеску који су предвиђени као наставни материјал. Потребно је материјал за припрему часа допунити садржајима са интернета, треба користити сву доступну литературу. На сваком часу, у колико је то могуће, посебно код деце у нижим разредима основне школе на часу задатке треба решавати кроз игру у опуштеној атмосфери. Треба децу разним занимљивим питањима и задацима наводити да развијају логичко мишљење. На том узрасту не треба их превише оптерећивати дефиницијама и строгим правилима, треба их научити да мисле, да повезују научено и да науче да примењују стечена знања. Треба им од малих ногу представити математику као занимљив и креативан предмет, и дати све од себе да заволе математику. На учитељима је највећа одговорност, јер од њих, њиховог става према математици, њиховог односа према сваком ученику појединачно, њихових компетенција и креативности зависи како ће деци представити математику.

Ученици који имају тешкоће при учењу математике имају негативан став према математици, лоше предзнање, недовољну мотивацију за предмет као и недостатак подршке од стране учитеља и породице. Како до тога не би дошло битно је да се на почетку школовања, тј. у нижим разредима основне школе учини све да ученици заволе математику. Ако ученик заволи математику у нижим разредима основне школе извесно је да ће му математика бити омиљени предмет. Ако у старту ученик створи страх од математике, тај страх се касније све више продубљује и прати га кроз читаво школовање.

## ЛИТЕРАТУРА

- Akey, T. (2006). School context, students attitudes and behavior and academic achievement: an exploratory analysis, *Tech. Rep.* MDRC.
- Arambašić, L., Vlahović-Štetić, V., Severinac, A. (2005). Je li matematika bauk? Stavovi, uvjerenja i strah od matematike kod gimnazijalaca, *Druš. Istraž. Zagreb.* 6(80), 1081-1102.
- Aiken, L. R. (1970). Nonintellective variables and mathematics achievement: Directions for Research, *Journal of School Psychology*, 8, 28-36.
- Aiken, L. R. (1976). Update on attitudes and other affective variables in learning Mathematics, *Review of Educational Research*, 46, 293-311.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., et al. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families, *Am Psychol*, 48(2), 90-101.
- Horvat, Z. (2018). Motivacija u savremenoj nastavi matematike, *Poučak* 73, 21-28.

- Klepić, D. (1987). *Zabavna matematika*, Matematički list za učenike osnovnih škola u izdanju Društva matematičara Srbije.
- Lalić-Vučetić, N., Mirkov, S. (2017). Motivacija za učenje, opažanje postupaka učitelja i doživljaj samoeфикаsnosti učenika u matematici i prirodnim naukama, *Inovacije u nastavi*, XXX (2), 29-48.
- Миљић, Ј. (2015). Мотивација у настави математике, *Бијељински методички часопис*, 2, 27-35.
- Милошевић, М. (2010). Млади математичари. Збирка решених задатака за 3. разред основне школе.
- Ma, X., Kishor, N. (1997). Assessing the Relationship Between Attitude Toward Mathematics and Achievement in Mathematics: A Meta-Analysis, *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(1), 26-47.
- Perućica, R. (2017). Motivacija za učenje u zavisnosti od pola i uzrasta učenika, *Biomedicinska istraživanja*, 8(1), 69-74.
- Рајчевић, П. (2015). Мотивација ученика основне школе за рад и васпитно-образовни успех, *Зборник радова Учитељског факултета*, 9, 51-63.
- Peterson, P. L., Fennema, E. (1985). Effective teaching, students engagement in classroom activity and sex related differences in learning math, *American Educational Research Journal*, 22 (3), 309-335.
- Reynolds, A. J., Walberg, H. J. (1991). A structural model of science achievement, *Journal of Educational Psychology*, 83, 97-107.
- Steinkamp, M. W., Maehr, M. L. (1983). Affect, ability, and science achievement: A quantitative synthesis of correlational research, *Review of Educational Research*, 53, 369-396.
- Schiefele, U., Csikszentmihalyi, M. (1995). Motivation and Ability as Factors in Mathematics Experience and Achievement, *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(2), 163-181.
- Требјешанин, Б. (2009). *Мотивација за учење*, Београд: Учитељски факултет.
- Willson, V. L. (1983). A meta-analysis of the relationship between science achievement and science attitude: Kindergarten through college, *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 839-850.
- Williams, W. V. (1988). Answers to questions about math anxiety, *School Science and Mathematics*, 88 (22), 95-104.
- Зубац, М., Милинковић, Д., Пикула, М. (2017). Како повећати мотивацију ученика за учење у настави математике, *Нова школа*, XII(1), 24-27.
- <http://www.oskosta.org/zadaci-iz-matematike.html>
- <https://zelenucionica.com/wp-content/uploads/2017/11/Zbirka-zadataka-za-dodatnu-iz-matematike.pdf>
- <http://matematikaos.blogspot.com/2010/04/matematika.html>

## INCREASING STUDENTS' MOTIVATION IN MATHEMATICS TEACHING BY APPLYING INTERESTING TASKS IN LOWER GRADES OF PRIMARY SCHOOL

**Summary:** *The fact is that most students have a problem with the adoption of mathematical content. Mathematics as a school subject is something that burdens them, and math classes are a real torture for them. How to learn mathematics and have the desired grade is a problem for students and their parents, as well as for teachers. Many mathematicians, pedagogues and psychologists have researched what it is that would increase students' motivation to adopt mathematical content. Some believe that the students' success to a large extent depends on the competencies and engagement of teachers, while others believe that the student himself and its inner motivation are of crucial importance. A student who has an "internal drive", who has the will and desire to work, who is persistent and does not give up on his goals achieves the best results. In this paper, we have dealt with the problem of motivation in students in the lower grades of primary school in the teaching of mathematics. The paper describes with concrete examples how students can be motivated by applying some interesting tasks. By applying these tasks, which are logical and in a way funny, students get the impression that they are playing in class while solving tasks. In a relaxed atmosphere, they learn, play and socialize, and most importantly, the knowledge they gain in this way is more lasting.*

**Key words:** *motivation, mathematical contents, teaching mathematics, interesting mathematical tasks.*



Людмила В. Воронина<sup>175</sup>

Алёна А. Попрыгина<sup>176</sup>

Уральский государственный педагогический университет  
Институт педагогики и психологии детства, г. Екатеринбург  
Российская Федерация

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ИНТЕГРАЦИИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация:** В статье рассматриваются особенности реализации принципа интеграции при обучении математике младших школьников. Под интеграцией в статье понимается естественная взаимосвязь наук, предметных областей, отдельных разделов и тем на основе объединяющей идеи последовательного, всестороннего раскрытия изучаемых процессов и явлений. Отмечается, что в связи с распространением идей интеграции как дидактического принципа обучения среди педагогического сообщества, произошло смешение понятий «интегральный», «интеграционный», «интегративный» и «интегрированный», поэтому в статье уточняются определения этих понятий и определяются области их применения. Авторами вводится понятие «интегрированное задание», под которым понимается учебное задание, для выполнения которого обучающимся необходимо применить знания и умения из различных предметных областей. Результатом выполнения такого задания может выступать осознание связи между изучаемыми объектами, науками или универсальный способ действия, применение которого не зависит от предметной области. В статье отмечается, что интегрированное задание может быть спроектировано в вертикальной и горизонтальной структуре. Основой построения интегрированного задания в вертикальной структуре является близость содержания предметных областей. Для построения интегрированного задания в горизонтальной структуре основой являются способы деятельности, которые характерны для одной предметной области и могут быть применены при изучении материала в другой предметной области. В статье приведены примеры интегрированных заданий на примере математики, спроектированных как в вертикальной, так и в горизонтальной структуре.

**Ключевые слова:** принцип интеграции, «интегрированное задание», вертикальная и горизонтальная структура, примеры интегрированных заданий.

<sup>175</sup>[voronina@uspu.me](mailto:voronina@uspu.me)

<sup>176</sup>[ekb-mou155@mail.ru](mailto:ekb-mou155@mail.ru)

В настоящее время модернизация образования происходит на всех уровнях. Одной из тенденций модернизации современного образовательного процесса является интеграция, т. е. объединение содержания отдельных предметных областей в единое образовательное поле, установление внутренних связей между аналитически выделенными его сторонами в целях формирования целостной картины мира и научного мышления, развития познавательных процессов. Переход от репродуктивного усвоения младшими школьниками предметных знаний и умений к формированию у ребенка умения и потребности учиться на основе целостного восприятия окружающей действительности влечет за собой необходимость реализации принципа интеграции в начальной школе, стремление к созданию интегративных курсов вместо самостоятельных предметных дисциплин.

Проблема интеграции предметных областей в начальной школе важна и современна как для теории, так и для практики. Она обусловлена новыми требованиями общества и государства к сфере образования и результатам обучения, повышением уровня развития современной науки, а также изменениями в сфере производства.

Идеи об интеграции в отечественном образовании появились в начале XX века с развитием трудовых школ. Несмотря на то, что в разные периоды эти идеи принимали разную форму (трудовые школы, комплексные программы, собственно интеграция) долгое время в науке не существовало точного определения термина «интеграция». Оно не предполагало толкования и понималось «интуитивно». В связи с этим возникла понятийная неточность не только самого понятия «интеграция», но и всех однокоренных слов «интегральный», «интеграционный», «интегративный», «интегрированный». [15]

Одними из первых понятие «интеграция» в педагогику было введено И. Д. Зверевым и В. Н. Максимовой: «Интеграция есть процесс и результат создания неразрывно связного, единого, цельного. В обучении она осуществляется путем слияния в одном синтезированном курсе (теме, разделе программе) элементов разных учебных предметов, слияния научных понятий и методов разных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания, комплексирования и суммирования основ наук в раскрытии межпредметных учебных проблем» [9, с. 14].

По мнению Ю.М. Колягина, применительно к системе обучения понятие «интеграция» может принимать два значения. Интеграция может рассматриваться как цель обучения – «создание у школьника представления об окружающем мире», и средство обучения – «нахождение общей платформы сближения предметных знаний» [10]. Как цель обучения она должна дать обучающимся те знания, которые научат их с первых школьных шагов представлять мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны. Как средство обучения интеграция направлена на развитие эрудиции, расширение и обновление знаний. Однако в этом случае следует иметь в виду, что интеграция

должна лишь соединить получаемые знания в единую систему, а не заменить обучение традиционным учебным предметам.

Ю. М. Колягин [10] видит сложность проблемы описания протекания интеграция на протяжении всего процесса обучения. Он отмечает, что если в начале обучения наиболее целесообразно было бы усвоить «немного обо всем», а потом синтезировать разрозненные знания и умения в единое целое, то к концу обучения необходимо будет знать «все о немногом» [10].

И. Ю. Алексашина [1] отметила, что в самом общем смысле интеграция выступает как процесс и результат становления целостности единого качества на основе многих качеств. Процесс интеграции знаний неразрывно связан с их дифференциацией. Результатом дифференциации является вычленение отдельных сторон явлений с целью их углубленного анализа, а процесс интеграции направлен на воссоздание целостной структуры изучаемого явления, на установление внутренних связей между аналитически выделенными его сторонами. Чем глубже предшествующий анализ и дифференциация, тем богаче и содержательнее интегрированные процессы.

Таким образом, в настоящий момент «интеграция» рассматривается в качестве:

- процесса (Данилюк А. Я., Архипова М. П., Безрукова В. С., Сердюкова И. С., Полянкина С. Ю., Сухаревская Е. Ю., Сидоренко К. С., Светловская Н. Н. и др.);
- процесса и результата (Зверев И. Д., Максимова В. Н., Алексашина И.Ю.);
- результата (Гилязова О. Г., Пестерева В. Л.);
- средства обучения (М. Ю. Колягин);
- дидактического принципа обучения (Чапаев Н. К., Тюнникова Ю. С.);
- метода построения учебного процесса (Ятайкина А. А., Белянкова Н. М., Чумичева Р. М.);
- формы организации содержания образования (Монахова Г. А., Безрукова В. С.).

Исходя из анализа литературы, можно сделать вывод, что в самом общем смысле большинство ученых под интеграцией понимают процесс объединения частей с целью воссоздания единого целого объекта познания. Сущность такого определения уже содержит в себе результат интеграции, поэтому мы считаем, что под интеграцией нельзя понимать только процесс или только результат - данные категории не могут быть отделены друг от друга.

Под интеграцией в узком смысле понимается процесс и результат организационного слияния или присоединения – трансформации двух ранее организационно отдельных предметов в единое целое [11].

Интеграция в широком смысле педагогике рассматривается как осуществление обучающимися под руководством педагога последовательного перевода сообщений с одного учебного языка на

другой, в процессе которого происходит усвоение знаний, формирование понятий, рождение личностных и культурных смыслов. Данное определение можно считать наиболее полно отражающим смысл и сущность самого процесса интеграции в образовании, т.к. оно отражает не столько формальное соединение разного знания в новый учебный текст, сколько соединение разных текстов в сознании ученика, приводящее к формированию ментальных понятийных и смысло-образующих структур [6, 7].

Однако, несмотря на то, что исследователи по-разному трактуют понятие интеграции, все они сходятся в том, что интеграция представляет собой процесс достижения целостного взгляда на окружающий мир, а ее основой являются межпредметные связи. Исходя из анализа работ разных исследователей [6, 7, 9, 11, 14], мы определяем **интеграцию** как естественную взаимосвязь наук, предметных областей, отдельных разделов и тем на основе объединяющей идеи последовательного, всестороннего раскрытия изучаемых процессов и явлений.

В связи с распространением идей интеграции как дидактического принципа обучения среди педагогического сообщества, произошло смешение понятий «интегральный», «интеграционный», «интегративный» и «интегрированный». Считаем необходимым уточнить определения данных терминов и определить области их применения.

Современный словарь иностранных слов дает следующее определение понятию «**интегральный**»: «интегральный [<лат.>] – неразрывно связанный, цельный, единый» [2, с.146].

Наиболее всеобъемлющим и характерным понятием в интересующем нас аспекте является **интегральная педагогика** – целостное воздействие на целостного человека целостным педагогическим методом. Интегральный подход предполагает целостность и единство всего педагогического «здания»: предмета и метода образования и воспитания, содержания и методик, учителя и ученика, урока и форм внеурочной деятельности. Интегральная технология обучения— технология развивающего дифференцированного обучения, объединяющая в единое целое идеологию укрупнения дидактических единиц, многоуровневого планирования результатов обучения, психологизацию образовательных процессов и всемерную компьютеризацию их. «Процесс образования и воспитания приобретает монолитное единство логико-психологической и этико-эстетической деятельности всех его участников. Новизна такого подхода в интегральности, в целостности: деятельность, ум, память, мышление, общественное поведение ребенка не должны быть дискретными. Задача интегральной педагогики состоит в том, чтобы привести цель, принципы, методы, содержание, результаты образования и воспитания в соответствии с природой человеческого духа. Вектором образовательно-

воспитательной системы становится осмысление мира как целостного организма» [5, с.85].

Слово **«интеграционный»** является производным от слова «интеграция», то есть относящийся к интеграции, свойственный ей [8]. Речь идет не о самом процессе проектирования различных форм организации учебного процесса, а о содержании объекта. Например, интеграционной может быть методика, процесс, так как в их основе лежит объединение предметных областей для создания междисциплинарного знания. Таким образом, данное понятие может быть употреблено только с теми категориями, в *содержании* которых есть интеграция понятий, объектов и др. с целью установления межпредметных связей и формирования единого образовательного пространства. Интеграционной также может быть связь между изучаемыми объектами и явлениями, так как она и является основой для проектирования заданий, уроков, курсов и т.д.

Слово **«интегративный»** происходит от слова «интеграция», но напрямую связано с понятием «интегративность». Лексический анализ данных понятий позволяет предположить, что интегративность можно понимать как свойство интеграции, т.е. целостность, тогда понятие «интегративность» определяет *качественное* состояние процесса интеграции в целом и характеризуется такими чертами, как *состав* компонентов, вступающих во взаимосвязи, *интенсивность* процесса образования целостности, а также *результат* интеграции – структуру установившихся взаимосвязей и взаимодействий между элементами. Совокупности элементов, формирующиеся в процессе интеграции, могут обладать этим качеством в большей или меньшей степени. В данном случае речь идет о свойстве какой-либо категории, в основе проектирования которой лежит идея о многообразии окружающего мира и связи всех его элементов между собой тем или иным способом. На пример, *интегративный подход* в образовании исходит из всеобщей объективной целостности мира и предполагает ряд условий: единство жизнедеятельности человека и его образования; взаимосвязь наследственных, социальных и педагогических факторов; целостность формируемой личности ребенка; целостность научно-педагогического знания; целостность педагогического воздействия; единство развития, воспитания и обучения; целостность процесса обучения (взаимообусловленность его компонентов, взаимосвязь процессов преподавания и учения, единство содержательной и процессуальной сторон обучения, межпредметные связи, взаимозависимость учебной и внеучебной деятельности) и др. В данном случае можно рассматривать понятие «интегративный подход» в качестве объединения всех вышеперечисленных компонентов.

Слово **«интегрированный»** является страдательным причастием, произошедшим от слова «интегрировать», т.е. объединить (объединять) части, стороны чего-либо в одно целое [13]. Таким образом,

интегрированный – созданный на основе объединения частей в одно целое. В основе данного понятия лежит, прежде всего, сам процесс интеграции. Интегрированным может быть курс, урок, задание, так как данные формы организации учебного процесса проектируются на основе интеграции предметных областей вокруг изучаемых объектов, тем, разделов и т.д.

Минимальной дидактической единицей является интегрированное задание. В педагогической науке отсутствует определение данного понятия. Основываясь на том, что, учебное задание – это видоизменённая форма учебного материала, исходящая из нужд обучения и учёбы [12], мы предлагаем под **интегрированным заданием** понимать учебное задание, для выполнения которого обучающимся необходимо применить знания и умения из различных предметных областей. Результатом выполнения такого задания может выступать осознание связи между изучаемыми объектами, науками или универсальный способ действия, применение которого не зависит от предметной области.

Интегрированное задание может быть спроектировано в вертикальной и горизонтальной структуре [14]. Основой построения интегрированного задания в вертикальной структуре является близость содержания предметных областей, т.е. фактические, понятийные знания. Для построения интегрированного задания в горизонтальной структуре основой являются способы деятельности, которые характерны для одной предметной области и могут быть применены при изучении материала в другой предметной области [3, 4].

Близость предметного содержания предполагает, что изучаемый объект имеет целостный образ, представить который можно в различных предметных областях (рис. 1).



**Рис. 1:** Близость предметного содержания как основа интеграции

В таких заданиях объект познания рассматривается с разных сторон, что позволяет осознать различные взаимосвязи, а также сформировать более целостный образ объекта. Предметных областей

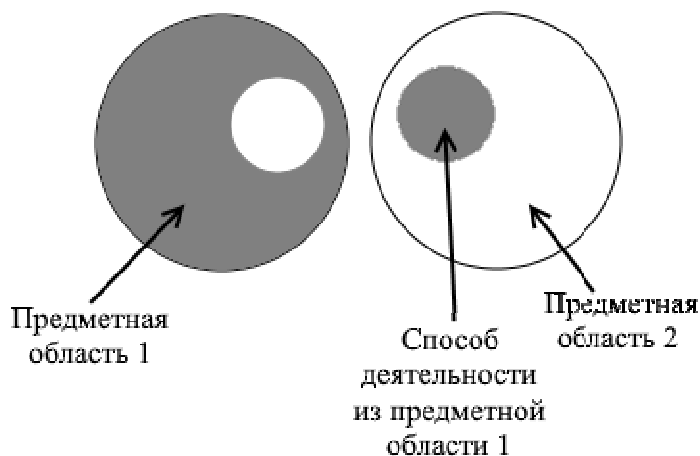
может быть несколько. Место их пересечения – это изучаемый объект. Например, симметрию можно изучать на примере листьев, бабочек, то есть с точки зрения природоведения, с точки зрения математики, а также на примере произведений искусства (музыка, поэзия, рисунок).

Приведем примеры интегрированных заданий, построенных на основе близости содержания:

1. Одна личинка колорадского жука за свою жизнь съедает 1,2 г листьев картофеля, а взрослый жук в 4 раза больше. Сколько картофельной ботвы съедает 25 взрослых жуков за день, месяц, лето? С чем связана такая разница в объемах необходимой пищи?

2. Вспомни, что означает старинное слово «пядь». Сколько сантиметров она составляет? В каких устойчивых выражениях встречается это слово? Как ты думаешь, существовал ли когда-нибудь человек «семи пядей во лбу»?

В интегрированных заданиях, построенных в горизонтальной структуре, основой для интеграции выступает деятельность, которая переносится с одной предметной области на другую с целью выполнения учебного задания (рис. 2).



**Рис. 2:** Способ деятельности как основа интеграции

В таких заданиях для взаимодействия с объектом необходимо применить способ деятельности, характерный для другой предметной области. Предметных областей данном случае две. Конкретный способ деятельности, как элемент одной из предметных областей, включается в другую область. Например, составление ментальной карты как разновидности графа при изучении художественного произведения, работа с геометрическим материалом для изготовления деталей аппликации и т.д.

Примером таких заданий может послужить система заданий при изучении темы «Изготовление клоуна из геометрических фигур»,

изучаемая в учебном курсе «Технология»: 1. Начертить два квадрата со стороной 4 см, вырезать из цветной бумаги. 2. Начертить окружность с радиусом 7 см, вырезать круг из цветной бумаги. 3. Начертить равнобедренный треугольник со сторонами 6 см, 6 см и 5 см; 2 равносторонних треугольника со стороной 4 см. Вырезать их из цветной бумаги.

Для выполнения данного задания обучающимся необходимы знания и умения из двух предметных областей (знать основные свойства геометрических фигур, уметь строить геометрические фигуры с заданными параметрами, а также пользоваться чертежными инструментами, работать с бумагой, ножницами).

Предметные области «Математика и информатика» и «Литературное чтение» имеют немного общего содержания, но приемы и методы одного учебного предмета могут применяться на другом. В качестве примера приведем составление алгоритма приготовления каши по произведению Н. Носова «Мишкина каша». Такое задание предполагает знание содержания произведения, умение составлять алгоритм действий, а также творческий подход к выполнению задания. В начальной школе на уроках литературного чтения обучающимся часто предлагают создать ментальную карту по какому-либо произведению. Ментальная карта является разновидностью графа, а создание графа – прием, характерный для предметной области «Математика и информатика».

Как было отмечено выше, предметные области могут объединяться на основе различных интеграционных связей. При этом может присутствовать связь как на основе близости знаний, так и на основе деятельности одновременно. Составление кластера – прием, который в настоящее время довольно часто применяется на уроках в начальной школе. Существуют различные его варианты: «Облако смыслов», «Фишбоун» («Рыбий скелет») и др., одновременно с этим он является приемом, характерным для предметной области «Математика и информатика». Предлагая обучающимся создать кластер центрального понятия художественного произведения, включив в него знания из таких предметных областей как «Окружающий мир» и «Литературное чтение», мы объединяем три предметные области, две - на основе близости знаний, а третью - на основе деятельности.

В качестве примера можно привести создание кластера, в центре которого находится Гусеница – героиня сказки Б. Заходера «История Гусеницы» (рис. 3).

Данный кластер отражает характерные особенности каждого этапа взросления Гусеницы с биологической (много ест, накапливает энергию для дальнейших превращений и т.д.), а также литературной (потребитель, мечтатель) точек зрения. Данные смыслы помогают осознать связь между превращениями насекомого и рождением литературного героя.



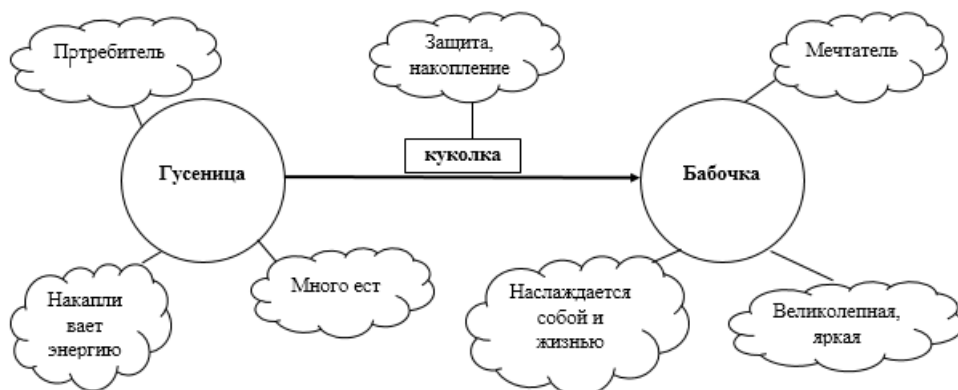


Рис. 3: Переходные стадии героя сказки Б.Заходера «История Гусеницы»

В данном произведении главный персонаж обладает свойствами объекта живой природы (насекомого), которые переплетаются с качествами характера, создавая литературный образ. Объединение данных предметных областей в одном учебном задании – создании кластера, т.е. графической модели – наглядный пример построения интеграционной связи на основе близости содержания, а также на основе деятельности.

Одним из способов представления интегрированного задания является технологическая карта, в которой присутствует не только само задание, но и технология его предъявления обучающимся на определенном этапе урока. Приведем пример технологической карты интегрированного задания (таблица 1).

Таблица 1: Интегрированное задание «Корень»

|                               |  |   |  |
|-------------------------------|--|---|--|
| Раздел                        | Числа от 1 до 100. Сложение и вычитание (письменные вычисления).   |   |  |
| Тема                          | Уравнение. Корень уравнения  |   |  |
| Тип урока                     | Урок открытия новых знаний<br>Интегрированный  |   |  |
| Предметные области            | Математика   | Окружающий мир  | Русский язык   |
| Планируемые результаты (цели) |  |   |  |
| Предметные                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>умеет находить корень уравнения, пользуется правилами нахождения неизвестного компонента.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>понимает значения корня в жизни растений, а также животных.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>умеет находить корень слова, подбирать однокоренные слова.</li> </ul> |
| Метапредметные                | <p><b>Познавательные:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>владеет метапредметным понятием (корень), употребляет его согласно ситуации;</li> <li>обобщает и систематизирует знания с помощью графической модели – кластера.</li> </ul> <p><b>Регулятивные:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>осознает собственное затруднение, на основе которого выдвигает тему и цель урока.</li> </ul> <p><b>Коммуникативные:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>строит речевое высказывание согласно учебной ситуации, в которой находится;</li> <li>умеет принимать позицию одноклассников и учителя.</li> </ul> |   |  |

|  |  |
|--|--|
| Личностные   | • имеет рефлексивную самооценку, умеет анализировать свои действия и управлять ими.  |
| Педагогическая задача  | Сформировать представление о том, что корень является метапредметным понятием, в каждой из научных областей обозначать важную часть чего-либо.   |
| Ресурсы  | Иллюстрации корней растений, карточки с однокоренными словами, карточки с макетом кластера   |
| Формы работы   | Фронтальная, индивидуальная.   |
| Этап урока   | Пробное действие (постановка проблемы)   |
| Технология реализации интегрированного задания   |  |
| Содержание деятельности учителя  | Содержание деятельности обучающихся  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Какое слово написано на доске?</li> <li>- Что оно обозначает? (в случае затруднений обращает внимание детей на карточки на столах).</li> <li>- Давайте проверим, правильно ли мы с вами предполагаем. Докажите, что слова <i>река, речной, речка</i> являются однокоренными.</li> <li>- Какой вывод делаем?</li> <li>- Что запишем в кластер?</li> <li>- А как корень связан с растениями?</li> <li>- Какую функцию он выполняет, другими словами, зачем он им?</li> <li>- Какой вывод делаем?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Корень.</li> <li>Высказывают предположения об однокоренных словах и корнях растений.</li> <li>- У них одинаковый корень рек-реч (чередование), а также похожее лексическое значение.</li> <li>- Корень в словах – это значимая часть, в которой содержится лексическое значение.</li> <li>- Значимая часть слова.</li> <li>- У них он тоже есть.</li> <li>- Он отвечает за рост, развитие, питание растений.</li> <li>- Корень у растений – важная, значимая часть, без которой, растение бы не смогло существовать.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Что запишем в кластер?</li> <li>- Какое это слово?</li> <li>- Почему?</li> <li>- Что именно?</li> <li>- Как думаете, а в математике есть корень? Корень какого понятия? Для чего он нужен?</li> <li>- Почему так много разных мнений?</li> <li>- Чего мы не знаем? Можем предположить?</li> <li>- Какую цель ставим? Какова тема урока.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Значимая часть растений.</li> <li>- Многозначное.</li> <li>- Значения имеют что-то общее.</li> <li>- Корень – это значимая часть чего-либо.</li> <li>Высказывают предположения.</li> <li>- Потому что мы не знаем ответ на вопрос точно.</li> <li>Мы не знаем, что обозначает корень в в математике. Но можем предположить, что это что-то значимое.</li> <li>- Узнать, что такое корень в математике. Тема урока: «Корень в математике»</li> </ul>   |

Это задание предполагает знание обучающимися предметного материала из русского языка и окружающего мира относительно метапредметного понятия «корень». На основе анализа имеющихся данных составляется кластер, который наглядно демонстрирует имеющиеся знания по теме, а также помогает осознать многозначность слова. Предположение о том, что к математике это понятие тоже относится определенным образом, помогает осознать собственное незнание, поставить цель и тему урока. К кластеру необходимо вернуться на этапе рефлексии и дополнить его приобретенными в течение урока знаниями о том, что корень уравнения – это значение переменной, при которой равенство становится верным, т.е. «значимая часть уравнения». Основой интеграционной связи является близость предметного содержания.

Таким образом, интеграция образования – это переход знаний и способов действий из одной предметной области в другую, осуществляемые учеником под руководством учителя, в процессе которого происходит усвоение знаний, регулирование понятий, рождение личностных и культурных смыслов.

## ЛИТЕРАТУРА

- Алексашина, И.Ю. Интеграция как педагогический феномен / И.Ю. Алексашина // Научный журнал «Академический вестник». – 2011. – Выпуск 4—5 (16—17). – С. 10-17.
- Булыко, Н. А. Современный словарь иностранных слов / Н. А. Булыко. - Москва: Мартин, 2006. – 848 с.
- Воронина, Л.В. Интегративный подход в обучении математике: особенности реализации в начальных классах / Л.В. Воронина, А.А. Попрыгина // Евсевьевские чтения. Серия: Педагогические науки [Электронный ресурс]: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. «55-е Евсевьевские чтения», 14–15 марта 2019 г. / редкол. : Т. И. Шукшина, В. И. Лаптин, П. В. Замкин, Ж. А. Каско ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2019. – С. 32-38.
- Воронина, Л. В. Ознакомление студентов с интегративным подходом в обучении младших школьников математике / Л.В. Воронина, А.А. Попрыгина // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы XII Международной научно-практической конференции : в 2 ч. / науч. ред. В. И. Казаренков. Москва, РУДН, 28–29 марта 2019 г. – Москва : РУДН, 2019. – Ч. 1. – С. 460-462.
- Гузеев, В. В. Теория практика интегральной образовательной технологии. Серия: Системные основания образовательной технологии. – Москва: Педагогика, 2001. – 224 с.
- Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования / А.Я Данилюк.– Ростов-на-Дону: Изд-во Рост.пед. ун-та, 2000. – 440 с.
- Данилюк, А. Я. Учебный предмет как интегрированная система / А. Я. Данилюк // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 24-28.
- Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. - Москва: Русский язык, 2000. – В 2 т.
- Зверев, И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. - Москва: Педагогика, 1981. - 158 с.
- Колягин, Ю. М. Методика преподавания математики в средней школе. Частные методики / Ю. М. Колягин, Г. Л. Луканкин, Е. Л. Мокрушин. – Москва: Просвещение, 1977. - 480 с.
- Полянкина, С. Ю. Понятие интеграции в категориальном аппарате философии образования / С.Ю. Полянкина // Философия образования. - 2013. - № 2. - С. 76–81
- Разыков, О. Р. Теоретические основы оптимального применения учебных задач в обучении школьников (на материалах гуманитарных предметов): автореф. дисс. д-ра пед. наук. / О. Р. Разыков. - Тбилиси, 1988. - 50 с.
- Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А. П. Евгеньевой. - 4-е изд., стер. - Москва: Полиграфресурсы, 1999. - 702 с.
- Сухаревская, Е. Ю. Интеграция содержания начального образования как предмет освоения учителями в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.Ю. Сухаревская ; ГОУ ДПО «Ростовский

областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования» – Ростов-на-Дону, 2006. — 27 с.

Круљ Јелена Р., Марковић Емилија И., Видосављевић Слађана Т. (2019).  
Формирање компетенција за интеркултуралну комуникацију у процесу образовања. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици Учительски факултет у Призрену – Лепосавићу. Зборник радова Учительског факултета, 13, стр. 97-107.

## IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF INTEGRATION IN TEACHING MATHEMATICS TO PRIMARY SCHOOL CHILDREN

**Abstract:** *The article discusses the features of the implementation of the integration principle in teaching mathematics to primary school children. Integration in the article refers to the natural relationship of Sciences, subject areas, individual sections and topics based on the unifying idea of a consistent, comprehensive disclosure of the studied processes and phenomena. It is noted that due to the spread of the ideas of integration as a didactic principle of learning among the pedagogical community, the concepts of "integral", "integration", "integrative" and "integrated" have been mixed, so the article clarifies the definitions of these concepts and defines the areas of their application. The authors introduce the concept of "integrated task", which is understood as a study task, for which students need to apply knowledge and skills from various subject areas. The result of such a task may be an awareness of the connection between the studied objects, Sciences, or a universal method of action, the application of which does not depend on the subject area. The article notes that an integrated task can be designed in a vertical and horizontal structure. The basis for building an integrated task in a vertical structure is the proximity of the content of subject areas. To build an integrated task in a horizontal structure the basis is the methods of activity that are characteristic of one subject area and can be applied when studying material in another subject area. The article provides examples of integrated tasks based on the example of mathematics, designed in both vertical and horizontal structures.*

**Key words:** *integration principle, "integrated task", vertical and horizontal structure, examples of integrated tasks.*

Бошко Љ. Миловановић<sup>177</sup>

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици  
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

## УЧЕНИК КАО АКТИВНИ УЧЕСНИК У САЗНАВАЊУ И ТУМАЧЕЊУ КЊИЖЕВНОУМЕТНИЧКИХ ТЕКСТОВА ХРИШЋАНСКЕ ТЕМАТИКЕ

**Сажетак:** У овом раду изнета су теоријска разматрања о сазнавању и тумачењу књижевноуметничког текста. Полазећи од општих принципа наставе да се ученицима на систематичан, поступан и економичан начин представљају знања из одређених наука, методика преузима улогу специфичности трансфера науке. У том циљу желимо да укажемо на особености активности ученика у процесу сазнавања и тумачења књижевноуметничких текстова, где искључиво мислимо и указујемо на ученике млађих разреда. Такође, овим радом указујемо и на приступ учитеља у тумачењу, његовој способности и креативности да омогући деци прави доживљај књижевноуметничког текста.

**Кључне речи:** књижевноуметнички текст, ученици млађих разреда, хришћанска тематика, рецепција текста.

Неопходно је да упутимо питање на важност суштинског знања, које поприма пуноћу адекватним сазнањима иманентним човеку. У књижевноуметничким делима са хришћанском тематиком налазимо садржај који нам потврђује постојање невидљивог и узвишеног, и који нас охрабрује у тежњи ка савршеноме. Све оно што интуитивно наслућујемо, и као деца и као одрасли, произилази из наше суштинске природе, из наше душе. Исконско добро, савршена Лепота, безгранична Љубав, исходишна Мудрост, вечна Истина – све је то у нама запретено, и на адекватан начин покреће наш ум, нашу вољу и осећања. Хладни рационализам, ма колико допринео ослобађању од несврховитог догматско-схоластичког приступа, изгубио се у својој самодопадљивости и неспремности да прихвати да се разумом не може све открити и објаснити. Када до свести допре идеја о постојању недокучивог за људски ум, она се томе опире. Рационалистичко гледиште заснива се на жељи за поседовањем свих сазнања како би све могло да се дефинише и докаже. „Позната је опитна истина да свако људско знање има ту тенденцију,

<sup>177</sup>[bosko.milovanovic@pr.ac.rs](mailto:bosko.milovanovic@pr.ac.rs)

тенденцију 'поседовања', владања и господарења објектом свога познања, тенденцију тоталитаризма. Зато се људи и хватају, попут средњовековне схоластике и ренесансе и новије просвећености, за знање и науку да би сазнавши нешто поседовали га. [...] Технократска цивилизација нашег доба управо је плод и резултат тога, али тиме она очигледно не испуњује и не задовољује, нити ће задовољити људско биће" (Јевтић 1992: 33).

Када говоримо о ученику као активном учеснику у сазнавању књижевноуметничких текстова хришћанске тематике, мислимо на такав приступ у којем учитељ омогућава да се исконско знање, запретено у детету, пробије на површину, те да дете-ученик властитим трудом и напредовањем оствари спознају себе као дела Целине, у физичком и духовном смислу, при чему ће креативни дух детета лако да ублажи разлику између ограничења разума и безграничности душе. Ум (нити скуп умова) свакако није „непокрнути покретач" (из Аристотелове философије), нити „први покретач" (из схоластичког учења); управо је вера, у смислу неусловљеног поверења у Врлину и Љубав као елементе Вечног и Савршеног, прави покретач нашег ума, наших хтења и емоција. Ако ум не досегне део те велике истине (јер целовиту истину немогуће је умом спознати), биће троструко ограничен: 1) стварном немогућношћу да све открије, схвати и објасни, 2) самозаљубљеном лажном представом о себи као врховном поглавару мудрости и 3) погрешним властитим уверењем да из њега, разума, исходе и бивају покрнути Вера, Истина и Љубав. А тада се ум лако преметне у неум, у безум, у злоум, у болесни ум. То је болест чији се узрок налази „у ревносној и разноврсној радозналости, у жељи да се види узрок свега што се збива, да се проникне у несхватљиво и неизрециво промишљање Божије, у дрској тежњи да се схвати безгранично и неистраживо и да се расправља о свему" Св. Јован Златоуст 1998: 106). Прави учитељ – интерпретатор књижевноуметничког текста неће бити идолопоклоник свемоћи разума, него ће да поучи ученике о лепоти, чистоти и бескрају њихових душа, а њихову природу и узрасту примерену радозналост задовољиће адекватно, у смислу да ученици кроз највиша сазнања уједно спознају себе. Текстови са хришћанском тематиком управо су врело надахнућа и у функцији су самоспознаје, верског и естетског образовања и васпитања. „Нема ништа драгоцене од знања. Јер ако знање јесте светлост словесне душе, онда, противно томе, незнање је мрак. Јер као што недостатак светлости јесте мрак, тако исто и недостатак знања јесте мрак мисли; јер карактеристика бесловесних је незнање, а словесних знање. [...] Према томе, ако без таштине и смиренога ума тражимо знање, остварићемо што желимо" (Св. Јован Дамаскин 2001: 54: 56).

И родитељи и учитељ, као васпитачи, имају изузетну одговорност у погледу креативности и активне улоге детета-ученика. Ма колико били склони забору када је реч о њиховом сопственом „дечјем" искуству, увек треба да се сете да је дечја душа чиста, да су у њој Љубав, Истина и

Лепота, те да управо на том пољу треба подстакнути активност како би се разуму приближило оно суштинско. Прави је злочин приморавати дете да властити доживљај препричава нашим, или неким унапред датим речима. На другој страни, треба учинити што је могуће више на богаћењу речника и адекватности употребе речи код деце-ученика. Ученик је субјекат, а не објекат наставе. Прави понос учитеља јесте када успе да победи властиту гордост и себе свесно стави „у други план”, стално имајући на уму узвишену мисију која му је поверена: „Када дијете одмара од напорног учења, а душа ужива слушајући приче о прошлости, управо тада с њим разговарај, одврати га од свега дјетињастог, јер ти васпитаваш философа, борца и становника небеса” (Св. Јован Златоуст 2006: 15). Идеал не треба да буду мирна, послушна деца која на часу пажљиво слушају речи свога учитеља, него активни учесници чија радозналост, машта и емоције у спреси са интуицијом и инвентивношћу учитеља јесу погодно тле за развој стваралаштва и адекватног односа према себи и другима као субјектима.

Закључили смо да настави српског језика и књижевности највише одговара интерпретативно-аналитички систем, с обзиром на то да извучи оно најбоље и највредније и од наставника-интерпретатора и од ученика као реципијента и активног учесника. Сврха и јесте да ученик – што је могуће самосталније – стекне суд о вредностима дела, односно право сазнање о делу. Доживљај самога дела неразлучив је, односно директно произлази из интуитивног, што значи да се каснијим мисаоним операцијама везаним за аналитичку обраду дела и његових саставних делова уједно врши разумско објашњење и потврда интуитивног сазнања. Зато је методика наставе српског језика и књижевности директно упућена на философију, без које не би могла да изнађе прави однос између естетског и естетичког. Естетски доживљај и интуитивна спознаја вредности текста јављају се још код првог читања, а каснија анализа која захтева нова читања текста у функцији су стварања естетичког става и односа не само према конкретном делу него уопште. То је посебно изражено код књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком. Нека као пример послужи цитат, односно две реченице текста *У Идвору после једанаест година* Михајла Пупина (Читанка за четврти разред *Свет маште и знања*, стр. 137, *Нова школа*):

– *Како засветли душа наша, када млазеви суза прочисте узбуркану атмосферу наших осећаја! Материнска љубав и љубав према мајци најслађе су посланице које Бог шаље живима на земљи.*

Улога учитеља као интерпретатора у фази првог читања наведеног текста, у коме су садржане и ове две реченице, јесте да подсети ученике на њихове раније емоционалне доживљаје у којима се преплићу осећања лепоте, радости и туге, када се дешава оно што се обично исказује речима: *слатко сам се исплакао/ла*. Каснија истраживачка читања истог текста и аналитичка обрада појединих делова служе ученику да спозна

порекло свог естетског доживљаја текста, уз повезивање са ранијим искуствима истоврсних осећања.

Филозофија је од помоћи и приликом уочавања целине различитих система наставе српског језика и књижевности, зато што међу њима не уочава непостојеће супротности, већ само разлике које се узајамно допуњују и примењују на различитим нивоима обраде. Учитељ-интерпретатор треба стално да има на уму да је учениково активно сазнавање и тумачење текста у функцији развоја његове целовите и слободне личности, те да су текстови са хришћанском тематиком у функцији њиховог верског и естетског образовања и васпитања. Због тога ће и сам учитељ – комбинујући властиту интуитивну спознају и претходна искуства – одлучити у којој су фази обраде посебно примењиве вредности и добре стране система наставе који се сматрају и називају *модерним* (интерпретативно-аналитичког, проблемско-стваралачког, корелацијско-интеграцијског, система програмиране наставе и учења откривањем).

С обзиром на то да правимо јасну разлику између информације и правог (са)знања, навешћемо да су се ранији догматско-репродуктивни и репродуктивно-експликативни системи заснивали на информацијама о језичким и књижевним појавама, које су биле у функцији унапред задатог, догматизованог знања које се потврђивало репродукцијом. У настави српског језика и књижевности, а посебно код текстова са хришћанском тематиком, недопустиво је „ретроградно” враћање на информације уместо инсистирања на правој спознаји, пошто је тежња модерних система наставе да ученик „што самосталније доживљава, запажа, размишља, тумачи и закључује, трагајући уз мању или већу помоћ наставника и за новим начинима тумачења градива и за што вишим резултатима тога тумачења” (Илић 2006: 105).

Знања заснована на информацијама брзо застаревају, што нам говори да то нису права, суштинска знања. Стицање таквих знања јесте искључиво у функцији лакшег и бржег обављања нечега што је, сасвим неоправдано, одређено као значајно за живот човека. Застаревање и брзо заборављање таквих „знања” уједно нас осведочује у истинитост правога знања. Из тога закључујемо да начини и облици рада са ученицима млађих разреда јесу изузетно значајни у процесу формирања личности и њених вредности, али да остају на нивоу средстава, и не треба да буду сами себи циљ. Тачно је да традиционални фронтални облик рада са ученицима *не може код ученика формирати отворен и критички дух који ће им омогућити да се снађу у условима савременог света и цивилизације* (Смиљковић – Милинковић 2008: 204), али креативност и стваралаштво се много више подстичу и развијају одабиром правих текстова, сврсисходном интерпретацијом која омогућава праву рецепцију. Под правим текстовима подразумевамо оне у којима се даје предност знању у односу на информацију, заједници у односу на објективирано друштво, разумевању у односу на комуникацију, трајним вредностима у односу на



пролазну моду, иманентним потребама над тренутним прохтевима... Када је рецепција таквих дела адекватна, половина посла је већ обављена, пошто ученик по природи ствари преузима активну улогу и бива подстакнут да сазнаје и тумачи књижевноуметничке текстове. Пошто су текстови са хришћанском тематиком окренути вишој стварности и највећим вредностима, активност ученика се заснива, пре свега, на активном доживљају самога текста који оплемењује душу, богати машту и инвентивност и побуђује интересовање за суштинска питања људске егзистенције. Савремени облици и типови наставе српског језика и књижевности усмерени су на реализацију самосталног и стваралачког рада ученика млађих разреда, али без праве садржине онога што треба да се у настави оствари, немају ни полазиште, ни адекватно усмерење.

### **МОТИВИСАЊЕ УЧЕНИКА ЗА СПОЗНАЈУ ОСНОВНИХ ВРЕДНОСТИ САДРЖАНИХ У КЊИЖЕВНОУМЕТНИЧКИМ ТЕКСТОВИМА ХРИШЋАНСКЕ ТЕМАТИКЕ**

Неколико пута у овом раду дотакли смо се односа знања, сазнања и спознаје. Целовита и слободна личност је само она која је стекла самоспознају. Когнитивни развој треба да буде праћен сталним трептајима чисте душе и високим узлетима креативног духа. Запретеност интуитивног знања никако не сме да се претвори у зачауреност и трајно остајање под наслагама пролазних и несврховитих информација. Најдубља нутрина људског бића чува утисак вечности и савршености, а када се препозна у границама доступним уму говоримо о спознаји и самоспознаји. Маргарет Волф Хангерфорд је на премисама грчке философије у свом роману *Моли Баун* употребила речи које се често цитирају, иако без превеликог разумевања: *Лепота је у оку посматрача (Beauty is in the eye of the beholder)*. Можемо да кажемо да су суштинске вредности и лепота књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком садржане у срцу и души ученика, пошто су иначе врлине и узвишена лепота срасле са њиховим бићем, тако да се спознаја врши на равни препознавања. Реч је о подстицању и „буђењу” унутарњих рецептора за лепо и естетско и скидању разноврсних наслага које потичу од чулних обмана и погрешних представа са тих „чула за лепо”.

Пошто је права спознаја препознавање правих, суштинских вредности сраслих са бићем човека, тј. иманентних човеку, јасно је да треба остварити склад ума, душе и духа. У осетљивом добу којем припадају ученици млађих разреда постоје бројна искушења и могуће странпутице. Зато је прави учитељ уједно и стваралац, и духовник, духовни вођа, и покретач (*spiritus movens*), *Учитељ Живота* Беле Хамваша који поседује будност и отвара живот за бивство, мотиватор, прегалац на пољима језика, културе и лепоте, сабеседник ученика, личност коју ученици, уз родитеље, препознају као блиску и поштовања вредну, емпатични путовођа који бива препознат као узданица, повереник света

тајни и маште, заточник Љубави, Мудрости, Врлине и Лепоте. Ако је учитељ макар делом свога бића такав, његова личност сама по себи биће највећи мотивациони покретач ученика. Мотивација за нова и нова сазнања, којима „на површину” избија исконско знање уз истовремену постепену самоспознају, треба да буде основни чинилац наставе српског језика и књижевности, а посебно интерпретације и рецепције књижевних дела са хришћанском тематиком. У специфичностима интерпретације ових текстова навели смо однос инспиративне интерпретације и надахнућа ученика. Што чешће ученик доживи духовно просветљење, што више буде стицао способност духовног проницања, то ће у његовој свести мотивациони и активациони импулси бити изражајнији и јачи.

Бројне се могућности отварају пред учитељем да појача утисак и доживљај дела код ученика. Те могућности нису везане само за познате системе и облике наставе, већ се тичу инвентивно-иновативно-креативне стране личности самог учитеља. Али, какво год интерпретативно решење да изнађе, учитељ не сме да заборави да права мотивација потиче из унутрашњих извора, а да се спољашњим подстицајима одржава и постаје блиска свести. Такође, тежња ка целини и савршеноме узрокује да се подвајање интерпретатор – рецепијент претвори у обједињавање. Учитељ, захваљујући ученицима, без обзира на претходна читања и тумачења, поново бива обузет делом и подстакнут на креативну рецепцију. Ученици све више развијају способност интерпретације текста и властито критичко мишљење. Јасно је да у првом разреду основне школе ученици треба да савладају и увежбају читање, те да у том узрасту анализа, рецепција и интерпретација постоје „у повоју”. Али, изражајно интерпретативно читање текста са хришћанском тематиком од стране учитеља може да буде и те како значајно са становишта мотивације ученика да сазнају, али и да што боље савладају читање како би стекли могућност самосталног сазнавања. Важно је систематско навикавање ученика на самосталан приступ књижевном тексту и решавање проблема и задатака „који од њега траже пуну мисаону и емоционалну ангажованост, али му пружају и задовољство и буде истраживачку радозналост без којих нема праве мотивације за рад, па ни успеха у њему” (Вучковић 1993: 60). Важно је и непрекидно стручно усавршавање учитеља, али примена нових теоријских схватања и наставних метода у наставној пракси не сме да се претвори у вршење огледа над несазрелим личностима. Одушевљење учитеља иновацијама у настави има сврху само ако те иновације поседују суштинску вредност која се лако претаче у ум, срце и душу ученика. У супротном, то одушевљење постаје егоистично и самодовољно и не бива праћено адекватним напретком у личности ученика.

Текстови са хришћанском тематиком су изузетно погодни за превладавање могућег јаза између доживљаја текста слушањем, читања текста и начина његове интерпретације. Безброј пута се дешавало да ученикова душа затрепти додиром узвишености из самога текста, да

ученик оствари духовну блискост са основним вредностима тог дела, али да прелаз на разумско просуђивање и вредновање делова текста не буде адекватан. То се посебно дешава када је методичко-дидактичка апаратура која прати текст сувопарна, формализована и објективирана, али се слично догађа и када учитељ не омогући ученику тај осетљиви прелаз од интуитивне спознаје ка разумском знању. За спознају основних вредности потребно је „свето тројство“: квалитетна читанка са одабраним текстовима хришћанске тематике високог уметничког и естетског домета; учитељ који је и сам целовита и слободна личност заинтересована подједнако за умни, емоционални, духовни и душевни развој ученика, и који се стално стручно усавршава промишљајући непрекидно о вредностима и суштини нових теоријских схватања и наставних метода; и – на крају који је суштински почетак – ученик којем се омогућава „да уочава, открива, истражује, упоређује, процењује, закључује“ (Вучковић 1993: 60), али пре свега – да оствари склад свог душевног, духовног, емоционалног и разумског света. Ако ученик само наслути све лепоте тог склада, а то ће се у највећем броју случајева дешавати управо код дела са хришћанском тематиком, када верско и естетско одјекне у души, по природи ствари пријемчивој за њих, то ће бити примарни фактор мотивације и суштински подстрек за учење које срasta са животом, природом, лепотом, са вечношћу и узвишеношћу.

У уметничком доживљају дела са хришћанском тематиком нераздвојиво су повезани етички, верски, естетски, имагинативни и емоционални моменат. Они су најчешће тако сливени да је контрапродуктивно анализовати их одвојено, с обзиром на то да се на тај начин запоставља оно суштинско везивно ткиво ових елемената а то је Љубав. Ученици млађих разреда имају природно осећање за честице суштинске Љубави, зато имају и способност да одједном, „на прво читање“, схвате основну по(р)уку дела. Код књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком још је уочљивија позната истина: *Уметнички доживљаји који потичу из самог дела, а којима се најављују привлачности уметничког света којег ваља темељитије упознати и проучити, ићи ће у пресрет ученичким интересовањима и подстицати их;* овде посебно треба да се има на уму опасност од сувишних рационалних, уопштених и теоријских анализа у наставној интерпретацији, које могу бити заиста погубне по прави доживљај дела, тако да приступ делу мора бити адекватан са становишта мотивисаности ученика, односно: „Најважнији и најцелисходнији вид мотивисања ученика за читање, доживљавање и проучавање књижевноуметничког дела јесте сам начин њихове обраде у настави“ (Андрић 2002: 11: 22). У овим текстовима имагинативно поприма димензије више стварности, над-стварности коју душа призива и којој дух стреми. Ако знамо да је имагинација „природно чедо уметности“, да је она „стециште и краљица свих човекових могућности, једна од најзначајнијих моћи људске природе“, да се захваљујући њој стварност „претвара у слику и уметнички лик, гради се

свет непознат људском искуству” (Петровић 2009: 57: 58: 59), онда моћ имагинације која исјава из ових дела и стапа се са имагинацијом детета представља главни мотивациони подстрек за спознају основних вредности књижевноуметничких текстова са хришћанском тематиком.

## УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

У одређивању значаја карактеристика књижевноуметничких текстова и дефинисању усвајања знања уз њихову помоћ посебно смо апострофирали књижевноуметничке текстове са хришћанском тематиком, указујући истовремено на разлику правога знања и информације. Функција књижевних текстова је да подстиче читалачке навике и љубав према књизи, и то смо сагледали у светлу очувања изворне и чисте дечје маште, задовољења дечје радозналости и служења дечјој радости.

У успостављању односа ученика према књижевном тексту са циљем да их уведе у поступак самосталног тумачења и рецепције књижевног дела има методичка теорија као и школска интерпретација књижевног текста. Преко књижевног текста ученик се упућује у повезивање личног искуства из доживљеног света сазнајним спознајама и из других области истичући књижевни текст као целовиту уметничку форму. Савремени методичари књижевности истичу да изучавање књижевног дела у актуелној настави захтева „одговоран и комплементаран приступ који подразумева сагледавање свих његових тематских, идејних, значењских и естетских нивоа” (Смиљковић – Милинковић 2008: 89). Имајући у виду све брже промене у стилу живота одраслих па и деце, методичка поставка наставе књижевности је пред изазовом нових парадигми образовања.

## ЛИТЕРАТУРА

- Андрић, М. (2002): *Методички прилази књижевноуметничком делу*, књ.2, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Вучковић, М. (1993): *Методика наставе српског језика и књижевноости у млађим разредима основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Дамаскин, Св. Јован (2001): *Источник знања* (превео с јелинског изворника: С. Јакшић), Јасен/Бијели Павле, Београд/Никшић.
- Златоуст, Св. Јован (1998): *Слава Господу за све* (приредио: Јован Србуљ), Православна мисионарска школа при Храму Светог Александра Невског, Београд.
- Златоуст, Св. Јован (2006): *О васпитању дјете*, Светигора, Цетиње.
- Илић, П. (2006): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Змај, Нови Сад.

- Јевтић, А. (1992): *Свети Сава као просветитељ (Предавање одржано на Светосавској академији Богословског факултета 1977.године)*, у: Свети Сава и Косовски завет, СКЗ, Београд.
- Петровић, Т. (2009): *Увод у књижевност*, Прометеј, Нови Сад.
- Смиљковић, С., Милинковић, М. (2008): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Учитељски факултет Врање, Врање.
- Стакић, М., (2014): *Методички приступ уметничкој приповеци у настави српског језика и књижевности*, Учитељски факултет у Призрену- Лепосавић, Лепосавић.
- Ђук, М., Петровић Периц, З. (2009): *Читанка за четврти разред основне школе Свет маште и знања*, Нова школа, Београд.

## STUDENT AS AN ACTIVE PARTICIPANT IN KNOWLEDGE AND INTERPRETATION OF CHRISTIAN ART LITERARY TEXTS

**Summary:** *In this work, theoretical considerations on cognition and interpretation of literary and artistic text are presented. Starting from the general principles of teaching, to present students with knowledge from certain sciences in a systematic, gradual and economical way, the methodology takes on a role in the specifics of science transfer. With that aim, we want to point out the peculiarities of students' activities in the process of learning and interpreting literary and artistic texts, where we exclusively think and point to younger students. Also, with this work we point out the approach of the teacher in interpretation, his or her ability and creativity to enable children a real experience of literary and artistic text.*

**Key words:** *literary and artistic text, younger students, Christian themes, text review.*



Надежда С. Цырулик<sup>178</sup>

Государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина  
г. Мозырь, Республика Беларусь

## ДЕФИЦИТ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КОЛИЧЕСТВЕ И СПОСОБАХ ДЕЙСТВИЙ С КОЛИЧЕСТВОМ КАК ФАКТОР РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДИСКАЛЬКУЛИИ У ДЕТЕЙ

**Аннотация:** В статье обосновывается необходимость раннего выявления у детей расстройства арифметических навыков (дискалькулии). Рассмотрены специфические факторы риска возникновения дискалькулии, приведены результаты исследования особенностей представлений о количестве и способах действий с количеством в дочисловой деятельности у обучающихся с трудностями в обучении.

**Ключевые слова:** трудности в обучении, дискалькулия, количественные представления, факторы риска, профилактика.

### ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях возрастает интерес к проблемам математического образования. Актуальность вопроса связана не только с качеством образования детей, но и с решением важной социальной задачи – обеспечение возможности и способности полноценно решать в жизни практические задачи, связанные с измерением, расчетами, интерпретацией числовой информации. Это, в свою очередь, отражаются на последующем качестве жизни взрослого человека.

Возникшие по каким-либо причинам затруднения в овладении математическим содержанием на начальных этапах обучения при отсутствии своевременной профилактической помощи влекут за собой нарушение формирования процесса усвоения математических понятий и арифметических навыков. Согласно данным исследований [1], примерно 5–8% обучающихся имеют выраженные трудности в усвоении арифметических навыков. В Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, десятого пересмотра в диагностическую группу «Специфические расстройства развития учебных навыков» включается, наряду с дислексией и дисграфией, дискалькулия. Она рассматривается и как самостоятельное расстройство арифметических навыков, и, как и другие проявления расстройств развития школьных

<sup>178</sup>[nadja11121@rambler.ru](mailto:nadja11121@rambler.ru)

навыков, может наблюдаться в сочетании с различными нарушениями психического развития и другими клиническими синдромами. По данным С. Ю. Кондратьевой, А. Гермаковска, О. В. Степковой, Е. А. Афанасьевой значительная часть детей с задержкой психического развития, общим недоразвитием речи, тяжелыми нарушениями речи имеют дискалькулию разной степени выраженности или риск ее возникновения. Одним из направлений работы по профилактике специфических расстройств развития учебных навыков у детей является их раннее выявление и предупреждение средствами образования.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Нарушение способности к оценке количества и к оперированию количеством в современных исследованиях рассматривается как специфический фактор, который становится причиной дискалькулии (У. Kovas, В. Butterworth [1]; К. Krajewski [3] и др.). Детям присуща своеобразная количественная «слепота» по отношению к количественным изменениям, оценке величины множества, что становится причиной их трудностей в понимании количественного значения числа и действий с числами. Учитывая рассмотренный специфический фактор возникновения дискалькулии, ряд исследований были посвящены изучению возможных путей ее прогнозирования (К. Krajewski (2005) [3]; L. Kaufmann (2008) [2]; M. Richter (2008) [4] и др.). У детей на этапе поступления в I класс было изучено состояние количественных представлений в дочисловой области и элементарных счетных навыков. В 60 % случаев прогноз оправдался: обучающиеся, у которых были констатированы низкие показатели усвоения дочисловых количественных представлений и счета, к концу обучения в I классе испытывали стойкие трудности в овладении арифметическими навыками.

Анализ литературы показал, что развитие у ребенка представлений о количестве, о действиях с количеством начинается еще в раннем детстве. Понимание того, что множество объектов характеризуются количественной величиной, что некоторые действия с множествами могут влиять на изменение количества, распознавание небольших по численности групп без пересчета – это способности, которые формируются у детей, еще не умеющих называть числа, в процессе разнообразных действий над предметными множествами. [8]

Первичным способом осознания ребенком количественного состава групп предметов является установление взаимно однозначного соответствия между группами предметов, в ходе чего происходит абстрагирование количественного признака объектов от их внешних особенностей и пространственного расположения. Далее происходит обобщение количественного признака в слове (употребление числительных) и использование счета. Этот этап овладения способами познания количества, в свою очередь, претерпевает ряд качественных



преобразований: беспорядочное использование числительных, овладение упорядоченной последовательностью числительных и определение количества предметов с использованием числительных, сознательное использование счета для решения практической задачи. Результатом действенного познания ребенком количественной стороны множеств объектов выступает усвоение чисел. Выполнение действий с числами влечет за собой и изменение способа действий с количеством (числом), а также формы его выполнения.

Таким образом, усвоение системы понятий о количестве и действиях с количеством представляет собой процесс последовательного обобщения представлений о количестве и способах действий с количеством в дочисловой, счетной и вычислительной деятельности, усвоения логической связи этих понятий; овладение содержанием формируемых действий с количеством, адекватными формами их выражения (материальной, материализованной, речевой, умственной) и знаково-символическими средствами; умением решать практические задачи по оценке и преобразованию количества адекватными способами.

Система понятий, позволяющих в дальнейшем подвести детей к усвоению смысла числа и действий с числами, берет свое начало в действиях с предметными множествами, когда дети выделяют количественный признак из ряда других и устанавливают количественные отношения между множествами при их сравнении; усваивают элементный состав множества и способы его изменения; создают равночисленные и неравночисленные группы объектов, уравнивают их; выполняют операции объединения и разъединения множеств; усваивают понятие сохранения количества. Без этого овладение даже элементарными представлениями о числе и арифметическими навыками невозможно.

Доарифметические навыки, связанные с количественными представлениями, на последующих этапах «арифметического развития» (по терминологии Л. С. Выготского, Н. А. Менчинской) продолжают предшествовать способности обращаться с числами, а не просто заменяются числовыми представлениями, утрачивая связь с предшествующим этапом их становления. По мнению Д. Б. Эльконина [5], доарифметические способы анализа количественных отношений и зависимостей без использования счета и названия чисел, являются не менее значимыми, чем арифметические. Представления о множествах, операциях с множествами, отношениях и зависимостях между ними, полученные в дочисловой деятельности, Д. Б. Эльконин называет термином «общематематические». В связи с этим подчеркивается необходимо формировать у детей связи доарифметических и арифметических операций, обучать их пониманию отношений между операциями над предметными множествами и операциями над числами.

Н. А. Менчинская подчеркивает, что подход, который развивает у ребенка способность отвлекаться от качественных свойств предметов и

осознавать количество как самостоятельное их свойство, независимость количества, осознавать количественные отношения между предметами, зависимость характера изменений количества от характера выполненных с ним действий, поднимет его на более высокую ступень арифметического развития, и происходит это во взаимосвязи с умственным развитием ребенка [6]. Ведь практические способы преобразования объектов создают необходимые условия для развертывания процессов мышления, направленных на обнаружение отношений между объектами, на практическое обобщение их свойств. Это, по словам Н. Н. Поддъякова, становится в последующем ядром, универсальной базой формируемых математических представлений и понятий.

Исследователи утверждают, что к 4 годам дети проявляют интерес к сравнению множеств по количеству, к их уравниванию, к фиксации численности множества. Они фактически осваиваются с процессом счета предметов (проявляют инициативу в счетной деятельности, дифференцируют процесс счета от результата счета) и выполняют простейшие арифметические операции в небольших числовых пределах в форме практических задач, связанных с жизненными ситуациями. Счет возникает как качественная модификация предшествующего способа познания количества. Непосредственный способ решения задач сравнения множеств, заменяется опосредованным способом их выполнения через число (Г. С. Костюк, В. В. Давыдов и др.).

Применительно к детям с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, недостаточно исследованы особенности овладения ими дочисловыми количественными представлениями, способами действий с количеством в дочисловой деятельности, влияние фактора дефицита представлений о количестве и способах действий с количеством в дочисловой деятельности у обучающихся на овладение ими арифметическими навыками. Ввиду недостаточной представленности в литературе такого рода данных, для уточнения возможных причин отставания в овладении способами счетно-вычислительных действий, направлений коррекционно-педагогической работы с обучающимися рассматриваемой категории нами было предпринято исследование, которое проводилось в 2015-2017 учебных годах. В нем приняли участие 86 обучающихся I классов с задержкой психического развития (42 обследовано в конце первого полугодия I класса и 44 – на этапе его завершения) и 25 обучающихся II классов (обследованы во втором полугодии). Включение в исследование обучающиеся II класса позволило оценить динамику представлений о количестве и способах действий с количеством у таких детей.

Каждому обучающемуся в индивидуальном порядке было предложено выполнить 8 серий заданий: *различение множеств по качественным признакам* (по форме, по длине, по ширине, по размеру); *различение множеств по количественным признакам* (различение понятий *много, мало, один*; понятий *все, один, каждый*); *группировка*

объектов (по одному признаку; по двум признакам); *сериация* объектов; *сравнение двух множеств по количеству*, владение практическими приемами сравнения, установление количественных отношений множеств; *образование нового множества* (равного данному множеству; большего (меньшего) по количеству элементов); *преобразование множеств* (увеличение количества; уменьшение количества; уравнивание множеств) в ситуации практического соотнесения 1:1 элементов двух множеств; *установление сохранения количества* (при изменении внешних признаков множества – изменение пространственного расположения элементов одного из множеств в ситуации практического соотнесения 1:1 элементов двух множеств). Самостоятельное и правильное выполнение каждого задания оценивалось в 1 балл. Проведена сравнительная характеристика успешности их выполнения детьми на различных этапах обучения.

Выполнение заданий, выявляющих *умение различать группы объектов по качественным признакам*, показало, что самостоятельно их не выполнили только некоторые обучающиеся I класса, у которых были отмечены трудности, связанные с незнанием названия отдельных форм предметов, со смешением характеристик длины и ширины, а также самих полярных понятий (длинные и короткие полоски, широкие и узкие полоски).

В задании, где требовалось показать *одну фигуру, все фигуры, каждую фигуру* успешность выполнения была такова: 47,6 % (I класс в 1 полугодии), 56,8 % (I класс во 2 полугодии), 92,0 % (II класс). Показатель успешности овладения данными понятиями возрастает от класса к классу, однако не достигает наивысшего значения. Наиболее затруднительным для испытуемых было показать *каждый* предмет. Дети при восприятии множества ориентировались преимущественно на его границы, не достаточно хорошо выделяя каждый элемент множества, что снижает возможности ребенка в понимании количественного состава множества и возможности его изменения.

При *группировке объектов* по двум основаниям у обучающихся отмечены невысокие показатели самостоятельного и правильного ее выполнения: 28,6 % в I классе в первом полугодии, лишь 34,1 % в I классе на этапе завершения обучения и 64,0 % во II классе. При выполнении *сериации объектов* затруднения были вызваны тем, что обучающиеся не владели способом ее выполнения путем попарного сравнения предметов. Они пытались выстроить серийный ряд путем проб, допущенные ошибки при этом не исправлялись, либо способом их устранения являлось повторное выстраивание всего ряда. Самостоятельно и полностью выполнить задания данной серии смогли лишь 23,8 % обучающихся в первом полугодии I класса и 46,6 % во втором полугодии, 78 % обучающихся II класса.

Низкие показатели успешности отмечены при выполнении заданий, требовавших *сравнить две группы предметов* и установить

количественные отношения между ними («столько же», «больше», «меньше»). Самостоятельно и полностью выполнить их смогли лишь 2,4 % первоклассников в первом полугодии и 23,9 % – во втором полугодии, 54,0 % обучающихся II класса. Большинство обучающихся не применяли практический способ сравнения множеств и пытались использовать пересчитывание предметов. Однако даже точное определение числа предметов в каждой группе не позволяло выполнить их сравнение и объяснить свой выбор, так как не усвоена закономерность размещения чисел при счете (принцип их упорядоченности при назывании). Учащиеся, завершавшие обучение в I и II классах, выделив в результате пересчета числа, преимущественно обращались к зрительной опоре (числовой прямой). На просьбу показать наглядно, где больше предметов и на сколько их больше, дети повторно пересчитывали предметы двух групп; раскладывали предметы группы на большем расстоянии друг от друга (т.е. изменяли пространственный признак множества), «подтверждая» этим действием, что предметов в данной группе больше. Первоклассники, обследованные в первом полугодии, при сравнении множеств практическим способом в большинстве случаев нуждались в разного вида помощи со стороны взрослого: выкладывании предметов в два ряда в соотношении 1:1 или только первого ряда предметов; выполнении начала действия сопоставления предметов двух групп. Затруднения и в этом случае наблюдались потому, что детьми не усвоены признаки, на которые следует ориентироваться при выделении количественных отношений: наличие «лишних» предметов в большем по количеству множестве и недостающих в меньшем множестве. Использование первоклассниками в 1 полугодии счета для решения задачи сравнения множеств было безуспешным.

Большая часть обучающихся с задержкой психического развития самостоятельно не выполнила задание, в котором требовалось *сравнить множества, элементы которых отличались по величине*. Лишь 20,5 % первоклассников во втором полугодии и 52,0 % обучающихся II класса смогли самостоятельно и правильно его выполнить. В большинстве случаев дети ориентировались на размер предметов, не владели операцией соотнесения элементов множеств 1:1, не использовали данную операцию как способ доказательства равенства двух множеств, что позволило бы обратить внимание на количественный признак.

Задания на *образование нового множества* (равного данному, большего (меньшего), чем данное) также были выполнены обучающимися интересующей нас категории с невысокими показателями: лишь 8,7 % первоклассников в первом полугодии и 31,1 % – во втором полугодии, 49,3 % обучающихся II класса. Особые затруднения были выявлены при образовании множества большего (меньшего), чем данное. Для выполнения данного задания необходимо умение выделять количественные отношения «столько же», «больше»,

«столько же и еще», «меньше» при сравнении множеств, владение практическим действием установления соответствия элементов множеств и сознательное его использование как способа решения задач на сравнение множеств и образование нового множества. Недостаток названных предпосылок отмечен у испытуемых I–II классов, но особенно ярко он проявился в действиях первоклассников, приступивших к обучению в школе. Рассмотрим пример. Испытуемым предлагались круги, расположенные в ряд, и инструкция «Положи квадратов меньше на 1». Действия детей были вариативны: выкладывание квадратов отдельной группой (отсчитывание предметов такого же количества как и кругов); выкладывание во второй ряд одного квадрата; после выкладывания равного количества квадратов, чтобы сделать их количество меньшим, обучающиеся добавляли количество кругов, но не уменьшали количество квадратов. Как видим, первоклассники не ориентировались в должной мере в количественных отношениях и способах выполнения поставленной задачи. В I классе (во втором полугодии) и во II классе обучающиеся пытались решать поставленную задачу с использованием счета, однако не могли установить количественные отношения между числами, поэтому их действия были неполными, незавершенными.

Умение осуществлять *преобразования множеств, т. е. изменять количество элементов во множестве* (увеличивать, уменьшать количество), *уравнивать множества* по количеству элементов предполагает владение способами увеличения, уменьшения количества и понимание зависимости между выполненными действиями и количественными изменениями во множестве. Успешно выполнить задания данной серии смогли 29,2 % обучающихся в первом полугодии I класса и 68,2 % — во втором полугодии, 75,0 % обучающихся II класса. Тем не менее наблюдения показывают, что многие дети, которые по факту справились с заданиями данной серии, связь между выполненными действиями и количественными изменениями во множестве не усвоили. Использовать действия по увеличению и уменьшению количества во множестве требовалось в задании на *уравнивание множеств* по количеству, при выполнении которого большинство обучающихся с задержкой психического развития ориентировались не на количественные отношения между множествами, а на длину ряда с предметами. Поясним сказанное. Для выполнения задания предлагалось два ряда фигур (круги и квадраты), расположенные в соотношении 1:1. Требовалось установить количественные отношения между ними («Поровну ли здесь фигур?») и выполнить практическим способом задачу сделать неравные по количеству группы равными («Сделай так, чтобы фигур стало поровну»). Дети выполняли операции добавления недостающих элементов в меньшее множество и удаление лишних из большего множества, стремясь сделать равными две длины. Однако обучающиеся не

проводили предварительную операцию выделения количественных отношений между множествами: меньше кругов, чем квадратов, надо добавить еще круги (или квадратов больше, чем кругов, надо убрать «лишние» квадраты), поэтому операции удаления и добавления элементов выполнялись без ориентировки на данные отношения. В ситуации преднамеренно нарушенного соответствия 1:1 элементов множеств (предметы в одном из рядов уплотнялись на глазах у ребенка) обучающиеся выполняли уравнивание множеств без учета этого несоответствия, ориентируясь на длину ряда. В I классе у некоторых детей отмечены и такие действия, как добавление фигур и в первый, и во второй ряд, пока не заканчивались свободные фигуры на столе, а одну оставшуюся свободную фигуру помещали в ряд путем его уплотнения, чтобы не нарушить «равенство» длин двух рядов фигур.

*Понимание сохранения количества*, владение способом доказательства сохранения количественного равенства множеств при выполнении внешне преобразующих действий с ними продемонстрировали 2,4 % обучающихся в первом полугодии I класса и 15,9 % – во втором полугодии, 40,0 % обучающихся II класса. В большинстве своем дети ориентировались на изменение внешних признаков множества (изменение длины ряда, площади расположения предметов), не владели способом доказательства сохранения количественного равенства множеств – практическим способом приложения элементов двух, не смогли абстрагировать количественный признак. В первом полугодии первоклассники преимущественно отвечали, что предметов стало больше, показывая руками границы большего множества для подтверждения сказанного. Если обучающиеся I класса (во 2 полугодии) и II класса, не используя практический способ, могли применить с разной степенью успешности пересчитывание предметов как способ проверки неизменности количества объектов, то обучающиеся I класса в первом полугодии были «обезоружены», поскольку они не владели в достаточной мере ни одним из способов.

Нужно отметить, что успешно выполнить все задания не смог ни один из обучающихся I класса в первом полугодии, во втором полугодии это сделали лишь 4,5 % первоклассников, а среди обучающихся II класса – 28,0 %. У большинства первоклассников, обследованных в первом полугодии, исходный этап развития количественных представлений в дочисловой деятельности не сформирован в той мере, чтобы выступить смысловой опорой отвлеченных математических понятий и действий, что позволяет прогнозировать у этих обучающихся вероятность арифметических трудностей.

Для обучающихся I и II классов на этапе завершения учебного года общими были следующие особенности владения представлениями о количестве и способах действий с количеством в дочисловой деятельности:

- недостаточная сформированность *практических способов* сравнения, образования и преобразования множеств по количественному признаку;
- *количественный признак* недостаточно абстрагирован от качественных признаков и *не является объектом* действия;
- трудности установления *количественных отношений* между предметными множествами *в ходе их сравнения и образования*;
- нечеткое усвоение *действий, изменяющих количество*, и связи *между способом изменения* количества объектов во множестве и *характером* его *количественного изменения*;
- трудности установления *неизменности количества* при изменении внешних признаков множества (пространственного расположения элементов).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как показали результаты проведенной экспериментальной работы, дефицит представлений о количестве и способах действий с количеством у обучающихся с задержкой психического развития I класса обуславливают значительное расхождение между состоянием у них счетно-вычислительных навыков и программными требованиями к ним [7].

Выполнение детьми предложенных диагностических заданий позволило выявить у них способность к оценке количества и к оперированию количеством, что подразумевает: владение *способом действий с количеством*, позволяющим *фиксировать количественные отношения*, устанавливать равенство или неравенство множеств; владение способами, *изменяющими количество*; умение *устанавливать связь* между способом изменения количества (добавление или убавление) и характера его изменения (увеличение или уменьшение); умение *словесно обозначить* количество, количественные отношения, действия с количеством и количественные изменения; *понимание независимости количества* от качественных и пространственных признаков; умение *отличать внешние преобразования* множества (изменение пространственного расположения элементов множества, их внешних признаков) от преобразований, изменяющих его количество. На основе данных сведений возможно планирование конкретных задач коррекционно-педагогической работы с детьми и предупреждение, тем самым, стойких арифметических трудностей.

Таким образом, предупреждению нарушений в овладении арифметическими навыками у детей, снижению риска их школьной и социальной дезадаптации будут способствовать:

- своевременное выявление у обучающихся, в том числе с задержкой психического развития, уже в I классе уровня сформированности представлений о количестве и способах действий с количеством;

- специальное формирование у детей способов действий с количеством, способности решать практические задачи по оценке и преобразованию количества, организация работы с количеством как объектом познавательных действий, что должно стать ведущим в содержании занятий;
- планирование коррекционно-педагогической работы с учетом логической последовательности усвоения детьми количественных представлений и индивидуализация работы с учетом возможностей и достижений ребенка.

## ЛИТЕРАТУРА

- Butterworth, B. Dyscalculia: From Brain to Education [Elektronik resource] / B. Butterworth, S. Varma, D. Laurillard // Science. – 2011. – V. 332. – P. 1049 – 1053. – Режим доступа: <http://www.sciencemag.org/content/332/6033/1049>. – Дата доступа: 23.01.2016.
- Kaufmann, L. Über Sinn und Unsinn der numerischen Frühförderung / L. Kaufmann // 16 Kongress des Bundesverbandes Legasthenie und Dyskalkulie e.V., Berlin, vom 2–5 Oktober 2008 / in der Freien Universität Berlin: Herausgeber: Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V., Hannover. – S. 65–66.
- Krajewski, K. Früherkennung und Frühförderung von Risikokindern / K. Krajewski // Rechenstörungen bei Kindern. In J. H. Lorenz, M. Aster (Hrsg.). – Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2005. – S. 150–164.
- Richter, M. Rechenschwäche-Prävention im Erstunterricht: Diagnostik und Förderung bei Defiziten im Mengenverständnis / M. Richter // 16 Kongress des Bundesverbandes Legasthenie und Dyskalkulie e.V., Berlin, vom 2–5 Oktober 2008 / in der Freien Universität Berlin : Herausgeber: Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V., Hannover. – S. 108–109.
- Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) / Д. Б. Эльконин [и др.]; под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1966. – 442 с.
- Менчинская, Н. А. Психология обучения арифметике / Н. А. Менчинская. – М.: АПН РСФСР, 1955. – 432 с.
- Цырулик, Н. С. Структура нарушения в овладении счетно-вычислительными действиями у учащихся с задержкой психического развития / Н. С. Цырулик // «Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве»: сб. науч. тр. по результатам Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием, Магнитогорск, 30 – 31 мая 2018 г. / ФГБОУ ВО Магнитогорский госуд. технич. ун-т им. Г. И. Носова; под ред. И. А. Кувшиновой, [и др.]. – Магнитогорск, 2018. – С. 97–103.
- Круљ, Јелена Р., Марковић, Емилија И., Видосављевић, Слађана Т. (2019). Формирање компетенција за интеркултуралну комуникацију у процесу образовања. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици. Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу. Зборник радова Учитељског факултета, 13, стр. 97-107.



## LACK OF IDEAS ABOUT QUANTITY AND METHODS TO DEAL WITH QUANTITY AS A RISK FACTOR FOR DYSCALCULIA IN CHILDREN

**Annotation:** *The article substantiates the need for early detection in children of a disorder of arithmetic skills (dyscalculia). Specific risk factors for the occurrence of dyscalculia are considered, presents results of a study of the characteristics of ideas about the number and methods of action with the number in the pre-numeric activity of pupils with learning difficulties..*

**Key words:** *learning difficulties, dyscalculia, quantitative representations, risk factors, prevention.*



Милена Д. Војиновић<sup>179</sup>

Универзитет у Београду

Учитељски факултет у Београду

## МУЛТИМЕДИЈЕ У ЛИКОВНОМ ВАСПИТАЊУ И УЧЕЊУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА У ДЕЧЈЕМ ВРТИЋУ<sup>180</sup>

**Сажетак:** У раду је приказано на који начин се мултимедији могу примењивати у васпитно-образовном процесу у дечјим вртићима, са акцентом на ликовно васпитање. Будући да је информационо-комуникациона технологија присутна у свакодневном животу већине деце, представили смо на основу анализираних приложених литературе на који начин коришћење мултимедија, пре свега рачунара и мобилних телефона, може иновирати васпитно-образовни процес. Посебна пажња је посвећена значају документације у ликовном васпитању и могућности примене е-портфолија, који представља савремен начин праћења, евидентирања и представљања дечјих ликовних радова, јер омогућава једноставан приступ и коришћење помоћу мултимедија. Мултимедији омогућавају стицање знања и вештина, подстичу ликовно стваралаштво деце, унапређују планирање и реализацију ликовних активности, подстичу родитеље, децу и васпитаче на сарадњу, обезбеђују услове за прилагођавање деце савременом информатичком друштву и побољшавају компетенције васпитача чиме се унапређује васпитно-образовни процес у вртићу.

**Кључне речи:** ИКТ, интернет, иновације у васпитању, мобилна телефонија, е-портфолио, net-генерације.и.

### УВОД

Научнотехнолошки развој проузроковао је бројне промене у свим аспектима у васпитању и учењу деце предшколског узраста, што се подједнако одразило на све области васпитног деловања и учења у дечјим вртићима. Томе су нарочито допринели медији, пре свега информационо-комуникациона технологија (ИКТ). Медији које деца углавном користе у вртићима – да би исказала осећања, испитала свет око себе, али и да би се упознала с могућностима тих медија – и даље су само оловка, оловке у боји, фломастери, уљани пастели, креде, темпере, глина, пластелин и други ликовни структурирани и неструктурирани материјали. Зато и постоји потреба увођења мултимедија у васпитање и

<sup>179</sup>[milena.vojinovic@uf.bg.ac.rs](mailto:milena.vojinovic@uf.bg.ac.rs)

<sup>180</sup>Рад је урађен под менторством др Вељка Банђура, редовног професора Учитељског факултета Универзитета у Београду.

учење деце предшколског узраста, иако се углавном користе традиционалне методе и модели рада. Васпитач фронтално даје деци инструкције и сугерише како да реализују одређене активности у вртићу. У новим парадигмама образовања, акценат се ставља на активности деце које су засноване на открићима, односно на хеуристички приступ васпитању деце предшколског узраста. На тај начин деца стваралачким и истраживачким радом самостално долазе до решења проблема и задатака током реализације усмерених активности у дечјем вртићу.

С научнотехнолошким развојем, пре свега развојем ИКТ, мењају се и образовање и васпитање. Коришћењем мултимедија као посебно истакнутим савременим медијима мења се комуникација између деце и васпитача. Мења се и начин планирања и реализације усмерених активности. Деца се све више подстичу да уче увиђањем и истраживањем. То истовремено не значи да се смањује активна улога васпитача. Васпитач и даље има исти положај, функције и стил рада. Његова улога се само мења, па је, уместо као у традиционалном васпитно-образовном раду где је примарни извор информација, све више мотиватор, помагач, иницијатор, односно пријатељ деце у васпитању и учењу у дечјем вртићу. Да би у томе био успешан, потребно је да добро припреми реализацију оваквих усмерених активности. Овакав приступ васпитном раду у дечјем вртићу доприноси да деца постану активни ствараоци и истраживачи који упознају свет око себе и самостално долазе до решења проблема и задатака.

Проблем проучавања овог рада су мултимедији у ликовном васпитању деце предшколског узраста. У раду се расправља о начинима на које се они могу класификовати, која је њихова улога и место у васпитању деце предшколског узраста. Посебан акценат је на ликовном васпитању деце предшколског узраста, односно на начину који иновира васпитни рад у дечјем вртићу. Расправља се и о посебним облицима планирања васпитног рада од стране васпитача, о путевима реализације усмерених активности, вредновању реализоване усмерене активности и рада васпитача и учења и учешћа деце у реализацији усмерених активности. С тим у вези су и мултимедији који су најзаступљенији у вртићима или пружају највише могућности за примену у вртићу.

## **МУЛТИМЕДИЈИ У ЛИКОВНОМ ВАСПИТАЊУ ДЕЦЕ**

Најпрецизније дефиниције мултимедија могу се наћи у уџбеницима, речницима и енциклопедијама. Тако се у *Лексикону образовних термина* мултимедији дефинишу као „обједињени различити визуелни и акустички извори намењени пружању информација и олакшаном учењу; спој технике и програма који омогућује повезивање видеа, анимације, аудио-записа, графике и текста, којима се убедљиво представљају и емитују садржаји и тиме ученицима помаже да лакше уче” (Пијановић 2017: 460). Мултимедији данас представљају једну свеобухватну

интеграцију рачунарске и комуникационе технологије. Због повезаности техничких и софтверских димензија, омогућена је дигитална обрада, обједињавање и комбиновање више различитих типова информација које се међусобно допуњују (текст, слика, анимација, видео и звук) (Савић 2010). Уочљиво је да мултимедији представљају спој више више медијалних извора, при чему је централни медијум рачунар. Мултимедији захтевају и познавање хардверских и софтверских знања, комуникације, дизај, маркетинг, дидактику и психологију. Они треба до обезбеде „мултитаскинг (рад више процеса истовремено); паралелност (могућност паралелног приказивања и извршавања); интерактивност (могућност интеракције). У мултимедији се користи хипертекст као специјална форма текста, битмапирана и 3Д графика, звук и видео” (Ристић – Мандић 2017: 21). Улога васпитача у дечјем вртићу у коме се користе мултимедији у васпитању деце има другачије место, положај и функције. Он тако постаје „организатор васпитања, креатор ситуација за учење, човек који помаже и подстиче), али и доприноси да мултимедији доведу до битних промена: васпитач схвата да постоје бољи и убедљивији извори информација од њега, и с тим у вези и настоји да деци помогне да те изворе што боље и самосталније користе” (Пијановић 2014: 460). Зато је и оправдано постављање питања: Који су то дидактички медији које васпитачи могу користити у васпитању деце предшколског узраста у дечјем вртићу?

Уметност је природно средство истраживања и комуникације. Помоћу уметности, деца истражују свет око себе, односе према људима али и према себи. Уметност би требало деци да омогући истраживање у коме су ослобођени страха од грешке, затим простор за иницијативу и оригиналност, као и неговање продуктивних способности пре репродуктивних. Визуелне уметности подразумевају „традиционалне медије ликовних и примењених уметности (цртање, сликање, вајање, графику, керамику, костимографију...), савремене медије (телевизију, филм, све облике дизајна и дигиталне уметности...), архитектуру, фолклорну уметност, уметничке занате (ткање, грнчарију, накит, радове у дрвету, папиру и другим материјалима)” (Хаџи Јованчић 2012: 136). Према истом извору могу се издвојити најважније функције уметности у образовању, а то су: „функција сазнања, функција игре и креативног потенцијала, функција слободе и индивидуације и интегративне функције” (Исто 2012: 264). На основу овога се може закључити да су мултимедији основна средства и помагала у васпитању деце предшколског узраста, али је неопходно да она буду примерена васпитним садржајима у дечјем вртићу и узрасној групи деце. Поред стандардних ликовних техника, постоје и техничка средства које је пожељно користити у ликовним активностима како би оне биле делотворније и како би се деца упознала с новим начинима и техникама усвајања знања. Зато и има схватања да медији имају „функцију да

преносе информације, док медији у васпитно-образовном процесу служе за подстицање развојних промена код деце” (Herceg i sur. 2010: 91).

У раду *Савремене технологије као извор нових могућности у настави ликовне културе* (Вечански 2012) наводи се да је рачунар најзначајнији медиј у ликовном васпитању деце предшколског узраста, који према начинима употребе може бити: рачунар као средство за стварање, рачунар као средство за архивирање и презентацију уметничких дела, рачунар као средство за рачунарски потпомогнуто учење (Computer Assisted Instruction – CAI) из области уметности и рачунар као извор сазнања – интернет. Да би се мултимедији успешно користили у васпитању деце предшколског узраста потребно је да васпитачи за то буду добро оспособљени, односно да буду методолошки оспособљени и методички обучени да примењују иновације (Pecanac et al. 2016, Trbojevic et al. 2015). У приступу проблему овог рада најважнији услови за употребу мултимедија су доступност (постојање рачунара и пропратне технологије у школама) и обученост васпитача (људски ресурси) за примену истих.

### **КОРИШЋЕЊЕ РАЧУНАРА У ЛИКОВНОМ ВАСПИТАЊУ ДЕЦЕ**

Научнотехнолошка револуција је допринела појави нових медија који су допринели иновативним приступима васпитању деце предшколског узраста. Најзначајнији медиј у таквим околностима је рачунар, који је допринео „битним новинама које доводе до развијање сазнајних способности човека у целини” (Вилотијевић 2000: 501). Распон коришћења рачунара у настави је велики и креће се од реализације васпитања и учења, рада, евиденције и документације, до сарадње са родитељима. Примена рачунара омогућава да се савладају добро познате слабости традиционалне наставе где је доминантно коришћен фронтални рад. Лични рачунар, помоћу мултимедијалне картице може да прикаже цртеже, видео-материјале, филм (покретне слике), звучне материјале. Рачунар је постао важан део васпитања деце предшколског узраста. Његовом применом у васпитању у дечјем вртићу се у великој мери умањују недостаци традиционалног васпитања у дечјем вртићу. Традиционалан модел васпитања није више у могућности да удовољи потребама савременог васпитања у дечјем вртићу. Компјутеризација васпитања зато представља једно од могућих решења за боље и ефикасније учење. Отуда би компјутеризација наставе требало да се детаљније проучава.

Основни циљ примене рачунара у ликовном васпитању деце предшколског узраста није стицање информатичког знања, него рачунар представља средство које би требало да: побољша квалитет знања и ликовног стваралаштва деце и да допринесе индивидуализацији и диференцијацији ликовног васпитања, обезбеди услове за прилагођавање деце савременом информатичком друштву знања,

побољша професионалне компетенције васпитача у примени рачунарске технологије и проширење утицаја ИКТ на децу, васпитаче и ефекте васпитања у дечјем вртићу [...] и на ефекте васпитања и учења у дечјем вртићу (Савић 2010). У делу *Дигитално доба и традиционални ликовни медији у настави ликовне културе* (Илић – Недић 2014), наводе се неки од дизајнираних софтвера за примену у ликовном васпитању деце предшколског узраста, као на пример: Corel Painter, PostworkShop, AutoDesk SketchBook Pro, Pixarra TwistedBrush Pro Studio, ArtWeaver, Studio Artist и остали.

### **КОРИШЋЕЊЕ МОБИЛНИХ ТЕЛЕФОНА У ЛИКОВНОМ ВАСПИТАЊУ ДЕЦЕ**

У последњих десет година мобилна технологија се веома брзо развија. Доступност мобилних телефона и таблет рачунара постоји код деце од рођења. Деца су мобилним уређајима окружена од рођења и врло рано их користе. У раду *Мобилне технологије у образовању* циљ је испитати могућност употребе мобилне технологије у образовању са акцентом на дечје вртиће и посебно школе. Путем преносних рачунара, таблет рачунара, мобилних паметних телефона, који су спојени на бежичне мрежне ресурсе, постоји могућност и за учење и реализацију неких делова усмерених активности у дечјем вртићу. Деца на тај начин приступају различитим информацијама и комуницирају, размењују податке и информације, што им пружа више могућности за стицање нових информација. Неопходно је навести да је ове медије могуће користити са старијим узрасним групама, а углавном у припремној предшколској групи.

Мобилне телефоне је у дечјем вртићу првенствено потребно користити за гледање видео-клипова, дечјих филмова, цртаних филмова и слушање дечјих песама. Као што се види, мобилни телефон је преносни рачунар, зато га је потребно користити у раду с децом предшколског узраста. Мобилни телефони се трансформишу од уређаја за игру до уређаја за комуникацију. Он је данас више од персоналног рачунара. Преко њих се могу пратити телевизијске емисије, гледати филмови, слушати музика, фотографисати, снимати и користити аудио и видео садржаји и остало. Из наведеног разлога се и каже да су то мултимодални уређаји (Dumančić 2017).

У реализацији васпитања у области уметности користе и бројни образовни софтвери (Павловић 2018). Њима је такође могуће приступити мобилним телефонима. Мобилним телефонима васпитачи могу приступити и свим интернет страницама. Могу приступити и занимљивим апликацијама које могу користити васпитачима у раду. Неке од значајнијих апликација су: 1) Artkive – апликација коју могу користити за документацију и е-портфолио деце; 2) Кееру – апликација коју могу користити за документацију и е-портфолио деце; 3) Stop Motion Studio –

креирање анимираних филмова помоћу фотографија; 4) Kahoot! Play & Create Quizzes – израда квизова; 5) Quizizz: Play and Learn – израда квизова; 6) Remind: School Communication – апликација за комуникацију између деце, васпитача и родитеља; 7) ClassDojo – апликација за комуникацију између деце, васпитача и родитеља; 8) Edmodo – апликација за комуникацију између деце, васпитача и родитеља и дељење фотографија и информација; 9) Khan Academy Kids – едукативне активности и игре за децу; 10) Kiddom Classroom – за наставнике, васпитаче, учитеље и 11) Brightwheel: Child Care App – за васпитаче комуникација с родитељима и представљање е-портфолиа деце и остале.

## Е-ПОРТФОЛИО У ЛИКОВНОМ ВАСПИТАЊУ

Портфолио представља збирку радова детета/ученика којим се којим се документује његов напредак у одређеном временском периоду. Има дефинисану структуру, функционалну сврху, где су материјали (производи или снимци, писане опсервације о детету, чек-листе, скале процене) поређани по развојним аспектима (когнитивни, моторички, социоемоционални, комуникација, стваралаштво) и по датумима (Пијановић 2014: 599). Значај документације у ликовном васпитању је значајан за васпитача како би разумео сопствену праксу и како би могао да је унапреди. Акцент је на документовању процеса рада и учења, размишљања деце у току процеса, њихових сећања о процесу, утисака, осећања, али и запажања васпитача о процесу и дечјем учешћу у њему (Вечански 2014). На основу претходно изнетих анализа, у приступу проблему овог рада е-портфолио се може дефинисати као савремени начин праћења, евидентирања и представљања дечјих ликовних радова, когнитивних, моторних и емоционалних могућности у одређеном периоду. Ликовни е-портфолио складишти дечје продукте и представља вид презентације детета, одређене васпитне групе и вртића. Васпитачи евидентирају раст, развој и напредовање детета. Архивираним подацима се може лако приступити помоћу мултимедија. Могу им приступити деца, васпитачи, родитељи и стручни сарадници.

У раду *Е-портфолио ученика у настави ликовне културе* (Илић – Шикл Ерски 2016) се наводи да је за израду е-портфолија потребно пет корака. Они су: 1) избор: избор ставки које се појављују у портфолију на основу постављених циљева и које ће најбоље приказати одређену компетенцију; 2) објашњавање: појашњавање сваке ставке у портфолију са критичким освртом на одабране ставке како би се показало стечено знање о одређеној теми и повезивање различитих подручја; 3) стварање колекције: прикупљање, обрада и паковање материјала на основу циља и будућег коришћења; 4) планирање: план развоја портфолија и постављање будућих циљева; и 5) везе: стварање хиперлинкова и објављивање уз могућност повратних информација. Портфолио се може формирати у млађој групи и допуњавати до поласка детета у школу. Тако



конципиран, има велики значај у комплетном дечјем стваралштву. Ученички ликовни е-портфолио је посебно важан као средство повратне информације, јер доприноси диференцијацији и индивидуализацији учења (Исто 2016).

## МУЛТИМЕДИЈИ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ

Деца нет-генерација се упознају с мултимедијалним уређајим од рођења. Обично се ти уређаји деци забрањују као нешто што омета учење. Ретко када децу родитељи или васпитачи оспособљавају за коришћење мултимедија у правом смислу. Деца интернет и рачунаре најчешће користе за играње игрица, гледање цртаних филмова и касније за друштвене мреже. Уколико би се деца на време упознала са широким могућностима мултимедијалних уређаја, она би самостално могла да уче и истражују о стварима које су у домену њихових интересовања. Видео-игре, анимирани филмови и разне друштвене мреже и сајтови могу послужити као подстицај, спољна мотивација за учење кроз игру. Уколико истражују дрвеће, да изађу у двориште, парк или оближњу шуму и додирују, посматрају, уче о дрвећу коришћењем што више чула. Али свакако се те информације могу обогатити помоћу мултимедијалних уређаја који нам омогућавају да видимо и како изгледа дрвеће на другом крају света, које птице на њима живе, како се оглашавају и сл.

Зато је будуће васпитаче потребно припремити и оспособити за коришћење нових образовних технологија јер ће радити са децом нет-генерације. Васпитни рад у дечјем вртићу треба да буде усмерен ка деци која су њени активни ученици мотивисани за рад. Таква настава мења улогу деце, васпитача и родитеља. Такво учење је објашњено конструктивистичком и мултимедијалном дидактиком (Dumančić 2017). Од детета треба очекивати да практично примењује научено, критички мисли, сарађује, одлучује и учествује. Тиме их често спутавамо и ограничавамо. За децу предшколског узраста је сам процес рада важнији од производа. Производ их често оптерећује јер васпитач наметне како нешто треба да изгледа. У настави где су деца ослобођена страха од грешке и подстакнута на истраживање, добијамо креативнију и срећнију децу. Уочљиво је да мултимедији имају велике могућности употребе, али рад у традиционалним медијима и са традиционалним материјалима треба да остане у основи уметничког образовања. Рад у материјалу – на пример цртање, сликање, вајање, манипулација и истраживање различитих ликовних и неликовних материјала – јесу незаменљиво искуство у раду са децом и требало би да остану основне ликовне активности. Мултимедији могу да обогате и подстакну ликовне активности на истраживање, али не могу да их замене (Вечански 2012).

## ЗАКЉУЧАК

Најзначајнији резултати овог теоријског проучавања се могу изнети у форми закључка.

1. Деца предшколског узраста још увек немају развијено критичко мишљење. Зато и не могу учити апстрактне садржаје. Она се најбоље васпитавају и уче у реалним околностима и на основу онога што је доступно њиховим чулима. Из наведеног разлога, игра и уметност, пре свега ликовно, један су од веома ефикасних начина за реализацију усмерених активности у дечјем вртићу, у које је потребно више укључити децу и на тај начин постићи ефекте у њиховом васпитању и учењу.

2. Развој технологија и појава нет-генетација је нужно утицала и на промене у образовању. Доминантна традиционална настава је престала да буде једини вид наставе. Нове технологије и савремени медији су утицали на модернизацију васпитања и образовања. Иако смо окружени мултимедијима, често се придржавамо традиционалне наставе. Можда је то због тога што васпитачи, учитељи и наставници немају довољно услова (неопремљеност школа и вртића мултимедијима) или због нестручности кадра који образује.

3. Предности мултимедија су велике, и за васпитаче и за децу. Васпитачима олакшава припрему, организацију, документацију и евалуацију васпитно-образовног процеса, док децу мотивише за учење, омогућава им спонтано учење кроз игру и рад са мултимедијима који су прилагођени њиховом узрасту.

4. Ликовно васпитање у дечјим вртићима представља рад са децом у различитим медијима (оловка, фломастери, глина, пластелин и сл.) помоћу којих деца истражују свет око себе.

5. Мултимедији могу користити: за учење и припремање васпитно-образовног рада, за стручно онлајн усавршавање, у директном васпитно-образовном раду са децом, као мотивација за ликовне активности, деца их могу користити у истраживању света око себе путем образовних софтвера, за документацију (е-портфолио) и за комуникацију с родитељима и стручним службама. Мобилни телефони или данас персонални мобилни рачунари могу омогућити скоро све што и рачунар. Постоји велики број занимљивих апликација које васпитачи могу користити у свом раду и у самом унапређивању васпитно-образовног процеса. Интернет је неопходан за остваривање циљева учења помоћу мултимедијалних уређаја.

6. Најважније је да мултимедији буду доступни васпитачима, али и да васпитачи буду оспособљени за њихово коришћење у раду. На Учитељском факултету у Београду постоје предмети као што су: Педагошка информатика, Образовне технологије, Веб-портали и дигиталне библиотеке, Европски стандарди информатичких знања, образовање на даљину, Методика информатике, Интернет технологије,

Дигиталне игре и веб-алати у образовању, који оспособљавају будуће учитеље и васпитаче за коришћење мултимедија у образовању и васпитању деце. Слични или углавном исти наставни предмети садржани су и у наставним програмима осталих учитељских факултета у Србији и земљама у региону.

7. Дигитални мултимедији по себи нису ни корисни ни штетни када се засебно посматрају. Њихова корисност се мери у односу на то колико могу да унапреде наставу и да доведу до остваривања исхода учења. Уз медије је потребно узети у обзир индивидуалност сваког појединца и специфичност групе (мотивација, ставови, предзнања), организација васпитно-образовног рада и жељени исходи учења. Важно је да знамо када, где, колико и са којим циљем користимо медије у васпитно-образовном раду.

8. Када је у питању ликовно васпитање, рад са традиционалним материјалима је незаменљив, али и мултимедији проналазе своје место као подршка за истраживање, припрему, архивирање, и организацију ликовних активности и дечјих радова.

9. Мултимедији служе васпитачу да на лакши, бржи и ефикаснији начин припреми и приближи деци одређене проблеме ликовног васпитања. Васпитач има улогу да планира, организује ликовне активности, да развија код деце радне навике, да подстиче креативност и стваралаштво, да се бави васпитним радом са децом, да их ослободи страха од грешке и да их мотивише да посматрају свет из различитих перспектива.

10. Увођењем нових мултимедија у васпитно-образовни рад приближавамо деци нет-генерација учење и припремамо их за будућност.

## ПЕДАГОШКО-МЕТОДИЧКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

На основу критичких анализа приказаних у раду и наведених у закључцима, могу се дати и одређене педагошко-методичке импликације.

1. Ово теоријско проучавање је показало да је ова тема, иако до сада више пута проучавана, и даље представља недовољно истражено подручје, па је поновно истраживање увек значајно, и доприноси да се продубљеније проучи ово – за васпитање и учење деце предшколског узраста – веома значајно подручје. На то указују и критичке анализе приказане у овом раду и резултати овог теоријског проучавања.

2. Пожељно је урадити истраживање на тему *Коришћење мултимедија у ликовном васпитању деце у вртићу*, кроз које можемо сазнати доступност мултимедија у вртићима у Београду и другим градовима у Србији. Упоредном анализом добијених резултата утврдиле би се све предности и могући недостаци оваквом приступу реализацији усмерених активности ликовне културе у дечјим вртићима.

Путем сајта [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com) можемо направити онлајн анкету коју можемо путем мејла или друштвених мрежа слати циљним групама. На сајту можемо директно и анализирати добијене резултате.

## ЛИТЕРАТУРА

- Вечански, В. (2012). Савремене технологије као извор нових могућности у настави ликовне културе. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 25 (3), 87–99.
- Вечански, В. (2014). Улога симболичког и експресивног језика уметности у педагошкој концепцији Ређо Емилија. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 27 (4), 44–54.
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика: организација наставе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и Универзитет у Београду, Учитељски факултет.
- Dumančić, M. (2017). *Mobilne tehnologije u obrazovanju*. U: M. Matijević (ur.). *Nastava I škola za net-generacije*. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Илић, В. и Недић, Н. (2014). *Дигитално доба и традиционални ликовни медији у настави ликовне културе*. У: Зборник радова с 5. Међународне научне конференције *Техника и информатика у образовању*. Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука у Чачку.
- Илић, В. и Шикл-Ерски, А. (2016). *Е-портфолио ученика у настави ликовне културе*. У: Зборник радова с 6. Међународне научне конференције *Техника и информатика у образовању*. Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука у Чачку.
- Пијановић, П. (2014). *Лексикон образовних термина*. Универзитет у Београду, Учитељски факултет.
- Надрљански, Ђ. и М. (2008). *Дигитални медији и образовни софтвер*. Универзитет у Новом Саду, Учитељски факултет у Сомбору.
- Павловић, М. (2014). Позитивни ефекти учења помоћу ликовног дела. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 27 (4), 55–62.
- Павловић, С. (2018). *SMARTMUSIC* као интерактивно наставно средство у настави музичке писмености. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић*, 14 (12), 111–126.
- Павловић, М. (2016). Улога ликовног дела у васпитању и образовању деце предшколског и основношколског узраста. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 29 (1), 16–28.
- Pecanac, R., Jeremic, B. & Milenovic, Z. (2016). Digital Media in the Teaching of Music Education. *The New Educational Review*, 43 (1), 236–247.
- Ристић, М. и Мандић, Д. (2017). *Образовање на даљину*, Београд: Учитељски факултет
- Савић, Д. (2010). Рачунар - нови медиј у настави ликовне културе, *Норма*. 15 (1), 109–120.

Trbojevic, A., Jeremic, B. & Milenovic, Z. (2015). Multimedia approach to the development of social concepts in class teaching – a view from the students' perspective. *Teme – Journal for social sciences*, 39 (3), 867–885.

Хаџи Јованчић, Н. (2012): *Уметност у општем образовању: Функције и приступи настави*. Универзитет у Београду, Учитељски факултет и Београд: Клетт.

Herceg, L. Rončević, A. i Karlavaris, B. (2010). *Metodika likovne kulture dece rane i predškolske dobi*. Zagreb: Alfa.

## МУЛЬТИМЕДИЈА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ И ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДЕТСКОМ САДУ

**Резюме:** В работе показано, каким образом можно применять мультимедиа в воспитательно-образовательном процессе в детских садах, с акцентом на художественном образовании. Поскольку информационные и коммуникационные технологии присутствуют в повседневной жизни большинства детей, мы продемонстрировали, на основании проанализированной прилагаемой литературы, как использование мультимедиа, прежде всего компьютеров и мобильных телефонов, может изменить образовательный процесс. Особое внимание уделено значению документации в художественном образовании и возможности применения электронного портфолио, которое представляет собой современный способ мониторинга, учёта и презентации детских художественных работ, так как он обеспечивает легкий доступ и использование при помощи мультимедиа. Мультимедиа позволяет приобретать знания и навыки, стимулирует детское творчество, улучшает планирование и реализацию художественной деятельности, побуждает родителей, детей и воспитателей к сотрудничеству, создает условия для адаптации детей к современному информационному обществу и повышает компетентность воспитателей, тем самым улучшая образовательный процесс в детском саду.

**Ключевые слова:** ИКТ, интернет, инновации в воспитании, мобильная телефония, электронное портфолио, сетевое поколение..



ПЕТИ ДЕО  
**УМЕТНОСТ**

**Биљана М. Павловић**  
**Петар М. Илић**  
**Биљана С. Јерemiћ**  
**Јована А. Милошевић**  
**Миона С. Илић**  
**Радмила М. Зечевић**



Биљана М. Павловић<sup>181</sup>

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици  
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

## ПЕВАЊЕ КРОЗ ИСТОРИЈУ И ПЕДАГОШКУ ПРАКСУ

***Сажетак:** У раду се разматра настанак и развој уметности певања и његова педагошка вредност. Доприносећи духовном и културном напретку, певање је кроз историју човечанства имало веома важно место у друштву. У музичкој педагогији певање је садржај који несумњиво омогућава музички и свеукупни развој ученика. Из тог разлога је неопходно на различите начине перманентно подстицати интересовање ученика за ову музичку активност током основношколског образовања. У том смислу циљ рада је да се представи развој певања у ширем културно-историјском контексту, што би требало да заинтересује ученике за певање и свестраније упознавање овог вида музичког изражавања. Продубљивање увида у проблематику настанка и развоја певања захтева успостављање корелације са другим наставним предметима (историјом, књижевношћу, ликовном културом итд.), што ће резултирати потпунијом сликом о овом виду човековог изражавања, његовом значају кроз историју и време, те допринети јачању мотивације ученика за учешће у вокалном музицирању као и љубави према уметности уопште. У проучавању ове тематике коришћена је метода теоријске анализе и синтезе.*

*Кључне речи:* уметност певања, музичко васпитање, музичко образовање, настава.

### УВОД

Певање је старо колико и сама историја човечанства. Савремени научници истичу примарни значај музике у еволуцији људи (и праљуди), наглашавајући да је управо она омогућила да се наши преци припреме за језичку и социјалну комуникацију. Амерички психолог Данијел Левитин тако сматра да су певање и свирање музичких инструмената вероватно допринели да наша врста усаврши моторне вештине „крчећи пут развоју изузетно fine контроле мишића која је потребна за гласовни или знаковни говор” (Левитин 2011: 289).

Реч певање потиче од старословенске именице *пјесн*, односно од глагола *пјети* и дефинише се као музичко изражавање помоћу људског гласа (Музичка енциклопедија 3, 1977: 89). Глас је несумњиво један од

<sup>181</sup>[biljana.pavlovic@pr.ac.rs](mailto:biljana.pavlovic@pr.ac.rs)

суштинских аспеката људског идентитета. Он одређује „ко смо, како се осећамо, како ћемо комуницирати и како нас други доживљавају” (Јеремић 2018: 41). Људски глас је за Хегела најсавршенији музички инструмент, који се може разумети „као звучање душе, као звук којим унутрашњост по својој природи располаже ради изражавања оног што је унутрашње” (Узелац 1998: 182). И Сократ је глас сматрао одразом душе, па је тако чувена његова мисао *проговори да те упознам*.

Певање је основа васпитно-образовног рада у настави музичке културе. Поред тога што доприноси музичком развоју, ова музичка активност има веома важну улогу у развоју говора деце, као и у њиховом интелектуалном, емоционалном, моралном и естетском васпитању. Из тог разлога је неопходно заинтересовати ученике за вокално музицирање. У наставном плану и програму је истакнуто да најважнији покретач у настави треба да буде *принцип мотивације и инклузивности у подстицању максималног учешћа у музичком доживљају као и развијању потенцијала за музичко изражавање* (Правилник 2018: 181). Упознавање ученика с настанком и развојем певања кроз историјске епохе и стилове, и то искуствено – певањем или слушањем одговарајућих вокалних садржаја, свакако је један од начина за подстицање њиховог интересовања за уметност певања. Кроз одговарајуће музичке примере ученици ће имати прилику да упознају *дух одређеног времена и човека тог времена са којим треба да успоставимо мост* (емпатијски однос). Дакле, могућност повезивања певања као музичког феномена и спознаје човека у времену ће „отворити врата ученицима у човека као музичко биће” (Ивановић 2007: 50). Овакав приступ најбоље омогућава корелација наставе музике са осталим наставним предметима, што ће допринети формирању потпуније слике о певању и његовом значају кроз историју и време, упознавању културно-историјског контекста у коме је певање настајало и развијало се, подстицању мотивације ученика за учење и учешће у вокалном музицирању и развијању љубави према уметности уопште.

## ПЕВАЊЕ КРОЗ ИСТОРИЈУ

Певање је један од најстаријих медијума човековог изражавања. Да ли је човек прво запевао или проговорио, питање је које заокупља пажњу многих научника. Постоје бројне теорије о пореклу певања. Песма је можда настала имитирањем цвркута птица или уз ритмичке покрете, односно звукове који настају одмереним покретима у раду<sup>182</sup>, што је претпоставка Карла Бихера. По теорији Карла Штумпфа, певање је настало из поклика који су служили као сигнали, а Херберт Спенсер сматра да је певање настало интензивирањем говора или у моменту

---

<sup>182</sup>Развој музике у праисторији – реконструкција, *Foli* (there is no movement without rhythm) original version by Thomas Roebbers and Floris Leeuwenberg. Видео је доступан на е-адреси <https://www.youtube.com/watch?v=IVPLluBy9CY>. Сајт посећен 26. 5. 2020.

афекта и изливања вишка енергије (Пејовић 1979: 6). Поједини научници пак заступају тезу да је примордијални људски језик био заправо љубавна песма (Money 1997: 399–402), односно да је певање старије од говора (Whitwell 1993: 117).

Проучавајући феномен певања, професор музике и истакнута соло певачица Јелка Стаматовић Николић (1950) истиче заједничко порекло певања и говора. Наиме, она сматра да су на почетку развоја људске цивилизације они били неиздиференцирани представљајући јединствено средство изражавања. Позивајући се на Дарвинову теорију еволуције, Стаматовић Николић мисли да говор није настао „потпуно новим и изненадним човековим стваралаштвом”, већ се ту радило о преображају појаве која је већ постојала код животиња. Донет из животињског света и преображен за нове потребе, тај први човеков говор се састојао из *модулираних крикова и артикулисаних гласова*. Изрази лица, гестови и покрети тела били су такође важно средство изражавања и комуникације, али су модулирани крици и артикулисани гласови били од посебног значаја за развој певања и говора. Сматра се да су први служили за изражавање јаких узбуђења, што је могло подстаћи човека на певање, док су артикулисани гласови одговарали мирним утисцима послуживши као основа за развој говора у ужем смислу. Николић Стаматовић пак апострофира временско првенство певања над говором сматрајући да су модулирани крици претходили артикулисаним гласовима. Ово схватање је у сагласности са Дарвиновом теоријом, према којој су модулирани крици служили као средство завођења супротног пола. Ту су свакако и друге претпоставке о врсти узбуђења која су изазивала модулиране крике, али је битно уочити да се навика њиховог извођења јавила пре навике извођења артикулисаних гласова. Овој тврдњи у прилог иде и мишљење научника да је афективни говор претходио активном говору. Односно, различити звучни сигнали којима се човек првобитно споразумевао су се временом развили у говор (Јовановић-Симић, Дурановић, Петровић-Лазич 2017: 8). Тезу да је певање претходило говору, односно *да је говор био прво певање* Стаматовић Николић поткрепљује примерима у којима је певање евидентно оставило трага у говору. Пре свега наводи често присутне такозване певајуће говоре, истичући: „Ту говор као да тежи да се врати ономе што је првобитно био – певању, и та тежња, која се задржала толико времена током самосталног развитка, заслужује дивљење” (Стаматовић Николић 1950: 9). Потом наводи појаву речитатива, певаних прича, псалмодија и слично, указујући да у тим облицима *одискона пробија певање у говор*. Међутим, најважнији и најопштији траг који је певање оставило у говору, по њеном мишљењу, јесте акценат *са својим висинским таласањима* (Исто: 9).

У првобитном људском друштву песма је била важно средство комуницирања са натприродним силама. Како би опстао, далеки човеков предак је настојао да утиче на вољу богова помоћу песама које су извођене у оквиру ритуалних обреда. Обредне песме су имале

једноставну мелодију уског опсега и извођене су уз покрете ритуалног плеса и уз ритмичке инструменте. С развојем људског друштва и културе настају колективне песме, успаванке и епске песме, а с развојем земљорадње јављају се песме о раду, љубавне и друге песме.

У култури старих цивилизација певање је било заступљено како на двору владара, тако и у свакодневном животу народа. Забележено је да су у древном Египту после успешних ратних похода извођене свечане химне у славу фараона (Пејовић 1979: 15). Песме су певане у част богова и појединих небеских тела. Најстарија позната песма у историји човечанства је *Хуритска химна*<sup>183</sup>, која је настала око 1400. п. н. е., а посвећена је сиријској богињи Никал. Таблице на којима је записана пронађене су почетком педесетих година прошлог века у древном граду Угариту, на тлу данашње Сирије. Кинези су пак веровали да је песма рођена у људском срцу. Интересантно је да је древни кинески филозоф Конфучије препоручивао певање појединих делова кинеске историје како би што лакше и боље били упамћени подаци у вези са појединим догађајима или владарима који су сматрани полубожанствима (Wei-Ming 1984). Древни духовни индијски напеви *саман* уливали су смиреност, док су световни напеви *рага* подстицали страст и узбуђеност.

У старој Грчкој и Риму певању је посвећивана веома значајна пажња. Познато је да је постојала чак и делатност учитеља певања, такозваног *фанаскуса* (Музичка енциклопедија 3, 1977: 90). Бројни историјски извори указују на развијену религиозну и световну солистичку и хорску праксу певања у старој Грчкој. Заправо, под појмом *музика* Грци су подразумевали „јединство песништва и вокалне музике у једногласју на основу богатог ритма зависног од поетског текста” (Пејовић 1979: 30). Посебно је негована хорска музика. У религиозне хорске песме спадале су: *химна* – најузвишенија песма која је извођена у славу богова; *прозодија* (посвећена Аполону) – песма у литији, која се првобитно изводила као магијска песма лечења а касније као песма о здрављу и о добру уопште; *пеан* – песма коју је певао мушки хор у пратњи китаре; *хипорхема* – живахна поскочица пантомимског карактера, која се изводила уз инструменте са жицама, произашла из магијског култа; *дитирамб* – химна која је извођена уз пратњу дувачког инструмента аулоса у част Диониса, бога лозе и берача; *партенија* – песма коју су изводиле девојке у част богиње Артемиде. Облици световне хорске песме у хеленској музици били су: *трен* – тужбалица, која се певала без инструменталне пратње; *елегија* – која се изводила уз пратњу аулоса; *хименеј* – свадбена песма уз пратњу аулоса; *таламиј* – врста серенаде (љубавне песме); *епиникиј* – тријумфална песма која се певала у славу победника на јавним такмичењима; *настирске песме* уз сиринкс и тако даље (Музичка енциклопедија 2, 1974: 19). Сачувано је неколико записа

<sup>183</sup>Реконструкција древне *Хуритске химне* и више података о њој доступни су на е-адреси <https://www.medias.rs/ovako-zvuci-huritska-himna-najstarija-pesma-na-svetu>. Сајт посећен 26. 5. 2020.

који сведоче о заступљености вокалне музике у старој Грчкој. Пре свега, реч је о хорској *Пиндаровој питујској оди* из 5. века п. н. е. и о *Сеикеловом епитафу*<sup>184</sup>, за који научници сматрају да највероватније потиче из 1. века п. н. е. Такође, пронађен је и хорски одломак из Еурипидовог *Ореста*, као и једна хришћанска химна (Пејовић 1979: 35–36).

Грци су разликовали две врсте мелодије – оштру и окрепљујућу, која је изражавала ратничко расположење, и нежну и благу, која је одговарала благој нарави. У лечењу људског тела ослањали су се на медицину, а за *очишћење душе* користили су музику. Учили су да певање има терапеутско дејство те да се одговарајућим мелодијама може мењати људска нарав. Познато је да је Питагора у овиру Атинске школе омладину подучавао певању. Чувена је анегдота према којој је смирио разјареног младића превођењем песме из фригијског у дорски тоналитет (Узелац 2005: 39). Дамон је истицао васпитну функцију песме сматрајући да она може да допринесе унутрашњем миру. Говорио је да *певање не учи само умерености и одважности већ и праведности* (Исто: 44). Аристотел је потенцирао вредност Олимових песама које *испуњавају душу одушевљењем и утичу на човеков карактер*. Он је међу првима проучавао анатомију говорних органа (Виткаи Кучера 2013: 54).

Код старих Грка музика је била неодвојива од говора и само једна од могућности језика, односно изражавања (Узелац 2005: 20). Сматрајући је идеалом и указујући на то да су одређене мелодије одувек поштоване као закони, Платон доводи у везу музику и законе државе. Закони су, по његовом мишљењу, могли бити схваћени као идеалне мелодије које су основа сваког обликовања (васпитања), па се појам *номи*<sup>185</sup> могао користити и за песму (као конкретни облик, начин певања) и за закон. Сматрао је да идеална држава „није ништа друго до конкретни облик идеалне музике, а закони у држави нису ништа друго до праве мелодије које све са свиме усаглашавају” (Узелац 1998: 28). Платон је истицао да музика треба да буде *основа васпитања* (Платон 1939: 30). Посебну пажњу је поклањао *песми* као јединству речи, мелодије и ритма, а музику без текста је сматрао *грубом и дивљом*. Заправо, пресудну улогу је имала реч (логос) која није подређена хармонији и ритму, већ обратно – мелодија и ритам треба да се управљају према речима (Исто 1939: 28). У непосредној музикалности грчког говора лако је уочљива веза музике и језика, као и музике и филозофије, па је из те перспективе разумљива Платонова тврдња да је *филозофија највиша музика*.

Стари Римљани су посебну пажњу поклањали пријатности гласа и говора. Веровали су да квалитет гласа одражава човеков карактер, па је тако дубок и снажан глас, на пример, био одраз храбрости. Цицерон је посебну пажњу поклањао неговању гласа истичући да се рађамо са

<sup>184</sup> Реконструкција древне грчке песме *Сеикелов епитаф* доступна је на е-адреси <https://www.youtube.com/watch?v=hIFcIE23Su4> Сајт посећен 27. 5. 2020.

<sup>185</sup> *Ном, номос* – похвална песма боговима, која је истовремено означавала и закон, правило (Музичка енциклопедија 2, 1974: 19).

одређеним предиспозицијама које утичу на његов квалитет (телесна снага, целокупна грађа тела – посебно облик лица, језичка спремност и друго), те да се вежбањем може унапредити (Виткаи Кучера 2013: 52).

За развој певања у раном средњем веку посебно је заслужан Гвидо из Ареца (11. век), који је усавршио нотно писмо. Сматра се да је овај средњовековни теоретичар и учитељ певања осмислио солмизационе слоге како би олакшао наставу певања (Музичка енциклопедија 2, 1974: 45). Касније, током 13. века, монаси Johannes de Garlandia и Jerome de Moravia развили су концепт вокалних регистара разликујући *грудни, грлени и регистар главе* (Витакаи Кучера 2013: 55). Њихово деловање је несумњиво утицало на даљи развој технике певања.

У црквама западне Европе певани су *грегоријански корали*, духовне песме из којих је касније развијен најважнији облик католичке црквене музике – *миса*. Корали су извођени једногласно и на латинском језику. Идеал вокалне естетике грегоријанског певања „био је смирен, модулативан и нежан глас” (Музичка енциклопедија 3, 1977: 90). Певало се одмерено, суздржано, не превише брзо и заобљено, у духу респонзоријалног и антифоног извођачког стила. Већ од 9. века јавља се вишегласје – најпре удвајањем мелодије у паралелним интервалима (*органум*), до развијених вишегласних облика током 12, 13. и 14. века (*дискант, кондуктус и мотет*). За период средњег века карактеристични су и *гимел, фо бурдон и ронделус*.

Средњовековна византијска црквена музика била је вокална и једногласна. *Господ је слављен најсавршенијим инструментом – људским гласом*, док је једногласје постављено као нешто што треба достићи (Маринковић 1995: 26). Црквено појање се заснивало углавном на изразито мирном и једноличном читању (речитатив), али су извођене и мелодије развијенијег типа, које је карактерисала дијатоника, наглашена динамика и осећајност те мелизматичност. Химне су биле основни облик византијске литургије. Певани су и ирмоси, тропари и стихире. Напеви су се изводили у духу антифоног певања, при чему се смењују две групе певача, а био је заступљен и такозвани *исон*, врста вишегласја који је подразумевао развијање мелодије над држаним тоном на једном вокалу. Средњовековни свечани церемонијали подразумевали су учешће хорава, који су били подељени у две групе, и псалта – појаца. Имали су *доместика*, учитеља појања, и диригента (Пејовић 1979: 47). Када је реч о српском средњовековном појању, вредно је поменути Стефана Србина, српског средњовековног музичара, који је саставио зборник црквених песама под називом *Псалтикија*. Црквене мелодије су бележене *неумама*. У средњовековној Србији певање црквених песама имало је изузетан смисао у успостављању и развијању верског идентитета.

Средњовековне световне песме одликује распевана мелодика, богат ритам и симетрична грађа. Први записи народних песама датирају из 12. века (Исто: 56). На тлу Европе изводили су их путујући музичари трубадури, минезенгери и трувери, а на нашим просторима гудци,

свиралници, скомраси и певци. Наступали су на дворовима и народним свечаностима опевајући љубав, тежњу ка срећнијем животу и разне свакодневне теме. У својим песмама често су исмевали свештенике и владаре, због чега их је црква прогонила (Ђурић Клајн 1971: 13). Током средњег века неговане су и епске песме које имају корене у прасловенској култури. Након пада српске државе под турску власт ове песме су, поред народних лирских песама, одиграле изузетну улогу у очувању српске националне свести и идентитета.

Попут других уметности, и музика у ренесанси доживљава препород. Појава мелодијског украшавања, развој инструменталне музике, фигурирање и колорирање у полифоној музици ренесансе захтевали су богатије певачко искуство у техничком и музичком смислу. У духовној музици западне Европе свој коначан облик добијају *мотет* и *миса*. Прве мисе су извођене једногласно, у духу грегоријанских напева, док се од 14. века појављује вишегласна хорска миса. За овај период карактеристично је певање *фалсетиста*<sup>186</sup>, касније *кастрата*<sup>187</sup> у католичким црквеним хорovima.

Са појавом Мартина Лутера и протестантизма певању је и у световним школама поклањана све већа пажња. У прилог томе колики је значај придавао певању у школи говори и његова чувена изрека: „Учитељ мора знати певати, иначе га не признајем.” Певање почиње да се проучава и ван цркве, нарочито захваљујући богатим меценама. Познато је тако да је двор Војводе од Бургундије постао световни центар проучавања певања и других музичких области. Управо тада су постављени темељи певачке педагогије (Музичка енциклопедија 3, 1977: 90). Током 15. и 16. века јављају се нови облици вишегласне песме – *вилота*, *фротоло*, *виланела*, *каће*, *балада*, *шансона*, *канцонета* и *мадригал*, које су имале призвук народне музике. Песма која је била присутна у животима људи свих сталежа „морала је носити одређене вредности како не би уназадила друштво” (Радивојевић 2016: 212). Песме једноставне мелодике, јасног ритма и форме, са честим рефреном, изводиле су се најчешће у двогласу или трогласу, док је *мадригал* као сложенији облик ренесансне вокалне музике извођен чак и петогласно. Литерарни текстови ових песама посвећени су догађајима из свакодневног живота. Говоре о љубавним осећањима, природи, лову и слично, а честа су и оноματοпејска опонашања звукова из природе. Њиховим извођењем изражавана је тежња за уживањем *на овом свету*, насупротив схватањима претходног доба. Слобода, лакоћа извођења, светлост и ведрина, основне су

<sup>186</sup>Фалсетисти су певачи (тенори, баритони) који имитирају звук и опсег женског гласа будући да жене све до 1700. нису могле певати у црквеном хору (Музичка енциклопедија 1, 1971: 550). Њихову улогу су касније преузели кастрати.

<sup>187</sup>Гласови кастрата су по опсегу слични женским гласовима, али се од њих разликују по боји и снази. Наиме, због оперативног захвата пре пубертета, код дечака није долазило до мутације гласа. Они су се даље физички нормално развијали, а глас је имао посебну боју и изузетну снагу у односу на женски глас. Кастрати су касније били заступљени и у барокној и класичној опери (Музичка енциклопедија 2, 1974: 307).

карактеристике световног ренесансног певања. Пред крај ренесансе јавља се *монодија*, која подразумева доминацију једног гласа уз инструменталну пратњу (Маринковић 1995: 37). Такво извођење карактеристично је и за барокну музику.

У бароку се јављају нови црквени музички облици у којима је заступљено певање уз инструменталну пратњу – *ораторијум*, *кантата* и *пација*. Карактеристична је и *барокна миса*, писана за хор, солисте и оркестар. У Италији се стварају темељи изражајне певачке интерпретације и специфичног италијанског виртуозног певачког умећа познатог под називом *белканто* (Музичка енциклопедија 3, 1977: 90). *Опера* је нова музичко-сценска форма у бароку. Њен развој је започео у Италији у оквиру групе уметника *Фирентинска камерата*. Песник Отавио Ринучини и композитор Јакопо Пери били су аутори првих опера у историји музике – опере „Дафне” (1594), а затим и прве сачуване опере „Еуридика” (1600). Барокна опера је представљала спектакл, како вокални тако и сценски, и имала је циљ да изазове изненађење и дивљење. Почетком 18. века у Италији се појављује и *комична опера*. Опера се негује и током класицизма, нарочито опера *серија* и *комична опера* (*опера буфа*).

Романтизам доноси преокрет у певачкој уметности. Насупрот виртуозности *белканта*, тежиште је на наглашеној мелодрамској изражајности (Музичка енциклопедија 3, 1977: 90). Истицање садржаја текста, интензивирање драмског израза и обимнији оркестар од певача захтевају већи опсег и интензитет гласа. За музички романтизам карактеристичне су *соло песме*, а опера доживљава нови процват. Такође, средином 19. века настаје *оперета*, најзначајнији облик музичко-сценског стваралаштва забавног карактера. Најзначајнији композитори соло песме у овом периоду су Ф. Шуберт и Ф. Шуман, чије су песме постале узор класично лепог. Шубертове песме одликује увек привлачна и певљива мелодика вокалне деонице у којој је „мајсторски оваплоћен садржај песме, ухваћена срж њеног значаја” (Маринковић 1995: 98). Инспирацију за своје стваралаштво романтичарски композитори налазе у народној музичкој традицији. Корнелије Станковић (1831–1865) међу првима у Србији бележи народне напеве из Србије и обрађује их за хор или соло глас у пратњи клавира<sup>188</sup>, чиме започиње развој уметничке музике у Србији. Он је први записао и вишегласно хармонизовао црквено појање Карловачке митрополије.

Током 19. века јавља се посебно интересовање за револуционарне песме, које су одиграле изузетну улогу у буђењу националне свести широм Европе. Ове родољубиве песме су одраз друштвено-политичке стварности и специфичних услова живота тога доба. Настајале су у народу, али су их стварали и композитори који су кроз песму изражавали

<sup>188</sup>К. Станковић, *Чија ли је тараба*, <https://www.youtube.com/watch?v=DLMuNShP4Zw>. Сајт посећен 3. 6. 2020.



бунт против нечовечних односа у друштву, пркос и тежњу ка бољем и хуманијем животу. Једна од бунтовних песама која је у нашем народу имала изузетан одјек јесте *Марсељеза*, коју је 1792. написао француски официр Руже де Лил. Касније је и *Интернационала*, настала 1871, имала огроман значај у ширењу револуционарних идеја и јачању борбеног духа и на овим просторима. Већ почетком XIX века песме *будилнице* су извођене у оквиру певачких друштава у Србији, нарочито у Војводини, заузимајући важно место у политичкој и просветној делатности српског грађанства. Уз композиције родољубиво-борбеног и политичког карактера (*Устај, устај, Србине, Радо иде Србин у војнике, Већ се застава вије, Где је српска Војводина, Оро кликће са висина* и друге) групе српских родољуба „често су водиле јаку политичку пропаганду усмерену ка остваривању тадашњих националних идеала – ослобођење од стране доминације” (Ђурић Клајн 1971: 70). Ове песме су подстицале на одлучност у борби за слободу и правду. Ту су и многе друге песме овога жанра које су одиграле изузетну улогу у јачању националне свести и подизању борбеног морала војника током балканских ратова и у Првом и Другом светском рату.

Вокални израз током 19. и 20. века одликују експресивна декларација текста, драматични акценти, велики тонски волумен и интензитет, што је условило све више потискивање правила технике белканта. Циљ певачких педагога 20. века био је да „усклађивањем свих елемената, физиолошких, психолошких и техничких, усаврше људско грло како би постало свестрани вокални инструмент који може изводити и барокну музику, и романтичну соло песму, и драматски *Sprechgesang* новијег доба” (Музичка енциклопедија 3, 1977: 90). Из тог разлога штампају се бројне збирке техничких вежби за развој и унапређење људског гласа, односно певања. За 20. век карактеристична је појава различитих певачких стилова у музици – џеза, шлагера, рока, попа, хип-хопа итд. Педагошка вредност певања приказана је и у легендама, у којима се наводи „да су музе као надахнута божанска бића универзуму дале глас као манифестацију живота, као примални крик новорођенчета. Из те перспективе, сва распевана деца су на неки начин легитимни наследници муза” (Бјерквол 2005: 77).

Јан Коменски међу првим педагозима певање третира као садржај васпитања и образовања у настави напомињући да певање псалама и светих песама омогућава развијање побожности и стицање основног музичког знања (Коменски 1997: 238). У својој *Материнској школи* наводи да дете већ између шесте и дванаесте године „треба да зна напамет већи део псалама и химни које се певају у цркви у сваком крају како би, васпитани у слављењу Бога, знали да сами себе уче и бодре у псалмима, химнама и духовним песмама, са захвалношћу певају Богу у своме срцу”. По његовом мишљењу, важно је да деца науче да певају и друге „разне уобичајене мелодије”, а да способнији треба да овладају основама теорије музике (Исто: 242).

У свом опису васпитања Емил Русо је истицао да музика детету треба да служи првенствено као забава, те да је код њих потребно ненаметљиво развијати глас, осећај за ритам и хармонију. Такође, он подвлачи да песме предвиђене за рад са децом треба да буду занимљиве и једноставне (Русо 1989: 152–153). О оспособљавању ученика за певање путем нотног текста – које је данас заступљено у основној школи већ од трећег разреда – Русо каже следеће: „Будући да сам се слабо журио да га научим читању слова, лако ће свако разумети да ћу се исто тако мало журити да га научим читању нота. Његов мозак треба да поштедимо од сваке одвише заморне пажње, те да се не журимо да му привежемо дух за конвенционалне знаке [...] Нарочито га поштедите од необичних страствених и осећајних песама. Нека увек мелодија буде једноставна и лака за певање, нека увек излази из главних тонова дотичног тонског рода, и нека увек звучи основни тон тако да га може чути и лако пратити; јер, ако хоће да усаврши глас и слух, никад не сме певати без пратње на клавиру” (Исто: 152). Критикујући француске музичке педагоге и њихов методички приступ у оспособљавању ученика за певање *солмизацијом*, Русо је говорио да је француска земља „у којој се о музици пишу најлепше књиге на свету и управо она у којој је најтеже научити музику” (Исто: 153).

Песталоци песму не сматра наставним средством које може да допринесе „да се од нејасних опажаја дође до јасних појмова”, али је био свестан улоге певања у развијању говорних способности деце. Певање је за њега вештина која се мора развијати у контексту остваривања различитих циљева (Песталоци 1946: 101–102). И Фребел је развоју говора посвећивао значајну пажњу. Био је мишљења да је говор најранији облик изражавања човека – првобитно диференцирање људске природе, те да га треба развијати у складу са другим активностима, а не независно од њих. У том контексту је разрадио читав систем игара, од којих је велики део праћен одговарајућим песмама (Качапор 2003: 180–181).

Говорећи о активностима које могу да допринесу васпитању, Херберт Спенсер је напомињао да музичким активностима испуњавамо свој одмор и задовољавамо свој укус и своја осећања (Жлебник 1970: 146). Веровао је да „сложене мелодије могу бити од јака утицаја само онда када су са општим законима у хармонији” (Спенсер 1921: 45–46). Певање, односно „разно мењање гласа” за њега је *клица из које ниче музика* (Исто: 46). Роберт Овен је пак наглашавао значај хорског певања у раду са омладином од седме до седамнаесте године, које је као наставни предмет било заступљено у његовој *Вечерњој школи* (Качапор 2003: 205).

Интеракција између мајке и детета већ по рођењу скоро увек подразумева певање. Заправо, научна истраживања показују да је *звук* први комуникациони канал између бебе и мајке још док је беба у мајчином стомаку. Окружен плодовом водом, фетус чује звуке, чиме се успостављају први модели комуникације и заједништва. Дете се тако још током стадијума фетуса припрема да се сусретне са мајком, односно беба већ у току пренаталног периода развија дијалогски дух (Ивановић 2007:

68). У постнаталном периоду управо препознатљив мајчин глас детету пружа осећај сигурности и припадности. У том смислу норвешки музички педагог Јун-Руар Бјеркол напомиње да глас учествује у организовању дечјег света емоционално, когнитивно и комуникативно (Бјерквол 2005: 33) и зато надахнуто саветује будуће мајке: „Причајте са својим нерођеним дететом! Плешите са својим нерођеним дететом! Играјте се са својим нерођеним дететом! Певајте за своје нерођено дете” (Исто: 27). Интересантно је да као прву особеност људског гласа дете запажа његову боју. По боји гласа препознаје мајку и оне који му се најчешће обраћају. У оквиру те особине „оно врло брзо развија способност разликовања нежности и прекора или забране. То је пут за разумевање говора” (Матић 1986: 58). Вокални развој детета зависи од сазревања, наследних основа, повољних срединских околности, те од интеракције развојних чинилаца унутар организма (Мирковић Радош 1986: 33). Треба имати у виду да је за децу узраста до треће године певање и најтежа и најсложенија музичка активност пре свега због неразвијености говора и гласовног апарата, али и других још недовољно развијених способности у том периоду. Из тог разлога се певање у правом смислу те речи појављује тек пред крај друге године (Воглар 1980).

Уочавајући изузетно значајну развојну улогу певања, многи психолози и музички педагози користе ову музичку активност као метод и основно средство за рад у развоју говора код деце са аутизмом. Ксенија Мирковић Радош тако истиче да многа деца са проблемима у развоју могу да певају чак и када не могу да говоре<sup>189</sup>, што едукаторима пружа могућност да помоћу певања систематски приступе постизању циљева у говорном развоју. Бројна неуропсихолошка истраживања такође показују да певање активира различите делове мозга, као и да се приликом савладавања песме активирају различити делови у зависности од тога да ли се учи текст или мелодија песме (Flohr & Persellin 2011: 13; Левитин, 2011).

Говорећи о значају певања у животу детета, Бјервол објашњава улогу спонтане песме класификујући је као *аморфну песму, формуле и готове песме*. Први вид спонтане песме – *аморфна песма* заправо представља гугутање новорођенчета. То је прва игра гласом и звуком и далеко је од онога што одрасли повезују са песмом. Ипак, она је важан елеменат читавог низа дечјих активности. У периоду интензивног развоја говора свако дете пролази кроз период певачког стварања користећи *формуле и готове песме*. У њима се мало старија деца користе већ познатим песмама измишљајући по узору на њих (Бјерквол 2005: 88). Бјерквол подвлачи да је за дете од животне важности да овлада спонтаном песмом јер је она део заједничког кодекса дечје културе и одрастања. Артикулисана је спонтано, без подстицања одраслих и користи се са одређеним циљем у одређеној друштвеној ситуацији. Према њему, значај спонтане песме се огледа у контактної и

<sup>189</sup>Мирковић Радош, *Музика и развој говора*,

<https://www.rts.rs/page/magazine/sr/story/2523/nauka/2356132/html> Сајт посећен 23. 5.2020.

информативној функцији као и у функцији маркирања идентитета (Исто: 106–109).

Спонтана песма је према Мири Воглар својеврстан стваралачки чин. Прво дечје певање, које се јавља већ у првој години живота, она назива *лалање* (Воглар 1980: 14). Посебно је изражено у седмом месецу, када дете почиње да изводи, односно обликује такозване „падајуће” мелодије у специфичним интервалима. Овај вид *певања* је тада од изузетног значаја за развој гласа и гласовног апарата састављеног од много органа, чијом активношћу заправо управља централни нервни систем. Осим што доприноси развоју гласовног апарата, певање већ у том периоду подстиче и развој централног нервног система и обрнуто – с развојем централног нервног система развијају се бројне музичке и друге способности код деце. Стваралачким певањем дете развија машту, успоставља контакт с људима из свог окружења, испољава осећања, опушта се и ослобађа. Воглар разликује још две врсте певачког измишљања које се јављају најчешће крајем друге и почетком треће године. Реч је о измишљању *које у првом плану има речи* и представља вид наративног размишљања и измишљању *које у првом плану има ритам и мелодију*, које прате и одговарајуће ритмичко-мелодијске и моторне активности (Исто: 14).

Већина домаћих музичких педагога истиче педагошку вредност певања, које несумњиво доприноси свестраном васпитању деце предшколског и основношколског узраста. Увиђајући полифункционални васпитни потенцијал песме, Александра Стошић потенцира коришћење ових садржаја и у другим наставним областима, чиме се подстиче свеукупни развој детета (Стошић 2008: 62–74). Биљана Мандић апострофира педагошку вредност певања духовних песама које „отварају пут ка истини, дајући путоказе ка стицању знања и вештина потребних за смисленији живот” (Мандић 2017: 95). Певање духовних песама оплемењује личност детета развијајући побожност и љубав према људима. Према Драгани Цицковић Сарајлић, певање песама духовног садржаја доприноси јачању верског идентитета те стицању и усвајању истинских моралних вредности (Цицковић Сарајлић 2014: 110). Биљана Јеремић пак истиче значај певања у успостављању и развијању емпатије међу децом, као и значај ове активности у стицању музичких знања (Јеремић 2018: 41). Теоријска и емпиријска истраживања музичких педагога указују на изузетан смисао и значај певања традиционалних народних песама, како свога тако и других народа, те патриотских и духовних песама у остваривању циљева и задатака националног и интеркултуралног васпитања (Белојица Павловић, Цицковић Сарајлић, 2018; Судзиловски, Ђалић, Ивановић, 2012; итд.).

## ЗАКЉУЧАК

У раду је представљен кратак преглед развоја певања кроз историју са циљем расветљавања његових основних карактеристика, као и улоге у друштву и музичкој педагогији. Будући да је певање један од примарних музичких садржаја у настави музичке културе путем којег ученици стичу

музичка и друга знања, развијају музичке и бројне друге способности, неопходно је подстицати и развијати интересовање ученика за ову музичку активност. Заправо, упознавање уметности певања у ширем контексту његовог културно-историјског развоја треба да заинтересује ученике за ову врсту уметничког изражавања.

Свеобухватно доживљавање, упознавање и разумевање уметности певања кроз различите стилске периоде омогућиће интегрисана настава музике, па ће целокупан процес усвајања знања у области певања добити нови смисао, односно ученици ће бити у прилици да упознају историјски и културни контекст настанка и развоја певања, извођачки стил, специфичне вокалне музичке облике, као и начин живота човека одређене епохе који се огледа у овом музичком медију. Певање у том смислу представља значајну педагошку могућност за детаљније упознавање уметности певања, подстицање мотивације за учествовање у вокалном музицирању, обезбеђивање трајнијег знања, те за развијање љубави према певању и уметности уопште, што су важни задаци наставе музичке културе.

## ЛИТЕРАТУРА

- Белојица Павловић, Биљана, Цицовић Сарајлић, Драгана. *Национално васпитање у настави музичке културе*. Лепосавић: Косовска Митровица: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић: Факултет уметности у Приштини – Звечан, 2018.
- Вјерквол, Јун-Руар. *Nadahnutо biće. Dete i pesma, igra i učenje kroz životna doba*. Београд: Plato, 2005.
- Виткаи Кучера, Агота. Историјат вокалне педагогије. *Зборник радова Академије уметности* 1. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Академија уметности (2013): 50–62.
- Voglar, Mira. *Kako muziku približiti deci*. Београд: Сарајево: Завод за удџбенике: Svjetlost, 1980.
- Whitwell, David. *Recovery Beyond Psychiatry*. New York: Karnacbooks, 1993.
- Wei-Ming, Tu. *Confucian Thought: Selfhood as Creative Transformation*. Boston: Harvard University Press, 1984.
- Ђурић Клајн, Стана. *Историјски развој музичке културе у Србији*. Београд: Pro musica, 1971.
- Џлебник, Леон. *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Београд: Научна knjiga, 1970.
- Ивановић, Нада. *Методика општег музичког образовања за основну школу*. Београд: Завод за уџбенике, 2007.
- Јеремић, Биљана. *Развој вокалних способности ученика применом иновативних методичких приступа у настави музичке културе*. Сомбор: Универзитет у Новом Саду. Педагошки факултет у Сомбору, 2018.
- Јовановић-Симић, Надица, Дурановић, Мирела, Петровић-Лазић Мирјана. *Говор и глас*. Источно Сарајево: Универзитет у Источном Сарајеву, Медицински факултет у Фочи, 2017.

- Каћарор, Сит. *Sadržaji iz opšte istorije pedagogije*. Панчево: Grafos internacional, 2003.
- Коменски, Јан Амос. *Велика дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1997.
- Levitin, Dž. Danijel. *Muzika i mozak. Zašto volimo muziku*. Novi Sad: Psihopolis institut, 2011.
- Мандић, Биљана. Заступљеност православне духовне музике у наставним садржајима предмета Музичка култура. Б. Мандић; Ј. Атанасијевић (ур.). *Савремена музика између тишине и звука/Архитектура у комуникативном дискурсу/Балкан – место сусрета култура и уметност*, Књига 3. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет Крагујевац, 2017, 93–99.
- Матић, Емилија. Музика и предшколско дете. Томислав Поповић (ур.). *Музика и предшколско дете*. Београд: Завод за унапређење васпитања и образовања града Београда, 1986, 51–58.
- Маринковић, Соња. *Музичка култура*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1995.
- Мирковић Радош, Ксенија. Видови музичког развоја. Томислав Поповић (ур.). *Музика и предшколско дете*. Београд: Завод за унапређење васпитања и образовања града Београда, 1986, 21–33.
- Money, John. Evolutionary sexology: the hypothesis of song and sex, *Medical Hypotheses*, Vol. 48 (1997): 399–402.
- Музичка енциклопедија 1. Загреб: Југословенски лексикografsки завод, 1971.
- Музичка енциклопедија 2. Загреб: Југословенски лексикografsки завод, 1974.
- Музичка енциклопедија 3. Загреб: Југословенски лексикografsки завод, 1977.
- Pestaloci, Хайнрих. *Kako Gertruda uči svoju decu*. Београд: Просвета, 1946.
- Pravilnik o nastavnom planu za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. Београд: Сл. гласник РС – Просветни гласник, 13. 7. 2018.
- Пејовић, Роксанда. *Историја музике*. Књига прва. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1979.
- Platon. *Мисли о васпитању*. Београд: Рајковић, 1939.
- Ruso, Žan Žak. *Emil ili o vaspitanju*. Valjevo: Београд: Естетика, 1989.
- Radivojević, Маја. Kriza i „kraj” polifonije u duhovnoj muzici renesanse. N. Nagorni Petrov (ur.). *Umetnost i kultura danas: Kriza u umetnosti – Umetnost u krizi*, Zbornik radova sa naučnog skupa. Niš: Fakultet umetnosti u Nišu, 2016, 213–224.
- Stošić, Aleksandra. Polifunkcionalnost pesme u nastavi muzičke kulture. *Pedagogija* LXIII, 1, Београд (2008): 62–74.
- Судзиловски, Данијела; Ћалић, Маја; Ивановић, Марија. Музика и народна традиција у наставним предметима у млађим разредима основне школе. *Зборник радова* бр. 14, година 15, Ужице: Универзитет у Крагујевцу/Учитељски факултет у Ужицу, (2012): 255–266.
- Стаматовић Николић, Јелка. *Соло певање*. Београд: Просвета, 1950.
- Спенсер, Херберт. *О васпитању – умном, моралном и телесном*. Београд: Издање С. Б. Цвијановића, 1921.

- Uzelac, Milan. *Estetika muzike*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu. Akademija umetnosti u Novom Sadu, 1998.
- Uzelac, Milan. *Filozofija muzike*. Novi Sad: Stylos, 2005.
- Flohr, J.W., Persellin, D.C. *Applying Brain Research to Children's Musical Experiences Classes*. in S. Burton C. & Taggart (Eds.), *Learning from young children: Research in early childhood music*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2011.
- Цицовић Сарајлић, Драгана. *Српска црквена музика у основношколској настави музичке културе*. Косовска Митровица: Факултет уметности у Приштини – Звечан, 2014.

## SINGING THROUGHOUT HISTORY AND PEDAGOGIC PRACTICE

**Abstract:** *This paper discusses the origin and development of the art of singing and its pedagogic benefits. Throughout the history of mankind, singing has always been important in human society, contributing to the spiritual and cultural development of people. In music pedagogy, singing is believed to be the content that unquestionably enables the musical and overall development of students. For that reason, it is necessary to permanently and in different ways motivate students to practice music in primary school. Therefore, the goal of this paper is to present the development of singing in a broader cultural and historical context, which in a certain way should allow students to become interested in singing and to get more acquainted with this type of musical expression. Getting more insight into the origin and development of singing requires establishing a correlation with other subjects (history, literature, arts, etc.), which will result in a more complete picture of this type of human expression, its importance throughout history, and contribute to developing students' motivation to participate in singing activity, as well as to get them to love and respect art in general. The theoretical analysis and synthesis methods were used when researching this issue.*

**Key words:** *singing, historical development, music education, teaching..*





Петар М. Илић<sup>190</sup>

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици  
Факултет уметности у Приштини – Звечану

## ОСВРТ НА ПРВЕ ИНСТРУКТИВНЕ ПУБЛИКАЦИЈЕ НА СРПСКОМ ЈЕЗИКУ НАМЕЊЕНЕ ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ КЛАВИРА

**Сажетак:** У овом раду се разматра дидактичко-методички садржај првих инструктивних публикација на српском језику које су биле намењене почетној настави клавира. Реч је о следећим публикацијама: збирка композиција за клавир Роберта Толингера *Слике и прилике из дечијег живота и Младост радост* (1886), приручник Исидора Бајића *Клавир и учење клавира* (1903) и уџбеник Данице Крстић *Школа за клавир* (1911). Поменуће публикације се не налазе на списку актуелног наставног плана и програма за почетну наставу клавира. Не помињу се ни као предложена литература за предмет *Методика наставе клавира* који похађају студенти основних академских студија на смеру *Клавир*. Циљ овог рада је да се истакне вредност поменуће наставне литературе која припада историјској и педагошкој заоставштини српског народа. Поред тога, намера је да се утврде и конкретни дидактичко-методички елементи у овим публикацијама који би могли бити применљиви и у савременим музичко-образовним токовима.

**Кључне речи:** инструктивне публикације, дидактичко-методичке вредности, методика наставе клавира.

### УВОД

У овом раду се разматра садржај и дидактичко-методичка вредност и актуелност првих инструктивних публикација на српском језику које су намењене почетној настави клавира. Реч је о следећим публикацијама: збирка композиција за клавир Роберта Толингера *Слике и прилике из дечијег живота и Младост радост* (1886), приручник Исидора Бајића *Клавир и учење клавира* (1903) и уџбеник Данице Крстић *Школа за клавир* (1911). Ово су три различите наставне публикације (збирка клавирских композиција, приручник, уџбеник) које су осмишљене са истим образовним циљем. Намера њихових аутора је била да се помогне и олакша почетни период изучавања свирања клавира. Зато је циљ овог рада да се истакне вредност поменуће наставне литературе која припада

<sup>190</sup>[petar.ilic@pr.ac.rs](mailto:petar.ilic@pr.ac.rs)

историјској и педагошкој заоставштини српског народа. Поред тога, намера је да се укаже и на конкретне дидактичко-методичке елементе у овим публикацијама, који би могли бити применљиви и у савременим музичко-образовним токовима.

Дидактичко-методичка остварења Толингера, Бајића и Крстићеве се не налазе на списку актуелног наставног плана и програма за почетну наставу клавира (Наставни план и програм основног музичког образовања, „Службени гласник РС” број 72/09, 61). Клавирски полазници их не проучавају на првим часовима клавира. Не помињу се ни као предложена литература за предмет Методика наставе клавира, који похађају студенти основних студија на смеру Клавир. Овај податак је значајан када се узме у обзир да је период систематског подучавања вештинама свирања клавира у нашој земљи дужи тек мало више од једног века. Увидом у дидактичко-методичку вредност прве литературе за почетну наставу клавира, овај рад има за циљ „да пренесе поруку, да остави потомству записана схватања, ставове и искуства“ (Миловановић 2019: 187) српских музичких методичара са краја XIX и почетком XX века. То би могло да дефинише још један значајан аргумент зашто би ове заборављене публикације требало да се поставе у оквире студиозног, научног разматрања.

## ТЕОРИЈСКИ ДЕО

Ивана Дробни (2008) пише да „од прапочетка наставе клавира у Србији (у кући лекара Вите Ромите из Шапца), преко Шпачековог Женског и Церманкиног завода, у којем је предавао Јосиф Маринковић, Више музичке школе Тоше Андрејевића и Карла Глика (која је трајала само годину дана), Више женске школе, па све до оснивања Српске музичке школе, педагогија овог инструмента (клавира, прим. аут.), била је далеко мање распрострањена у односу (у то доба) на преовлађујућу виолину. Мада је релативно велики број стваралаца од средине деветнаестог и почетком двадесетог века компоновао дела за клавир, прва инструктивна литература (на српском говорном подручју), намењена почетницима, настала је у тадашњој Аустроугарској, а њен аутор је (...) Роберт Толингер. *Слике и прилике из дечијег живота – 32 комадића у обиму од пет гласова*,<sup>191</sup> заступљеним тоналитетима до пет предзнака“ (Дробни 2008: 18) и „поступно градуинираним музичко-техничким елементима.“ (Katunas 2004: 54) „*Младост-радост, стручак српских попевака за гласовир у две руке* представљају пионирске подухвате и 'први вредан допринос инструктивној педагошкој литератури за почетнике на нашем тлу, после чега следи Бајићев *Клавир и учење клавира* (Katunas 2004: 54–60).’ У односу на западне токове, наша

---

<sup>191</sup>[...] што недвосмислено указује да су конципирани у такозваној петопрсној формули (Дробни 2008:18).

клавирска музика (а самим тим и педагогија, прим. аут.) рађа се с великим закашњењем од скоро двеста година“ (Дробни 2008: 18). Иако је настао након Толингерове збирке и Бајићевог приручника, клавирски уџбеник Данице Крстић представља званично први уџбеник за клавирске полазнике на српском језику. Његова наставна актуелност у савременим образовним условима је детаљно приказана у дисертацији „Дидактичко-методичка вредност уџбеника *Школа за клавир* Данице Крстић”.<sup>192</sup> Поред Толингера и Бајића, Даница Крстић постаје један од првих аутора литературе која је учврстила пут ка развоју клавирске методике у Србији.

## ЗБИРКЕ КОМПОЗИЦИЈЕ РОБЕРТА ТОЛИНГЕРА

Роберт Толингер (Robert Tollinger) је рођен 1859. године у Хлубоку (чеш. *Hluboká*) на Влтави (чеш. *Vltava*) код Чешких Буђејовица (чеш. *České Budějovice*, нем. *Budweis*), у Краљевини Бохемији (*Bohemia*), у Аустроугарској, а умро је 1911. у Шапцу. Био је челиста, композитор и хоровађа. После успешно завршених шестогодишњих студија на Конзерваторијуму у Прагу (чеш. *Praha*), обрео се као двадесетогодишњак, марта месеца 1880. у Великој Кикинди (Роровић Млађеновић без године објављивања).<sup>193</sup> Доласком на ове просторе, Толингер почиње педагошку делатност и саставља прве инструктивне збирке, намењене клавирским почетницима. Тиме постаје зачетник музичке, клавирске литературе за најмлађе у српској музици. Сматрао је да је сам почетак бављења музиком веома важан моменат, да деци треба на њима приступачан и прихватљив начин пружити и обезбедити литературу, уз помоћ које би се они систематично развијали и усавршавали (Роровић Млађеновић). Године 1886, у другом броју часописа за музику *Гудало*<sup>194</sup>, објављене су његове две дечје збирке – *Слике и прилике из дечијег живота* и *Младост радост*. Збирке су штампане у Панчеву у штампарији *Наклада књижаре браће Јовановић*.

## СЛИКЕ И ПРИЛИКЕ ИЗ ДЕЧИЈИХ ЖИВОТА

Толингерова збирка *Слике и прилике из дечијег живота*, као званично прва клавирска збирка на нашим просторима која је имала педагошку намену, по мишљењу Катунца, у много чему је пионирска (Катунас 2004: 54). Као први вредан допринос инструктивно-педагошкој литератури за почетнике, она садржи – како бележи аутор на партитури – „32 комадића у обиму од пет гласова”. Ради се заправо о примени неизбежне петопрсне мотивске фигуре, која се кроз збирку све сложеније

<sup>192</sup>Дисертација одбрањена на Академији умјетности Универзитета Слобомир у Бијелини 2016, аутор Петар Илић.

<sup>193</sup>Роровић Млађеновић, назив сајта [https://www.rastko.rs/muzika/tpopovic\\_tolinger.html](https://www.rastko.rs/muzika/tpopovic_tolinger.html) прегледано дана 18. 12. 2016.

<sup>194</sup>Часопис је издавало Певачко друштво *Гусле* из Велике Кикинде. Издато је укупно десет бројева (према Роровић Млађеновић).

обрађује (до тоналитета са пет предзнака). Лепа поступност у градирању фактуре, привлачни програмски елементи, прегледност минијатурног облика, ништа сувишно што би превазилазило могућност малишана (Katunas 2004: 54). Као врстан познавалац првих клавирских публикација на овим просторима, Катунац запажа да је ова збирка „права музика о деци и за децу, најближа Шумановој поетици *Албум за младе (Album für die Jugend, op. 68)*, мада скромнија у хармонском и мелодијском смислу. Ово мноштво утисака је тако срећно поређано да целина дочарава читав један дечији дан” (Katunas 2004: 54). Комади су груписани у три дела: у првом делу се музичким изражајним елементима дочаравају дечје животне ситуације као и свет из дечје маште – *игра, шетња, молитва, мајчина прича, мали јахач, хитри ловци, разбибрига...* У другом делу се описују догађања на дан ђурђевданске славе, а трећи део је означен натписом *Код куће* и представља спремање за починак. Сваки од ових једноставнијих комада писан је у обиму од само пет тонова и за непомичан положај руку. Ови претежно двогласни комади најчешће су писани у облику само једне реченице или периода, мада има и оних чија је форма прелазни облик дводелне песме, дводелна или троделна песма. Поступност у савлађивању свих неопходних елемената клавирске технике и основних музичких појмова, као и специфична животност којим вежбице одишу, а која је постигнута коришћењем минималних средстава – у уским границама тонског обима, представља највећу вредност поменуте збирке<sup>195</sup>, закључује Поповић Млађеновић.

## МЛАДОСТ РАДОСТ

Збирка *Младост радост* (опус 9) сачињена је са карактеристичном поруком „ради вежбања у предавању на гласовиру напреднијим ученицима” (Толингер 1886: 1). Захтеви су сложенији, обим комада већи, садржина усклађена са стиховима из дечјих песмарица (који се налазе уз програмски наслов пред сваком композицијом) (Katunas 2004: 54). Као клавирско дело које испуњава педагошку намену, сачињено је од мањег броја (12) композиционо и техничких сложенијих минијатура намењених напреднијим ученицима. Поповић Млађеновић примећује да је музички ток свих дванаест комада, музичких слика, много слободнији и развијенији. Хармонија се обогаћује употребом модулација, вантоналних акорада, нешто сложенијим везама и обртима, а облик минијатура (повремено условљен текстом и фолклорним елементима), креће се и до прелазног облика троделне и сложене песме. Италијанске ознаке за темпо, динамику и агогику, Толингер, као и у претходној збирци, преводи на српски језик углавном веома тачно (Popović Mladenović). Ширином концепције и избором сложенијих техничких задатака издваја се *Пастирска песма*, комад зреле пијанистичке фактуре који би лако опстао

---

<sup>195</sup>Popović Mladenović, [www.rastko.rs/muzika/tpopovic\\_tolinger.html](http://www.rastko.rs/muzika/tpopovic_tolinger.html) прегледано дана 18. 2. 2016.

---

у збиркама европских стваралаца у то време (Katunac 2004: 54), што додатно указује на вредност Толингерових минијатура намењених клавирским почетницима.

Како тврди Јеремић Молнар, Толингер је први музички педагог који је сопствене композиције наменио подучавању клавирских почетника и у потпуности их прилагодио узрасту и инструменталном нивоу будућих корисника. Иако их је у музичком и техничком погледу свео на очекивани употребни, практични ниво, није жртвовао њихову вредност, нити своју стваралачку замисао. Композитор је најмлађим извођачима представио једноставан музички садржај заснован на мелодијама чији обим не прелази интервал квинте; на доследној двогласној фактури, чије се деонице изводе непомичним положајем руке и фиксираним, на почетку сваког сажетог комада, одређеним прсторедом (по принципу сваки прст по један тон) и хармонији без модулација којом доминирају акорди на главним ступњевима.<sup>196</sup> Толингер се потрудио да ниједан аспект музичког језика не превазиђе моћи малог извођача, нити, што је битније, ниво његовог разумевања музике. Омогућио је најмлађима да процес стицања првог музичког знања савлађује путем музичких илустрација, сцена и слика из њиховог свакодневног живота и непосредне околине (Јеремић Молнар 2006:122), што је значајан предуслов за успешно прихватање музичких лекција.

## КЛАВИРСКИ ПРИРУЧНИК ИСИДОРА БАЈИЋА

Упоредо са чешким музичарима, као првим клавирским педагозима на овим просторима, деловао је и српски педагог, уметник, пијаниста, војвођански музичар Исидор Бајић. Рођен је у Кули 1878, а преминуо у Новом Саду 1915. Оливера Ђурић (2003) пише да је Бајић припадао плејади српских композитора која је била посвећена подизању музичке културе у Војводини. Прво музичко образовање стекао у новосадској Српској гимназији код професора Јована Грчића. После матуре, одлази у Будимпешту да студира права по жељи оца. Међутим, Исидор се уписује на Музичку академију, где учи композицију код Ханса Хеслера (Hans Hessler). Бајић 1901. завршава студије и враћа се у Нови Сад, где ради као професор музике у гимназији коју је завршио. Изузетно је заинтересован за квалитет музичког живота у Новом Саду; Исидор Бајић 1903. оснива *Српски музички лист* и покреће нотну едицију *Српска музичка библиотека*, која објављује његова дела и дела других српских аутора; музичку школу оснива 1909, диригује хоровима, сарађује са *Летописом матице српске*, за своје ученике пише уџбенике *Теорија нотног певања* и *Клавир и учење клавира* (Ђурић 2003: 141–142). Клавирски приручник *Клавир и учење клавира*, први пут објављен 1901, представља значајно

---

<sup>196</sup>Овакав методски поступак, како ће се касније и показати, преузели су и састављачи новијих клавирских, инструменталних уџбеника (прим. аут. П. И.).

инструктивно дело, по мишљењу Катунца, „први приручник ове врсте код нас” (2004: 60), које је настало по узору на западноевропске клавирске педагоге.

## КЛАВИР И УЧЕЊЕ КЛАВИРА

Исидор Бајић је 1901. у Новом Саду објавио приручник *Клавир и свирање клавира*, са неким од основних предлога, савета, упутстава за свирање клавира. Мирјана Кокановић у стручном раду *О музици у часопису Босанска вила (1911)* спомиње да је приручник *Клавир и учење клавира* Исидора Бајића први пут објављен у штампарији браће М. Поповић у Новом Саду.<sup>197</sup> За разлику од свог претходника, Толингера, Бајић у свој клавирски приручник није уврстио музичке комаде и композиције за свирање, већ је изложио корисне техничке, методичке савете, предлоге, који би по његовом мишљењу могли бити корисни клавирским почетницима. Приручник садржи 71 страницу и шест поглавља. У првом поглављу, у форми предговора, Бајић се критички обраћа вишем друштвеном сталежу, који свирање клавира, по његовом мишљењу, доживљава као помодарство, ствар престижа. Он саветује дубље и исправније прихватање учења свирања клавира и музичке уметности уопште. У истом поглављу, Бајић истиче особине које би биле корисне код ученика клавира и његовог учитеља. Описани су методички поступци на првим часовима клавира, положај свирачког апарата код ученика, остваривање контакта прста и дирке (удар), употреба педала. У *Техничком делу свирања у гласовир* (Бајић 1906: 15), Бајић у шифрама представља *Вежбе за прсте, трила, брзину, палац* итд. *О скалама*, је посебан део које се бави скалама и акордима унутар њих. *Естетски део свирања у гласовир* (Бајић 1906: 24) садржи описивање главних стилова музике, приказивање композиција (динамичке, метричке, агогичке и остале елементе), фразирање, теорију и хармонију, адекватан избор клавирске литературе, поступак вежбања, истицање важности читања с листа, свирање у четири руке и свирање напамет. *Постанак гласовира* је поглавље у оквиру кога се Бајић бави историјатом настанка и развоја клавира. *Терминолошки речник* је поглавље посвећено одређивању и преводу најчешће заступљених музичких речи, израза и скраћених термина. *Какве вежбе, каквово комађе и којим редом треба свирати, подела за 11 година* (Бајић 1906: 59) последње је поглавље. Бајић наводи програм и избор композиција које ученик клавира треба да савлада у предвиђеном периоду. Техничке вежбе и комади су распоређени по годинама, помоћу дидактичког принципа, од најлакших ка сложенијим садржајима. На крају овог поглавља, Бајић ипак истиче да није могуће просвирати све наведене композиције за једанаест година, али оправдање проналази у разноврсности понуђене литературе – да

---

<sup>197</sup>Приликом писања овог рада, анализирано је издање из 1906. године.

„учитељу пружимо што бољу музичку храну за ученика” (Бајић 1906: 70). Дат је опширан предлог наставног материјала који клавирски педагози могу да користе на основу њихове методичке процене.

У последњем поглављу *Завршна реч*, Бајић појашњава на које се узоре и основне методске поставке ослањао приликом састављања ове публикације. По његовим речима, идеје је проналазио у стручним методичким књигама из немачке литературе, „понајвише по књизи проф. Кована” (Бајић 1906: 71). У Бајићевом приручнику нема нотног текста, илустрација наведених наслова музичких дела. Приручник је конципиран као посебна врста подсетника и извора информација, које и учитељ и ученик могу да користе у оквирима своје клавирске наставе. И поред изостављених нотних примера, а уредно представљеног текстуалног дела и шифарника за скале са главним елементима, Бајић је приредио једно корисно штиво, инструктивни материјал у оквиру почетне наставе клавира, који би и у данашњим условима рада могао да има адекватну примену, посебно за ужу научну област Методика наставе клавира на основним академским студијама (на смеру Клавир).

## УЏБЕНИК ДАНИЦЕ КРСТИЋ

Даница Крстић, аутор уџбеника *Школа за клавир*, рођена је у 1873. Бечу (девојачко презиме Штаурингер, Stauringer, родитељи Фердинанд и Ана), а умрла је у Београду 1966.<sup>198</sup> Након студија клавира у класи Јоакима Дахса (Joachim Dachs) и удаје за српског композитора Петра Крстића, Даница Крстић 1903. долази у Београд и започиње педагошку и уметничку делатност (*Muzička enciklopedija br. 2*, 1974: 355). Аутор је првог, инструктивног уџбеника за почетну клавирску наставу, по узору на тадашње актуелне германске уџбенике. Њен уџбеник *Школа за клавир* имао је три измењена и допуњена издања. Прво издање је објавила Музичка школа „Станковић” 1911. (едиција *Breitkopf und Härtel*). Друго издање је објавила Издавачка кућа *Напредак* у Београду 1920, а треће издање Издавачка кућа *Књижарница Геце Кона* у Београду 1930. У односу на прво издање, у наредна два уџбеника *Школа за клавир* садржи одређене измене и допуне. Реч је о композицијама, које се појављују и у каснијим издањима, са релативно поједностављеним садржајем. Такође, у првом издању постоје одређени примери који се касније не појављују. Текстуални садржај и уопштена структура уџбеника су у свим издањима у непромењеној форми. У овој анализи коришћено је последње, треће издање.

<sup>198</sup>Подаци добијени на основу званичног документа – извода умрлих; Матична служба Београд, Стари град.

## ШКОЛА ЗА КЛАВИР

Уџбеник *Школа за клавир*, како наводи Дробни (2008),<sup>199</sup> излази из штампе тек 1911, благодарећи ауторкином ставу како је „школа за клавир са објашњењима на српском језику веома потребна”. Наглашавајући да „ово дело није ништа ново до састав наставног материјала из клавирске литературе и из најбољих уџбеника”, ауторка је себи ставила у задатак да пружи „поуздано средство за успешно образовање почетника... придржавајући се принципа – корачати од лакшег ка тежем” и уважавајући нужност паралелизма теоријских и практичних поставки. Како сама наводи, после петнаестогодишњег искуства, овим уџбеником је имала намеру „не да пропише наставнику педантан програм већ да олакша наставу, и да помогне успешном развићу свирања код српске младежи” (Дробни 2008: 33), која је до тог момента у настави користила углавном страном уџбеничком литературом.

На нешто више од стотину страна (103), подељена у две целине (за прву и другу годину), *Школа за клавир* пружа упутства о држању тела, руку и прстију за клавиром, распознавању дирки, обележавању прстију, нотама, линијском систему и неким теоријским појмовима уз коришћење абecedног именовања тонова. После уводног *Вежбања у читању нота* (налик савременим вежбама за равномерно читање које су заступљене и у осталим деловима књиге) – где ауторка сугерише да „ученик сам одреди којом ће се дирком која нота свирати...” – приступа се свирању једноставних примера на основним тоновима (*in C*) у обиму квинте, симултаним извођењем обема рукама, то јест, удвајањем мелодијске линије. Између ових вежби уврштене су мелодије *За четири руке* „јер техника и ритмика морају ићи упоредо једно с другим, и није само моје, већ сваког педагога убеђење, да је свирање у четири руке поуздано средство противу свирања без такта” (Крстић 1911: 3). Како ауторка не исказује потребу за певањем заступљених мелодија, нити се певање помиње иједном речју, а имајући у виду искључиво абecedни начин именовања тонова и теоријска објашњења која претходе свирању, јасно је да се приликом састављања ове књиге ослањала на германске узор (Дробни 2008: 34). Заступљеност немачке и аустријске пијанистичке школе у српским музичко-образовним институцијама је била велика због значајног броја страних и домаћих клавирских педагога који су своја знања стицали на германским темељима.

На основу сагледане структуре уџбеника *Школа за клавир* Данице Крстић, стиче се утисак јасне методичке намере, што представља битан предуслов у његовом позитивном вредновању. Анализом дидактичко-

---

<sup>199</sup>Ивана Дробни, музички педагог и научник-истраживач, детаљно је проучавала методичке основе вокално-инструменталне наставе у Србији, а између осталог и дидактичко-методичку вредност уџбеника *Школа за клавир*.



методичког апарата на основу постављених задатака и циљева у оквиру сваког нотног примера, општи закључак указује на чињеницу да је у уџбенику *Школа за клавир* посебан акценат стављен на развој моторичких способности ученика. Извођење предвежби, етида и скала, у значајној мери одговарају циљевима актуелног наставног плана и програма за клавирске полазнике у средњој музичкој школи (Илић 2018: 452). Узимајући у виду време, политичка и социјална превирања у Србији са почетка двадесетог века, неприпремљене, а тиме и неодговарајуће основе за спровођење адекватног музичког образовања, нотнотекстуални садржај *Школе за клавир* на основу анализе дидактичко-методичког апарата, у инструктивном, методичком смислу може бити окарактерисан као прецизан и одређен. Стиче се утисак да су упутства и савети Данице Крстић, из угла савремене терминологије, веома разумљиви, нотни примери јасно конципирани, а поглавља и тематске целине равномерно распоређени. На свим сагледаним методичко-дидактичким елементима, који су уочени у уџбенику *Школа за клавир*, може се формирати и критички осврт који се односи на изостављање назива дела и имена композитора. Али, мора бити развијена свест да је овај уџбеник настао пре 104 године и да је само та чињеница довољна да се садржају и његовом састављачу, Даници Крстић, приступи с великим поштовањем.

## ЗАКЉУЧАК

Како је период настајања клавирске инструктивне литературе на српском говорном подручју<sup>200</sup> пратио развој комплетног музичког описмењавања, истицали су се поједини музички педагози са краја 19. и почетком 20. века, који су значајно допринели развоју клавирске наставе. Као аутори дидактичко-методичких збирки и студија појављују се Роберт Толингер, Исидор Бајић и Даница Крстић. Сагледавањем њиховог дидактичко-методичког стваралаштва, указује се на услове који су претходили формирању савремене методике наставе клавира у Србији. Нажалост, инструктивна литература поменутих аутора данас је потпуно потиснута из практичне, наставне употребе. Такође, овим уџбеницима није посвећена довољна пажња, посматрано са аспекта развијања и одржавања националне свести, уметничке и педагошке заоставштине једног народа. Савремени наставни планови и програми за почетну наставу клавира, методе Толингера, Бајића и Крстићеве не представљају као могућа наставна решења, алтеровану, тј. паралелну наставну литературу. Прихватањем чињенице да се ради о инструктивним публикацијама које су настале пре више од једног века и анализирањем њихове неоспорне дидактичко-методичке вредности, доноси се закључак да би ова стручна литература ипак могла да нађе одређену примену у

<sup>200</sup>Са краја 19. и почетком 20. века, то је била територија Србије и поједини делови Аустроугарске.

савременој настави клавира. Многи истраживачи из области педагогије, а посебно музичке наставе, слажу се да је за одвијање успешне наставе неопходно да се допринесе очувању традиције и поштовању вредности које су се одржале након вишедеценијског периода. Из тог разлога, проучавање, анализирање инструктивних публикација за почетну наставу клавира, које су објавили Толингер, Бајић и Крстићева, може довести и до покушаја актуелизације њихових специфичних дидактичко-методичких упутстава. Из представљених садржаја ових публикација може се закључити да постоје одређени методички поступци који би били применљиви и у савременој клавирској настави. Програмски садржаји, сликовити наслови, живописне сцене из дечјег живота у Толингеровим уџбеницима *Слике и прилике из дечијег живота* и *Младост радост*; јасно конципирани клавирски програми, распоређени по годинама свирања клавира, педагошки савети за наставнике, ученике и родитеље у Бајићевом уџбенику *Клавир и учење клавира*, као и успостављени паралелизам теоријских и практичних задатака у уџбенику *Школа за клавир* Данице Крстић, само су неки елементи који завређују пажњу и у савременим наставним условима. Пажљивим одабиром релевантних елемената из представљених методичких публикација успоставља се исправан однос према настави музичке културе. Поред тога, ствара се битан предуслов да ова вредна педагошка дела опстану и као студиозна, драгоценна сведочанства о нивоу клавирске и музичке педагогије у Србији на почетку прошлог века.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бајић, Исидор. *Клавир и учење клавира*. Нови Сад: Штампарија браће М. Поповић, 1906.
- Дробни, Ивана. *Методичке основе вокално-инструменталне наставе*. Београд: Завод за уџбенике, 2008.
- Ђурић, Оливера. *Водич кроз историју музике*. Београд: Оливера Ђурић, 2003.
- Илић, Петар. Могућност реализације циљева савременог наставног програма за клавирске полазнике средње музичке школе помоћу уџбеника Данице Крстић „Школа за клавир”. Тематски зборник међународног значаја *Традиционално и савремено у уметности и образовању*, Косовска Митровица: Факултет уметности, 2018, 441–453.
- Јеремић-Молнар, Драгана. *Српска клавирска музика у доба романзизма (1841–1914)*. Нови Сад: Матица Српска, 2006.
- Katunac, Dragoljub. *Klavirska muzika Miloja Milojevića*. Beograd: Clio, 2004.
- Крстић, Даница. *Школа за клавир*. Београд: Књижарница Геце Кона, 1930.
- Mirjana, Kokanović. *O muzici u časopisu „Bosanska vila” (1911)*. <http://www.riznicasrpska.net/muzika/index.php?topic=671.0> , прегледано дана 11. 6. 2017.

Миловановић, Бошко. *Драмски метод у развоју говора деце предшколског узраста*. Зборник радова учитељског факултета, Лепосавић: Учитељски факултет, 187–199, 2019.

*Muzička enciklopedija br. 2, Gr-Op*, Zagreb, „Jugoslavenski leksikografski zavod, 1974.

Наставни план и програм основног музичког образовања, „Службени гласник РС”, број 72/09, 61, назив сајта: [https://www.msdsjenko.edu.rs/download/plan\\_oms2010.pdf](https://www.msdsjenko.edu.rs/download/plan_oms2010.pdf), прегледано дана 11. 6. 2020.

Поповић Младеновић, Тијана. *Klavirska muzika Roberta Tolingera*, назив сајта [https://www.rastko.rs/muzika/tpopovic\\_tolinger.html](https://www.rastko.rs/muzika/tpopovic_tolinger.html) прегледано дана 18. 12. 2016.

Толингер, Роберт. *Младост радост*. Панчево: Наклада књижаре браће Јовановић, 1886.

## REVIEW OF THE FIRST INSTRUCTIVE PUBLICATIONS IN THE SERBIAN LANGUAGE INTENDED FOR INITIAL PIANO TEACHING

**Abstract:** *This paper discusses the didactic-methodological content of the first instructional publications in the Serbian language, which were intended for the initial teaching of piano. The publications in question are: a collection of piano compositions by Robert Tolinger Pictures and Opportunities from Children's Life and Youth Joy (1886), a manual by Isidor Bajić Piano and Piano Learning (1903) and a textbook by Danica Krstić Piano School (1911). The mentioned publications are not on the list of the current Curriculum for initial piano lessons. They are not even mentioned as proposed literature for the subject Methodology of piano teaching, which is attended by students of basic academic studies in the field - piano. The aim of this paper is to emphasize the value of the mentioned teaching literature which belongs to the historical and pedagogical heritage of the Serbian people. In addition, the intention is to determine the specific didactic-methodological elements in these publications, which could be applicable in modern music and educational trends.*

**Key words:** *instructional publications, didactic-methodological values, piano teaching methodology.*



Биљана С. Јеремић<sup>201</sup>  
Јована А. Милошевић<sup>202</sup>  
Универзитет у Новом Саду  
Педагошки факултет у Сомбору

## ГОВОР У ФУНКЦИЈИ РАЗВИЈАЊА СПОСОБНОСТИ ПЕВАЊА<sup>203</sup>

**Сажетак:** *Полазна основа овог рада јесте претпоставка да сва деца имају урођену способност да говоре, певају и слушају. Учење музиком јесте холистички приступ детету. Васпитање кроз музику и књижевност, можда је један од основних концепција савремене педагогије. Брзе технолошке промене условиле су одрастање без естетског вредновања и конзумирање брзе инстант културе без уметности. Усвајањем првих речи, дете усваја и симболе своје културе, а као што учи да говори, дете може научити и да пева. Када бисмо учењу музике приступили као и учењу говора и то певањем детету, музика би сигурно била саставни део културе сваког поједница. У тој имагинацији чулних и визуелних представа налази се могућност учења музике. Сврха овог рада јесте да укаже на повезаност и сличности између учења језика и музике и укаже на један од начина учења музике кроз говор.*

**Кључне речи:** *језик; књижевност; методика; музика.*

### УВОД

Увођење музике у живот детета значајно је за његов развој од најранијег узраста. Овај процес најпре започињу сами родитељи певањем детету и излагањем детета слушању одабране врсте музике. Поласком у школу, дете кроз садржаје наставе Музичке културе усваја законитости музике певањем, свирањем и слушањем музике, док на часовима Српског језика учи азбуку. Извођењем музичких бројалица и песама, те уочавањем ритмичких структура у њима и извођењем у ритму, ученици могу брже и лакше научити азбуку. На овај начин, деца препознају самогласнике, деле речи на слоге и склапају реченице.

<sup>201</sup>[biljana.jeremic@pef.uns.ac.rs](mailto:biljana.jeremic@pef.uns.ac.rs)

<sup>202</sup>[jovana5milosevic@gmail.com](mailto:jovana5milosevic@gmail.com)

<sup>203</sup>Рад је резултат истраживања у оквиру научно-истраживачког пројекта *Друштвени феномени и савремена школа: иновације у настави у функцији ефикасног усвајања садржаја о друштву*, евиденциони број 121, који од 2019. финансијски подржава и реализује Педагошког факултета у Сомбору, Универзитета у Новом Саду.

Подстицање језичких и комуникацијских вештина код мале деце, важан је део дететовог развоја. Један од начина развијања језичких вештина јесте путем певања. Између језика и музике постоји динамичан однос и радећи на побољшању једног, помажемо развоју другог. Певање песама са јасном дикцијом, кретање уз музику, играње игрица са звуком, могу помоћи деци да развију своје говорне вештине. Како деца одрастају и уче да говоре исто тако могу научити и да певају, јер се вокални звук развио из способности говора. Деца развијају вокалне способности као што уче и да говоре, само је потребна рана и перманентна стимулација. Уколико родитељи излажу децу музици и ако постоји музичка стимулација, вокалне способности развијаће се упоредо са говорним способностима. Као што родитељи уче децу да говоре, тако треба да их уче и да певају, јер музичка и језичка упутства треба да буду основа и саставни део образовања.

Дете упознаје свет говорних вештина од самог рођења у интеракцији са околином. Први гласови које дете изговори, слични су вежбама вокалне технике – вокализам. Проблем усвајања језичких вештина не постоји јер су родитељи оспособљени да своју децу подучавају говору, причи, писању и читању. Али зато проблем се јавља када децу треба музички усмерити, отпевати им нешто или одабрати песму коју ће слушати. Осим тога што се певање учи помоћу говора, и сама музика значајно доприноси учењу говора. Музика и певање, повезани су са осталим дисциплинама (Спасић, 2020; Вукичевић, Петровић, 2020; Пећанац, Јеремић, Миленовић, 2016; Трбојевић, Јеремић, Миленовић, 2015; Миловановић, (2019). Истраживања су показала да развоју говора деце доприносе и сложенија музичка дела (Андрејевић, 2019) и да музика доприноси у учењу страних језика (Кулић, 2019).

У овом раду се указује на значај музике за развој детета, и допринос говора учењу певања деце. Указује се и на сличности и могућност учења музике у контексту учења језика. Циљ рада је не само да прикаже значај музике за развој детета, него и да укаже да је учење музике слично учењу говора и језика, а да савладавање књижевног језика као и језика музике почиње у породици. Из овако постављеног циља би требало извући општи закључак: ако има родитеља који певају, онда ће бити и деце која певају. Да би се то остварило, потребно је деци показати како то треба да раде.

## **ЗНАЧАЈ МУЗИКЕ ЗА РАЗВОЈ ДЕТЕТА**

Неоспорно је да музика утиче на развој детета. Бројне су студије које иду у прилог овој тврдњи. Велч (Welch, 2005) сматра да је извођење музике певањем једна од карактеристика које дефинишу човечанство. У прегледу значаја певања истиче онтогенетски развој гласа и физичку активност гласа у контексту анатомије и физиологије које се обликују у оквиру биолошког сазревања, искуства, културне навике и традиције. Развој вокалног реаговања јесте област која је у фокусу разматрања

коаутора овог рада, али и других истраживача који су установили да се код мале деце јавља богата вокализација (Андре, 2009:31; Davidson, 1985; Gardner, McKernon, 1981; Moog, 1976; Michel, 1973). Рано детињство које карактерише период брзих промена и развоја сматра се критичним периодом музичког развоја и у литератури се често дефинише као период музичког брбљања (Gordon, 1985). Како истиче Марсел (Mursell, 1937), прво и основно музичко реаговање детета (и перцептивно и емоционално), односи се на тон и његов квалитет и из тог афинитета се развија и говор и певање. Даљим развојем се јављају први покрети као реакција на музичке подражаје и то као одговор на мелодијске и ритмичке елементе. Према Вингу (Wing, 1971), покрет који дете изводи може имати васпитно-образовну вредност (нпр. у учењу моторне координације која је увод за учење свирања).

У једном обимном америчком пројекту, у коме је истраживан развој специјалних програма за певање у основној школи, истичу да је потребно да дете научи да слуша свој глас (као и у говору), да влада њиме, да осети квалитет свог певања и да буде у стању да складно пева са другима (Gould, 1969). Рошер (Rauscher, 2002) испитује ефекте музичке наставе на просторно временске вештине, математику и читање. Налази показују да деца при континуираном бављењу музиком имају боље специјално резонување које је мерено тачношћу и брзином слагања лево коцкица. У способности говора налазимо и способност певања – вокално изражавање. Васпитање кроз музику и драму је можда један од основних концепција савремене педагогије. Музика заузима значајно место и у инклузивном васпитању и учењу деце. Она значајно доприноси бољем учењу, и пре свега већем учешћу ученика ромске националности у настави, код којих је присутна *самоексклузија*, јер нередовно долазе у школу, а и сама ромска средина, не фаворизује у довољној мери образовање (Миленовић, 2011). Да би се ефекти музике у учењу у инклузивној настави остварили, неопходно да наставник има добре компетенције за рад у инклузивној настави (Миленовић, 2013; 2010).

Теоријска истраживања и наставна пракса подједнако наглашавају улогу уметности за развој когнитивних вештина, али се значај уметничког образовања за естетски развој деце занемарује (Benic, Hercog, Susic, 2017: 68). Дете рецитијући ствара свет у којем је неко други, а певајући изражава осећања. Нарочито фина уметност јесу музика и лирска поезија које се могу назвати језиком осећања. Иако постоје различити облици певања (соло, хорско, традиционално, уметничко) „...сви се ослањају на основне капацитете људског гласа, а који има за циљ да произведе звуке од социјалног, културног и личног значаја за извођаче и публику“ (Welch, Howard, 2005: 227). Истраживачи музичких способности, почев од Карла Штумпфа (1848-1936) немачког филозофа идеалисте, музичког теоретичара и педагога, па до данас, истичу да су музичке способности веома сложене менталне функције и да је најважније рано откривање и култивисање музичке осетљивости код

деце. На тај начин се унапређује когнитивни и афективни развој на које музикалност и бављење музиком имају пресудан значај. Прво оглашавање детета јавља се непосредно по рођењу као производ треперења гласних жица услед рефлексног ширења грудног коша и удисања и издисања детета. Први крик није плач, већ је облик вокализације (Панић, 1990: 58). У првим месецима по рођењу дете спонтано производи гласове међу којима доминирају вокали, због чега је ова фаза и названа фазом вокализације (Манојловић, Арсић, 1992: 121).

Резултати истраживања Сафран, Ломана и Робертсона (Saffran, Loman, Robertson, 2000) показују да су се деца и након две недеље од слушања Моцартове композиције сећала мелодије. Резултати до којих су дошли, показују да деца имају способност да памте и уче мелодије исто као и језик. Рич (Rich, 1946) у својој књизи *Lowell Mason* истиче да певање треба да чини основу наставног програма у јавним школама. Деца треба што раније да почну учење певања (Curtis, 1895), јер нема детета које чује и говори, а да не може и да пева (Russell, 1931: 246-247).

Психолог Џејмс Мајнваринг (James Mainwaring, 1951; 1947; 1941) је запазио, поредећи музичке и језичке вештине, да способност говора и разумевања сопственог језика претходи стицању способности читања и писања, а ипак музичко образовање, често, почиње инвертујућим редоследом: „Уместо да се прво учи како се производе звуци, а касније да се учи повезивање симбола са звуком што дете може одмах и несвесно да репродукује, дете се учи да се удружују симбол са активностима певања или свирања“ (1941: 206). Карл Орф користи стихове и покрет као главне компоненте његове методологије у настави музике (Tellstrom, 1971). Виолиниста Шиници Сузуки експериментисао је са новом методом наставе музике код веома мале деце. Истиче да је најбољи начин за учење свирања на неком инструменту процес сличан учењу матерњег језика (Suzuki, 1989; 1986). Ова метода слушања мелодија и памћења по слуху меморисањем, прати природан начин учења као и учење матерњег језика. Говор смо научили од родитеља и блиског окружења, док нас певању нико није учио? Ако упитате дете да вам нешто отпева, оно ће рецитовати!

## ПОВЕЗАНОСТ ИЗМЕЂУ УЧЕЊА ЈЕЗИКА И МУЗИКЕ

У приступу проблему ове теоријске студије, учење певања говором, заснована је на холистичким принципима васпитања и учења. Учење певања говором, остварује се у окружењу, у коме учитељ ствара повољну социјално-емоционалну климу за учење. У таквој атмосфери, ученици имају доживљај самопоштовања и поштовања. Говор детета у оваквом окружењу, значајно доприноси учењу певања. У приступу проблему ове теоријске студије, ближе ћи бити операционализоване основне одлике певања, постанка гласа у говору и певању, правилне дикције у песми и говору и читању и певању.



## Певање

Певање је основни облик људског изражавања (Phillips, 1996). Управо је „...певање (говор) одвојило човека од животиње“ (Стефановић, 1956:8). Од постанка човека, певањем су се изражавала осећања. Модуларни крикови били су основа за развој певања, а из артикулисаних гласова развио се говор. Како наводи Б. Стефановић (1956) човечји говор је најпре био певање (афективни говор). Препознајемо га као *трагове* који се осећају и данас када је човек узбуђен или има наглашен акценат у говору са својим висинским осцилирањем и таласањем. Идеализовани говор - певање (Lhotka Kalinski, 1975), на млађем школском узрасту започиње имитирањем, као најближим обликом усвајања знања на овом узрасту. Певање које је у модуларним крицима већ служило као говор остало је и даље једна нарочита врста говора, уметничка, најосећајнија и најпосреднија (Стаматовић Николић, 1950). Оно је природна људска способност која повлачи за собом сензорне, физичке, сазнајне, социјалне и емоционалне аспекте (Cohen, 2009: 112). Певање је веома значајно у односу на индивидуалне, културне и универзалне утицаје. Певање деци омогућава ослобађање емоционалне, физичке и психичке напетости, чиме се глас ослобађа ограничења (Stengel, Strauch, 2000; Bunch, 1997; Aronson, 1990).

## Постанак гласа у говору и певању

За говор је потребно и обликовање тона (артикулација), које се постиже помоћу различитог положаја уста и језика. Говор је, дакле, координација покрета органа за дисање, ларинкса с резонантним простором и артикулације. Са становишта артикулације могу се издвојити две основне групе гласова: *вокали* и *консонанти*. Трећу групу чине *сонанти* као прелаз из вокала у консонанте. Говорна јединица је слог

Вокали су носиоци звучности слога. Могу се поделити у три групе: 1) и, е - изговарају се тако, да се језик приклони предњем делу тврдог непца; 2) а - језик прилеже уз дно усне шупљине, и 3) о, у - језик прилеже према меком непцу.

Код певања је увек потребно пазити на вокализацију и трудити се да буде довољно јасна, нарочито због разних дијалеката, исто као и у говору. Нарочито је потребно пазити да вокале: 1) не изговарамо са истим положајем усана, него да при изговору појединих вокала уста и језик заузму правилан положај; и 2) не постављамо отворено.

Консонанте се могу поделити по звучности, начину и месту изговора. Код певања су безвучни консонанти непријатни. Зато их при изговору морамо замишљати на задатој висини тона. На крају речи, консонанте треба певати с кратким трајањем основног тона, али то мора бити примерено изведено. Код артикулације консонаната требало би увек пазити да они са вокалима чине једну целину.

Као три најважнија чиниоца за постанак гласа (како за говор, тако и за певање) педагози певања истичу: а) дах као покретну, моторну силу којом певач управља дишном мускулатурном, тј. дијафрагмом и међуребраним мишићима; 2) гласнице као мишиће који производе тон; и 3) резонаторе, тј. усну и носну шупљину које тону дају боју, заокруженост, волумен и лепоту (Manasterioti, 1973:82).

Певачки инструмент налази упориште у чиниоцима за постанак гласа и састоји се од органа за: 1) дисање - плућа, душника, душница и дијафрагме; 2) стварање тона - гркљана и гласница; и 3) обликовање тона - ждрела и усне шупљине, језика, тврдог и меког непца, доње вилице и носа).

### **Правилна дикција у песми и говору**

Јасан изговор текста у песми назива се дикција. Обухвата потребну активност говорних органа: усана, језика, усне шупљине и зуба. Говорна јединица је слог, а вокали су носиоци звучности слога. Певачка техника захтева да вокали буду изговорени чисто, са оштро изговореним консонантима и јасним прелазима између појединих слогова. Да бисмо то постигли, потребно је увежбати исправне покрете целог говорног апарата, а најпре покрете језика и усана (Završki, 1988). Сугласнике можемо поделити према звучности: звучни (Б, Г, Д, Ђ, Ж, З, Џ) не певају се, него се изговарају уз неки самогласник који се пева (нпр. Бо, Го итд.); беззвучни (П, К, Т, Ћ, Ш, С, Ч, Ф, Х, Ц) су погодни за вежбе дисања и сонанти (М, В, Р, Л, Н, Љ, Њ) погодни за вежбе распевавања и постављања тонских висина. Код артикулације консонаната мора се увек пазити да они с вокалима чине једну целину. Сугласници пружају градацију и енергију, те чине да вокали звуче живо (Lamb, 2009). Они треба да буду артикулисани брзо, крчећи пут за следећи звук вокала. Треба их лако и одсечно изговарати како би се неприметно спајали са вокалима и давали одговарајућу звучну целину. Деци треба назначити „...места где се сугласник образује и који органи видно учествују, а саму артикулацију оставити њима да врше према склопу својих органа“ (Лекић, 1955: 38).

Приликом певања основни положај усана код изговора самогласника је овалан и модификује се према потреби. Језик је опуштен, лежи на дну усне дупље, а врх лако додирује корен доњих предњих зуба. Код разних самогласника језик чини незнатне промене, а које деца не могу да схвате, те их зато не треба ни објашњавати. Важно је подесити отвор уста и облик усана. Најједноставније је положај уста објаснити тако што ће доњу вилицу спустити као да зевају, јер су приликом ове физиолошке радње органи за производњу самогласника опуштени и у природном положају. Постоји још једна веома корисна вежба за опуштање и несметан пролаз ваздуха, а самим тим и мелодије, која се изводи тако што се отворе уста као када се нечему изненадиво или зачудиво. Меко непце је тада у подигнутом положају и тонови несметано настају у усној дупљи користећи простор главе као резонатор.

**Табела 1. Компоненте повезаности језика и музике**

| Читање слова   | Читање нота   |
|--|---|
| 1. Препознавање графичких симбола – слова (перцепција).  | 1. Доживљавање, затим препознавање графичких симбола – нота.  |
| 2. Њихово повезивање са одговарајућим значењем (когниција).  | 2. Њихово повезивање у контексту музичког дела (когниција).   |
| 3. Кориштење прочитаног – стицање информација, доживљавање садржаја (аперцепција).   | 3. Извођење прочитаног музичког дела (аперцепција).   |
| 4. Читање наглас (а) визуализација слова, речи, реченица, стихова, приче, романи итд. и б) азумевање прочитаног текста и контекста реченог). | 4. Парлато читање нотног текста наглас – солфеђо (а) визуализација нота, музичког садржаја, музичких реченица и облика итд. и б) схватање музичког тока). |
| 5. Читање у себи.  | 5. Праћење нотног текста без репродукције гласом – певањем.   |

### Читање и певање

Читање је сложен и значајан процес исто као и читање нота. Без брзог и квалитетног читања, незамислив је мисаоно-стваралачки рад у било којој грани људске делатности (Илић, Драгић, Јењић, 2015:689). Значајну улогу има и у осталим областима, као на пример у области учења читања (Рацковић, 2019), у области музичке уметности (Павловић, 2018), у области природе и друштва (2019). У музици без тачног и брзог читања нотног текста нема разумевања музичког дела, схватања смисла и суштине писаних порука као и у читању. Како наводи Илић (2013: 47), читање се може развијати и истраживати као процес вештина, способност, средство учења и усавршавања. Читање нотног текста исто је тако процес који почиње слушном перцепцијом музичких феномена, а који су затим и графички, нотним писмом-знаком записани. И за читање нотног и књижевног текста потребна је вештина, пажња, концентracија и знање као средство учења. Читање се према критеријуму гласности дели на читање наглас и читање у себи (односи се и на језик и на музику). Без добро савладаног читања наглас (у музици парлато), није могуће постићи јасноћу, брзину и вештину интерпретације како књижевног тако и музичког текста. У Табели 1 приказане су компоненте повезаности језика и музике.

### МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП УЧЕЊУ МУЗИКЕ У КОНТЕКСТУ УЧЕЊА ЈЕЗИКА

Пример учења музике у контексту учења језика приказаћемо на примеру Наставне јединице: Пролеће, (Ст. Коруновић). На часовима предмета Музичка култура, уводни, мотивациони део часа наставник на млађем школском узрасту може започети читањем литерарног текста, а који ученике уводи у тематику часа (*Прича*) и загрева певачки апарат *вежбама дисања* и *вежбама вокалне технике*. Вежбе дисања у певању јесу планиране и усмерене на савладавање технике певања, док у свакодневном говору не дишемо на овакав начин. Међутим, уколико је потребно нпр. рецитовати литерарне стихове (беседништво), техника дисања је присутна.

### **Прича**

*Једног поподнева девојчица Маша је шетала са својом мамом кроз парк. Ветар је шушкао по трави, час јаче, час тише. Сунце се стидљиво промаљало кроз дрворед и мамило девојчици осмех. Један лист пао је на њену јакну и она га је покушала одувати. Баш тада, високо на дрвету храста, угледала је нешто мало, што скакуће са једне на другу грану. Потрчала је и угледала веверицу. Дозивала је, али она је настављала да скакуће и ускоро је више није видела. Дубоко је уздахнула и вратила са својој мами.*

### **Вежбе дисања**

Наставник након приче уводи ученике у елементе правилног дисања и то усмереним питањима и вежбама које демонстрира кроз поновно причање приче: „Како паркови изгледају у јесен? Које боје је јесен“? (Очекивани одговори: *лишће опада, трава је зелена, али прекривена лишћем које је променило боју у жуту, браон, златну*).

Вежба 1 - *Замислите да сте у парку и затворених уста дубоко кроз нос удахните ваздух, а затим га мало задржите, јер је веома пријатан и у себи реците „Како је лепо“, а затим га постепено издахните, као када дува ветар на слово Ш.*

Вежба 2 - *Ветар је померао лишће, час тише, час јаче (наставник демонстрира удах затворених уста кроз нос задржавања даха пријатног израза лица и дуги издах на слово Ш у динамици тр и тф).*

Вежба 3 - *Лист је пао на јакну и девојчица га је одувала (наставник демонстрира кратак удах кроз нос и издах на слово П).*

Вежба 4 - *Девојчица је дозивала веверицу коју је видела (наставник демонстрира дуги удах, задржавање даха гестикулирајући мимиком лица приказује изненађење и дуги издах на слог ХЕЕЕЈ).*

Вежба 5 - *Видно разочарана што није ухватила веверицу, Маша се вратила мами. (Наставник демонстрира удах кроз нос, задржавање даха, разочарање, при чему мимиком лица то и показује, а испрекидан издах на слог ХУ).*

### **Распевавање**

Код првих дететових вокализација МА, МО, ТА, БА, учавамо слоге које јесу основа и у распевавању и загревању вокалног апарата (Слика 1).

## Дуње ранке

Весело

Слика 1. Нотни пример распевавања

### Бројалице

Бројалице представљају увод у игру и ритмички говор, односно ритмички чврсто казивање текста. Текстови бројалица веома су интересантни и блиски деци. Радо их изводе и нарочито су погодне за вежбе ритма и јасне дикције. У бројалицама се акценти литерарног текста (говорни ритам) поклапају са музичким, односно метричким акцентом (бројање на два, три или четири). (Слика 2)

Слика 2. Moderato - дечја народна

### Дечје песме

Најбољи начин за приближавање уметности деци крије се у питању: Како музику научити музиком? Певање песама, како смо већ истакли, најадекватније је и најближе деци. Дечја песма мора бити разумљива и одговарати узрасту деце којој је намењена, што представља услов за васпитно-образовну ефикасност у учењу певања код деце. Методичко-дидактичка песма *Певај како говориш* (Јеремић, 2011: 281) може на једноставан начин децу упутити у извођење музике певањем. Литерарни

текст песме конципиран је тако да садржи деци познате речи, чији слогови у себи садрже један самогласник, а у петом и шестом такту само самогласнике (А, Е, И, У, О). Сазнајног је карактера (едукативна) и представља једно од правила вокалне технике. Узимање даха одређено је мелодијским фразама песме у трајању од два такта. Песма садржи и једну четвртинску паузу (друга доба шестог такта) којом је ток мелодијско ритмичке мисли намерно прекинут, како би знак за тишину деца приликом извођења, пре свега, доживела у извођењу певањем. (Слика 3)

*p* Пе - вај ка - ко го - во - риш, чи - тај ка - ко пи - ше.  
А Е И У О пра - ви - ла су то.

Слика 3. Moderato - Песма Певај како говориш (Јеремић. 2015)

## ЗАКЉУЧАК И ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Синергијом музичких и говорних активности ангажује се већи део дечјих био-психо-социјалних капацитета. Постоји више разлога који наглашавају потребу успостављања и развијања корелације између језика и музике у процесу васпитања и развијања капацитета ученика. Развој се одвија кроз трансакцију која се темељи на међусобном преплитању дечје природе и васпитних утицаја које прима. Дечја природа односи се на његове развојне вештине, темперамент и личност, док се васпитање односи на вештине родитеља и других особа које воде бригу о детету и његовом темпераменту и особинама личности (Glascoe, 1996: 106). Најважнији задатак школе јесте да препозна дететове развојне вештине и усмери њихов даљи развој. На овај начин дете које је од најранијег детињства изложено дејству музике кроз певање, поред говора, развијаће своје музичке потенцијале и то у складу са врстом деловања.

И зато је наша теза *покажи ми како да певам и ја ћу певати*, управо утемељена на способности говора, јер не постоји дете које има физиолошки здраве органе гласа и слуха, а да не може да пева. Ако у школама у систему образовања препознамо и негујемо певање, имаћемо родитеље који ће својој деци показати како да певају тако што ће их свакодневно излагати свом певању. Наиме, према Шутер Дусон (Shuter Dyson, 1985) у породици која подстиче музички развој детета, родитељи певају заједно са дететом, слушају заједно музику са техничких медија, купују играчке-музичке инструменте, имају своју музичку датотеку снимака, имају неки инструмент на коме може да се музицира. Када детету певамо од самог рођења, ми делујемо не само на музичке

диспозиције, него му преносимо и део културе, део културног наслеђа кроз народне песме које су и настајале у условима свакодневног живота.

На основу критичких анализа приказаних у овој студији, може се извести општи закључак и дати неке дидактичко-методичке импликације. Певање систематски уводи ученике у свет разумевања музике према индивидуалним музичким способностима сваког ученика и његовим личним уметничким интересовањима. Певање је динамичан и комплексан процес, у којем се путем емоција као основних сигнала музичке комуникације, потврђује изрека *ко пева цео свет га разуме*. И зато, *проговори да те разумем и запевај да те заволим! Покажи ми како се пева и ја ћу певати!*

## ЛИТЕРАТУРА

- Андрејевић, А. (2019). Концепт времена и смрти у Шекспировим сонетима, *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 49(2), 121-142.
- Андре, Л. (2009). *Педагогија музичког конструкта*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Aronson, A., E. (1990). *Clinical voice disorders*. 3rd ed. New York: Thieme Inc.
- Benic, M. Z., Herzog, J. & Susic, B. B. (2017). Early childhood education – students' self-assessment of their teaching competences in the arts. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. [Online]. 4(6), 66-78. Available from: [www.prosoc.eu](http://www.prosoc.eu)
- Bunch, M. (1997). *Dynamics of the singing voice*. 4th ed. New York: Springer-Verlag.
- Vukicevic, N. i V. Petrovic (2020). Development of Tone Pitch Perception in Children of Young Age by Applying Multimodel Approach, *Uzdanica*, 17(1), 345-358.
- Glascoe, F. P. (1996). *Suradnja sa roditeljima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Gould, O. (1969). Developing specialized programs in singing in the elementary school. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 17(1), 57-73.
- Gordon, D.S. (1985). A survey of literature and practice in ossisting the pitch-defective singer in the elementary school. Pennsylvania Music Educators Association: *Bulletin of Researcher in Music Education*, 16(1), 11-18.
- Грандић, Р. (2001). *Породична педагогија*. Нови Сад: КриМел.
- Завршки, Ј. (1988). *Методске упуте за рад са децјим збором у основним школама*. Загреб: Школска књига.
- Ивановић, Н. (2007). *Методика општег музичког образовања за основну школу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Илић, М., Драгић, Ж., Јењић, С. (2015). Утицај брзине читања на успјех ученика. *Учење и настава*, 1(4), 689-704.
- Илић, М. (2013). *Методика наставе почетног читања и писања*. Бања Лука: Комесграфика.
- Кулић, Д. (2019). Музика у настави енглеског језика, *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 49(1), 107-124.
- Јеремић В. (2011). Darovitost, talenat i kreativnost – odrednice. *Образовна технологија*, 12(3), 277 - 286.
- Lamb, G. (2009, March 13). *Consonants*. Retrieved [20.11.2012] from the Connexions Web site: <http://cnx.org/content/m20326/1.1/>.
- Лекић, Ђ. (1955). *Методика наставе певања у основној школи*. Београд: Народна књига.
- Lee, L. (2004). Music education for young children. Taiwan: Hwa Teng Publication.
- Lee, L. (2009). An Empirical Study of Teaching Urban Young Children Music and English by

- Contrastive Elements of Music and Songs. *Journal of US-China Education Review*, 6(3), 27-39.
- Lhotka-Kalinski, I. (1975). *Umjetnost pjevanja*. Zagreb: Izdavačko preduzeće Mladost.
- Mainwaring, J. (1941). The meaning of musicianship: A problem in the teaching of music. *British Journal of Educational Psychology*, 11(3), 205-214.
- Mainwaring, J. (1947). The assessment of musical ability. *British Journal of Educational Psychology*, 17(1), 83-96.
- Mainwaring, J. (1951). Psychological factors in the teaching of music. Part II: Applied musicianship. *British Journal of Educational Psychology*, 21(3), 199-213.
- Манастериоти, В. (1973). *Музички одгој на почетном ступњу*. Загреб: Школаска књига
- Манојловић, А., Арсић, З. (1992). *Психологија детињства и младости*. Нови Сад: Мисао.
- Миленовић, Ж. (2019). Расправе и полемике - научна монографија: Трбојевић А. (2019). *Друштвени садржаји у настави природе и друштва: методички аспект*. Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић*, 15(13), 263-272.
- Миленовић, Ж. (2013). *Наставник у инклузивној настави*, Београд: Задужбина Андрејевић.
- Миленовић, Ж. (2011). *Допринос вокално-инструменталне наставе у васпитању и образовању ученика ромске националности у инклузивној настави*, У: К. Шпијуновић (ур), *Зборник радова Настава и учење – стање и проблеми* (583-596), Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу.
- Миленовић, Ж. (2010). Компетенције наставника инклузивне наставе, *Зборник радова Учитељског факултета, Ужице*, 13(12), 241-252.
- Миловановић, Б. (2019). Драмски метод у развоју говора деце предшколског узраста. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену - Лепосавићу*, 15(13), 187-199
- Mursell, J., L. (1937). *The Psychology of Music*. New York: Norton.
- McKelvie, P., Low, J. (2002). Listening to Mozart does not improve children's spatial ability: Final curtains for the Mozart effect. *British journal of developmental psychology*, 20(2), 241-258.
- Павловић, С. (2018). SMARTMUSIC као интерактивно наставно средство у настави музичке писмености. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу*, 14(12), 111-126.
- Панић, В. (1989). *Психолошка истраживања уметничког стваралаштва*. Београд: Научна књига.
- Phillips, K. H. (1996). *Teaching Kids to Sing*. Belmont, California, Schirmer.
- Phillips, K. H., Vispoel, W. P. (1990, Spring). The effects of class voice and breath-management instruction on vocal knowledge, attitudes, and vocal performance among elementary education majors. *The Quarterly*, 1(152), pp. 965-105. (Reprinted With permission in *Visions of Research in Music Education*, 16(1), Summer, 2010). Retrieved [22.11.2012] from the from <http://www.busr.rider.edu/~vrme/>
- Rauscher, F., H. (2002). Mozart and the mind: Factual and fictional effects of musical enrichment. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (269-278). New York: Academic Press.
- Рацковић, Д. (2019). Веза између ученичког речника и читања са разумевањем и њихов утицај на квалитет читалачке писмености. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу*, 15(13), 19-36.
- Rich, A. L. (1946). *Lowell Mason*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press.
- Russell, G. O. (1931). *Speech and voice*. New York: The Macmillan Company.
- Saffran, Jenny R. ; Loman, Michelle M. & Robertson, Rachel R. W. (2000). Infant memory for musical experiences. *Cognition*, 77(1), 15-23.



- Sloboda, J. A. (1997). Music as a language. In: F. R. Wilson & F. L. Roehmann. (Eds.). *Music and child development*. Ann Arbor: MMB Music, Inc., 28-43.
- Стаматовић Николић, Ј. (1950). Соло певање. Београд: ЗУНС.
- Stengel, I., Strauch, T. (2000) *Voice and Self: Handbook of personal voice development therapy*, Free Association Books, London/NY
- Стефановић, Б. Д. (1958). *Методика музичког васпитања предшколске деце*. Београд: Нолит.
- Suzuki S. (1986). *Talent Education for Young Children*. New Albany, IN: World-Wide Press. (Original work published in Japanese in 1969).
- Suzuki, S. (1989). *Shinichi Suzuki: His speeches and essays*. Secaucus, NJ: Warner Bros.
- Shuter-Dyson, R. (1985). *Musik Sozialisierung in der Familie und in der Schule*; im H. Bruhn, H. Rosing & R. Oerter (eds.): *Musik Psychologie*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Tellstrom, T., A. (1971). Music in American Education Past and Present. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 246-247.
- Cohen, A. J. (2009). A protocol for cross-cultural research on acquisition of singing. *Neurosciences and Music III-Disorders and Plasticity: Annals of the New York Academy of Science*, 1169, 112-115.
- Curtis, E., C. (1895). *Children's voices: How harmed and how helped*. Cincinnati, OH: John Church Co.
- Теплов, Б., М. (1967). *Психологија музичких способности*, зборник музичко – педагошких радова, Софија: Народна просвета.
- Welch, G. F. (2005) Singing as communication. In *Musical Communication: D. Miell, R. MacDonald & D. Hargreaves D.J.*, 239-261. Oxford: Oxford University Press.
- Welch, G., F. и Howard, D., M. (2005). Evangelos Himonides and Jude Brereton Real-time feedback in the singing studio: an innovatory action-research project using new voice technology. *Music Education Research*, 7(2), 225-249.
- Wing, H., D. (1971). *Standardised Tests of Musical Intelligence*. Windsor: England: NFER-NELSON.

## SPEECH IN THE FUNCTION OF DEVELOPING ABILITY TO SING

**Abstract:** *The basic concept of this work is the hypothesis that all of the children have natural ability to speak, sing and listen. Learning by music is a holistic approach to the child. Upbringing through music and literature may be one of the basic concepts of contemporary pedagogy. Rapid technological changes caused the children to grow up without any aesthetic evaluation and with the consumption of fast instant culture without art. By adopting the first words, the child adopts the symbols of his own culture. It can also learn to sing as he learns to speak. If the approach for learning how to sing were the same as for learning how to speak, music would surely be an integral part of the culture of each individual. A child reciting literary verses creates a world in which he gets to be someone else, while singing he expresses his feelings. In this imagination of sensory and visual performances lies the possibility of learning music. The main thesis of this paper is in pointing out the similarity and the connection between language and music, the purpose of the work is to point out and refer to the teaching of music in the context of language learning.*

**Key words:** *language; literature; methodics; music.*



Миона С. Илић<sup>204</sup>

Универзитет у Новом Саду  
Педагошки факултет у Сомбору

## УСЛОВИ ЗА УСПЕШНУ РЕАЛИЗАЦИЈУ НАСТАВЕ ХОРА НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ<sup>205</sup>

**Сажетак:** Својим значајем и бенефитима које пружа током одрастања деце, хорска музика завређује велику пажњу. Овим радом желели смо да укажемо на елементе који чине методички приступ у раду са хором млађих разреда основне школе јединственим. Да би се омогућили услови за реализацију наставе хора на млађем школском узрасту, у раду се разматра улога диригента и представља се начин планирања рада са оваквим типом хора, у оквиру ког се врши и избор композиција за рад, као и избор певача. Овај прегледни чланак даје увид у методички поступак који се примењује приликом обраде нових песама, а у оквиру ког релевантна литература никако не заобилази поједине елементе у раду са хором као што су правилно дисање, упевавање, припреме за јавни наступ, а напослетку и сам јавни наступ као крајњи циљ ка ком би требало да буде усмерен сваки рад са хором.

**Кључне речи:** музика, учитељ, хорско певање, школски хор.

### ЗНАЧАЈ ПЕВАЊА У ШКОЛСКОМ ХОРУ

У одрастању сваког детета колективне активности било ког вида доприносе њиховом психофизичком развоју. Једна од таквих активности коју ученици млађих разреда основне школе могу да похађају јесте школски хор. Према врсти њихових гласова, разликујемо: мушки, женски, мешовити, дечји, а према примени: оперски, црквени, школски, омладински и сл. (Ковачевић 1977). „Хор је најмасовнији вид колективног музицирања у основној школи који изграђује и развија музичке способности код ученика, колективну одговорност и дисциплину, рад, другарство и жељу за даљим музицирањем” (Кусовац 2011: 184). „Ангажовањем у хору формирају се радне навике и развија се радна култура и дисциплина ученика” (Павловић и др. 2016: 266). Музичко образовање ученика на млађем школском узрасту има својих специфичности условљених индивидуалним карактеристикама, најпре узрасним, али и музичким способностима, које као такве захтевају

<sup>204</sup> [miona.ilic@pef.uns.ac.rs](mailto:miona.ilic@pef.uns.ac.rs)

<sup>205</sup> Рад потиче из мастер рада под називом „Методички приступ у раду са хором млађих разреда основне школе”, одбрањеног на Педагошком факултету у Сомбору.

специфичан однос према сваком ученику. Без таквог приступа нема ни успешног васпитно-образовног развоја (Јеремић 2011). Хорско певање буди и репродуктивне и стваралачке склоности ученика и убраја се у делатности које, поред интелектуалних и естетских способности, развијају код детета и осећање припадности људској заједници и одговорности према њој, јер стални контакт већег броја певача доприноси њиховом зближавању и решавању колективних задатака. Из тога следи важна социјално-образовна улога хорског певања (Раџићевић 2017). Служећи се својим гласом као инструментом, ученик овладава својим гласовним могућностима похађајући наставу хорског певања. Чак и када се не развију до изузетног нивоа, оне постају предуслов за активан однос ученика према музици уопште. Велика предност хора је и примена и рад са хором и тамо где су друштвени и материјални услови под којима се развија настава музике врло мали (Плавања и др. 1968). Због тога није тешко закључити да ће од правилног рада са хоровима основношколског узраста зависити и ниво хорског извођења у перспективи (Раџићевић 2017). Павловић, Цицковић-Сарајлић и Ковач (2016) истичу да знање и искуство које ученици стекну у школском хору примењују и у другим животним ситуацијама и да ће можда управо оно бити покретач и инспирација у опредељењу за озбиљније бављење музиком у будућности.

### **ДИРИГЕНТ ХОРА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

Један од елемената без којих хор не може да постоји је диригент. Дириговање (лат. *dirigere* – водити) подразумева уметност руковођења већим извођачким саставом (Heveler 1961), при чему можемо закључити да је диригент уметнички руководилац извођачког састава. Улогу диригента у хору млађих разреда основне школе најчешће узимају наставници музичке културе или учитељи. Веома је важно истаћи да се улога диригента хора одраслих битно разликује од улоге диригента дечјег хора. Суштина лежи у томе што је диригент дечјег хора пре свега педагог (Плавања и др. 1968). Из тог разлога, његов целокупни рад мора бити усмерен према исправном развијању дечјих музичких способности (Završki 1979). Оно што Јеремић (2012) истиче јесте да се педагошки речник који наставник-диригент користи у раду са ученицима у основној општеобразовној школи веома разликује од речника који користе диригенти у раду са одраслим члановима хора, а поготово када су у питању чланови хора који су професионални музичари. Занимљиво је да амерички универзитети који школују будуће учитеље, поред основних знања која се захтевају из области музике, похађају и часове примењене музике, у оквиру којих раде на вокално-инструменталном усавршавању, али похађају и часове додатног учешћа у ансамблима, у оквиру ког бирају хор, оркестар или бенд. Поред тога, завршавају и курсеве дириговања (вокалног или инструменталног), као и курсеве инструктивне технике за рад са ансамблима (Goble 2010). Ворд-Стајнман (Ward-Steinman 2010)

истиче да, иако су музичке вештине предуслов успеха за диригента хора, познавање правих методичких приступа и избор репертоара значајно доприноси успеху. Аутор поставља и питање како се учи бити добар учитељ. Да ли се рађамо са тим умећем или о томе можемо учити, сматрајући да се о томе свакако може учити, мада је природна склоност и жеља за подучавањем предуслов.

Дакле, све произлази из учитељевих знања и вештина на једној страни, и његове креативности на другој страни. „Квалитетна реализација наставног процеса првенствено се скрива у ‘непресушном извору идеја’ наставника” (Бјелобрк Бабић – Амићић 2014: 240). У литератури постоји сагласност да је у раду са дечјим хором неопходно постојање ентузијазма, оптимизма, као и харизме која истински инспирише друге (Ashworth-Bartle 2003). Није неопходно да учитељи буду изврсни певачи да би певали са својим ученицима. Уколико пред ученике постављамо критеријум да свако може да пева и да свако од њих првенствено треба да ужива у певању, тај критеријум мора бити примењив и на учитеље (Hennessy 2005). Да би успешно обављао своју дужност, наставник-диригент мора, већ од првог сусрета са ученицима, настојати да стекне њихово поверење и љубав. Добар диригент у рад треба да унесе много духа и ведрине и да стално храбри ученике да не клону (Završki 1979).

Сваки диригент треба да зна да је стварање звука гласом „сложен физиолошко-анатомски процес који подразумева ангажовање великог броја мишића чија се активност одређеним свесним покретима усклађује, стварајући звук одређеног квалитета, боје, јачине и висине. Познавање основног физиолошког и анатомског механизма настанка гласа представља предуслов за хорско извођење” (Арсич 2016: 340–341). Поред наведеног, важно је да наставник или учитељ који узима улогу диригента, кроз хорску наставу пружи ученицима основна знања о правилном коришћењу гласа приликом певања, али да то чини и помоћу вежби упевевања – вежби за загревање гласа и одговарајућег репертоара (Ward-Steinman 2010).

Препоручује се да диригент диригује напамет. То је удео вођења хора који учитељ, уз труд и вољу, може да савлада. Није лоше сетити се старог правила да диригент треба да има „партитуру у глави, а не главу у партитури”. Нарочито је важно познавање партитуре са свим агогичким и динамичким детаљима, јер тада певачи осећају сигурност и осећају да диригент тачно зна који ефекат у ком тренутку жели да постигне (Роџгај 1988). Кад помињемо технику дириговања, сматра се да свако ко има здраве руке и вољу за тај рад, временом може овладати том техником. Покрети руке за време дириговања треба да буду јасни у погледу тактне мере, прецизни у означавању појединих делова такта, еластични, а све заједно треба да делује сугестивно и природно. Осим тога, не смемо заборавити да су наше руке за време дириговања изложене не само погледима певача већ и публике. Укратко, треба се трудити да нам

покрети руку не буду у супротности са музичким угођајем за време концерта (Završki 1979).

## ПЛАНИРАЊЕ РАДА ШКОЛСКОГ ХОРА

Као и сваки школски рад, и за школски хор је нужно да постоји годишњи план рада (Којов-Вуквић 1989). Свако ко води хор, био то учитељ или наставник музичке културе, треба пре свега добро да испланира рад са хором, затим пажљиво одабере композиције које ће радити, а ту је и аудиција која захтева доста стручног знања, као и примерен педагошки приступ. Хор као ваннаставна активност има свој образовни и васпитни циљ. Према *Правилнику о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања* (2017: 146) као званичном документу Републике Србије, ови циљеви дефинисани су на следећи начин:

„Образовни циљ обухвата развијање музичког укуса, стваралачких способности, спонтаног изражавања, музичког слуха и ритма, развијање гласовних могућности и учвршћивање интонације, способност за фино нијансирање и изражајно певање применом елемената музичке изражајности (темпо, динамика...). Учешће у хору развија дечји глас, правилно држање, дисање, интонацију, изговор и артикулацију. Васпитни циљ обухвата развијање осећања припадности колективу – тимски рад, развијање толеранције, дисциплине, поштовања различитости и правила понашања, развијање одговорности појединца за успех целе групе, стицање самопоуздања, савладавање треме и пружање помоћи у смислу вршњачког учења и сарадње. Упознавање разноврсних дела домаћих и страних аутора доприноси развоју опште културе, међусобном разумевању, уважавању и поштовању”.

Приликом формирања хора, веома важан задатак наставника је и правилна подела по гласовима, а потом и одређивање термина за хорске пробе, при чему се распоред усклађује са обавезама ученика (Павловић и др. 2016). Значајан је и рад по гласовима, како у погледу економичности времена које ученици проведу на хору, тако и у погледу замора ученика и одржавања њихове заинтересованости за рад. Ове пробе омогућавају и добру увежбаност сваког гласа, али и већу сигурност, самим тим и задовољство у певању приликом организовања заједничких проба (Рајићевић 2017).

Свака хорска проба се састоји из два дела:

- а) из техничког рада и обнављања већ наученог дела и
- б) учења нове композиције (Којов-Вуквић 1989).

Прве пробе резервисане су за рад на вокалној техници, певање познатих песама, међусобно упознавање чланова хора, навикавање на певање у групи, певање уз клавирску пратњу, упознавање звука клавира и сл., а тек након овог припремног периода следи учење нових

композиција (Pavićević 2017). Певање би требало да буде подвргнуто истој пажњи циљевима учења као и било која друга активност у школи. Добро певање уме да буде физички исцрпљујуће и прилично заморно (Hennessy 2005).

## ИЗБОР ПЕВАЧА ЗА ХОР

Пратећи релевантну литературу, учили смо сагласност аутора да учитељи морају бити веома обазриви када је у питању избор ученика за хор. Тако, на пример, Хенеси (Hennessy 2005) истиче да они прво морају знати да деца развијају способност певања у складу с различитим узрастом и околностима, нпр. развој гласа варира од детета до детета, недостатак искуства из куће или школе, при чему постоје деца која никада нису охрабрена да певају до поласка у школу, и која ће вероватно имати неразвијене певачке гласове у погледу распона, интонације и јачине тона. Из тих разлога аудиција се изводи с великом вештином, тактом и топлином и она треба да буде позитивно искуство за ученике. Добро спроведена аудиција ефикасно поставља темељ за успешан рад хора током године (Ashworth-Bartle 2003).

Сам чин аудиције може представљати занимљиву и интересантну игру за децу уколико се у оквиру ње ученик представља песмом коју највише воли, што ће му помоћи да се растерети треме, уколико је присутна (Кусовац 2011). Потребно је бити обазрив када је у питању дечји одабир песме коју воле и којом желе да се представе, јер су они у данашње време под великим утицајем медија и често су песме које одаберу непримерене њиховом узрасту. У том случају, учитељ треба да инсистира на томе да ученик одабере неку другу, адекватнију песму или да га наставник упути на неку од песама коју ученик већ познаје из претходних разреда (Pavićević 2017).

Такође, када говоримо о избору ученика за хор, намеће нам се и питање музикалности. Шта је она и како препознати музикалност код ученика? „Испитивање, односно уочавање, подстицање и развој музикалности је предуслов за прихватање и разумевање музике” (Здравковић 2014: 453). Многобројна истраживања проучавала су управо ову тематику и једну од дефиниција музикалности даје Пожгај (1988), истичући како је основни показатељ музикалности способност доживљавања и запажања музичких збивања и да је битна ознака музикалности душевна пријемчивост за музичке садржаје, способност доживљавања и емоционалног реаговања на музику. Из тога проистиче како тачно погађање тонова није одлучујући елемент музикалности и да, такође према речима Пожгаја (1988: 205), неспособност тачног певања чисто интониране мелодије није знак немусикалности, јер је то „најчешће последица нервних сметњи у управљању грленим мишићима”. С тим у вези, Кусовац (2011) наводи да за чланство у хорској секцији не треба да буде пресудно да ли је ученик музикалан или не, јер се музикалност као

таква може развити временом и посвећеним радом, а да је на првом месту жеља ученика да пева у хору. Стручна литература која говори о овој теми истиче да су у току полемике о наслеђивању музичких способности, где се с једне стране тврди да људи као врста имају урођену способност за музику, а с друге да постоје наследне индивидуалне разлике у способности за развој музичких вештина. Истраживања указују на већи број доказа да је музикалност универзална колико и језичка способност, и иако не можемо у потпуности искључити могућност да постоје неке урођене функционалне и структурне разлике у мозгу које неке појединце могу предиспонирати ка музици, све је више доказа да музички подстицајна средина доводи до промена у функцији и структури мозга. Генетска предиспозиција коју појединац може да поседује у највећој мери треба да буде подстакнута музички оплемењеним окружењем (Hallam 2006). Бјерквол (Bjørkvold 2005) у свом делу *Надахнуто биће* наводи да је дечја „музикалност” целовит психосоцијални феномен, а да је песма, покрет и цело тело експресивни инструмент ка свету и велики задатак је слушати, тражити и учити да бисмо досегли барем део суштине Надахнутог бића у његовој раној животној фази. Ели Башић је истицала да је приликом обликовања другачијег вида музичке педагогије – Функционалне музичке педагогије, најпре кретала од становишта „верујем сваком детету”, сматрајући да је кључна грешка наставних програма „стварање уметника ради стварања сопствене славе” (Letica 2014). „Од музичких активности очекује се да: подстичу целокупан психофизички развој детета; доприносе стварању пријатне атмосфере; доприносе емоционалној равнотежи детета; за дете представљају извор задовољства и радости, и подстичу на бројне активности” (Павловић – Цицовић Сарајлић 2015: 290). Свако дете има музичке предиспозиције, мање или веће, и треба га помаћи у психофизиолошко-биолошким датостима. Оваквим ставом према музици, музикалности и музичким активностима не стварамо уметнике, већ културно уздижемо народ (Letica 2014).

Важна су четири основна поступка у испитивању музикалности, коју учитељ треба да спроводи у облику игре, кроз ведро расположење, те да дете нема осећај „испитивања”, а то су: репродуковање ритмичких фраза, репродуковање мелодијских фраза, препознавање мелодије, препознавање карактера музике (Роџгај 1988). Кроз игре које „крију” наведене поступке провере, ученицима је потребно пружити прилику да се покажу и докажу. Селекција након једног преслушавања није педагошки прихватљива. Уколико се дете није успешно показало на аудицији, не значи да нема слуха. Треба га примити у хор, па кроз неколико проба увидети да ли има резултата (Кусовац 2011). Свакако да је стрпљење један од кључних елемената за успешан рад са децом, а то се огледа и у оваквој активности, из чега следи да испитивање нових чланова за хор треба вршити веома стрпљиво и без присуства великог броја ученика. На тај начин ћемо позитивно утицати и на ослобађање од



њихове стидљивости, те тако успешно утврдити и карактер и опсег гласа ученика (Којов-Буковић 1989).

Здравковић (2014) истиче да ритмичке фразе учитељ може да изводи куцањем оловке по клупи, пљескањем длана о длан или певањем неутралним слогом, након чега ученик на исти начин понавља задати образац, док напомиње да мелодијске фразе треба да буду у обиму дечјег гласа. Учитељ их такође изводи два пута, уз препоруку да се изводе певањем боље него свирањем на инструменту, зато што је певани тон ближи деци овог узраста. Пожгај (1988) истиче да препознавање мелодије има велики значај за ученике који ни приближно нису успели да успешно савладају репродуковање ритмичких и мелодијских фраза. У том случају следи поступак препознавања мелодије, у ком учитељ пита ученика за наслове песама које он познаје. Уколико ученик препознаје песме које му учитељ свира на неком инструменту или пева на неутралан слог, то је знак присутности музичког слуха. Након тога може уследити и покушај певања познате мелодије и овакав редослед може ослободити дете од неких сметњи да тачно отпева задату или познату мелодију.

За ученика који први пут присуствује неком виду аудиције, што је у основној школи случај са већином деце, тешко је очекивати репродуковање задатог музичког обрасца из првог пута, на основу онога што претходно чује. Њихова репродукција је неуверљива и несигурна, те их је потребно упутити на начин како да дођу до задате репродукције, што подразумева усмерење ка активном слушању, затим промишљању опаженог, а тек након тога репродуковању (Рајићевић 2017).

## ИЗБОР КОМПОЗИЦИЈА ЗА РАД СА ХОРОМ

Избор композиција је веома важан фактор у раду са хором млађих разреда основне школе. Доследно својим естетским схватањима, Кодал је истицао да у настави сме да се користи само музика истинске уметничке вредности (уметничка и народна) и да само најстручнији, добро обучени учитељи-уметници-научници су вредни подучавања деце (Neumann 2006). Одабир одговарајућег репертоара је од пресудне важности ако желимо да деца успеју у различитим музичким стилевима и начинима за њихово извођење (Ashworth-Bartle 2003). У складу с тим, неопходно је да је учитељ у довољној мери музички образован да би знао да направи прави одабир композиција које првенствено треба да пробуде дечју заинтересованост (Кусовац, 2011).

Пожгај (1988) наводи да превише наивни и детињастии текстови могу довести до опадања дечје заинтересованости за певање у хору. Хорска музика би требало да буде везана уз песничке текстове, примерене дечјем узрасту. „Репертоар школских хорова обухвата одговарајућа дела домаћих и страних аутора разних епоха, као и народне, пригодне, песме савремених дечјих композитора и композиције са фестивала дечјег стваралаштва. При избору песама наставник треба да

пође од узраста ученика, процене гласовних могућности и примереног литерарног садржаја” (*Службени гласник РС – Просветни гласник* број 10/17: 147). Репертоар песама ипак не мора бити ведар и ритмичан по сваку цену. Постоји опасност да занемаримо песме које евоцирају осећај туге. Музика је моћно средство за изражавање осећања са којима не можемо или не желимо да комуницирамо на друге начине (Hennessy 2005). Башић је истицала да избор композиција наставнику не треба наметати додатно, поред прописаних песама за општеобразовне школе, и да овај сегмент треба да остане наставникова иницијатива. У томе му може помоћи неколико смерница као што су: настојање да се очувају песме краја у ком делује школа од заборава, упознавање уметничких композиција и песама из фолклора других крајева и земаља (Letica 2014). Рашковић (2019) додаје да елементе народне традиције треба укључити у све фазе васпитно-образовног рада, па самим тим и у хорску наставу основношколског узраста, и то не само наше, већ и традиције других народа, али с посебним акцентом на традицију краја у ком ученици живе, јер убрзано одумирање многих важних елемената традиционалне културе и њихов нестанак из праксе, оптицаја и живота ствара потребу да се тај процес одумирања спречи или макар одложи. „Часови хора треба да пруже ученицима могућност да науче већи број одабраних песама које су по садржају различите и пре свега примерене узрасту и да их упознају са вредним делима уметничке и народне музике” (Јеремић 2011: 5). Поред химне и композиција свечаног карактера, које ће се стално обнављати и изводити у оквиру школских прослава, потребно је сваке године увежбати још нових песама различите садржине, при чему ћемо обухватити и обраде народних мелодија, уметничке композиције за децу домаћих аутора, као и дечје композиције страних аутора или уметничке обраде мелодија других народа (Plavša i dr. 1968). Велики део опуса композиција који је доступан школама је и музички и литерарно доста захтеван. Један део тих композиција одише и елементима популарне музике који не пријају увек дечјим гласовима. Поп песма је обично писана за једног до два певача, који кроз песму испољавају све елементе своје вокалне технике, а када читав разред пева, та флексибилност коју њихови појединачни гласови пружају се често губи и самим тим се мења и карактер песме. Често бирамо такве песме из „немузичких” разлога. Постоји увек нека друга песма, која ће једнако одговарати контексту, теми догађаја, а која музички прикладнија и занимљивија (Hennessy 2005).

Приликом одабира песама и ученици могу бити ти који ће нам помоћи у овом делу хорског рада. Препоручује се да се ученици најпре звучно упознају са композицијама које имамо у плану за рад, те да на тај начин пробудимо њихову заинтересованост за певање и посвећеност у раду (Којов-Вуквић 1989). Можемо им том приликом понудити више од предвиђеног броја композиција, те да они одаберу која се њима највише допада. Приликом одабира композиција не смемо заборавити на естетски критеријум који се реализује провером квалитета литерарног и музичког

текста песме, при чему они морају бити међусобно у сагласју, нпр. у погледу говорног акцента, мелодијске изражајности са карактером литерарног текста, хармонске логичности и сл. (Јеремић и Станковић 2019).

Хорски диригенти могу подучавати правилном певању само путем пажљиво одабраног репертоара, како би код ученика развили леп тон, музичко фразирање, добре вокалне навике и музички укус. Увек је потребно проучити опсег гласа у композицији, као и бирати оне композиције које развијају средњи и горњи опсег дечјег гласа (Ashworth-Bartle 2003). Хенеси (Hennessy 2005) скреће пажњу на распон којим располаже песма која је у оптицају за избор, кретање мелодијске линије, при чему су дијатонски мелодијски покрети и мањи интервалски скокови лакши ученицима за извођење од хроматске мелодијске линије и великих интервалских скокова, и истиче да када се бирају песме без инструменталне пратње важно је обратити пажњу да почетни тон мелодије буде близу средине дечјег регистра, јер тиме прилагођавамо песму гласу а не супротнo.

## **МЕТОДИЧКИ ПОСТУПАК ПРИЛИКОМ ОБРАДЕ НОВИХ ПЕСАМА**

Песме које се певају у хору се усвајају помоћу методичког поступка обраде песме по слуху, приликом ког преовлађује метода демонстрације (док наставник пева, ученици покушавају да што боље и тачније понове отпевано), дијалoшка метода (разговор кроз који долазимо до сазнања какву интерпретацију желимо да постигнемо) и аудио-метода (користећи аудио-средства учитељ бира најбоља извођења композиција које планира за рад) (Раџићевић 2017). Јеремић (2011) поред наведених, додаје и методу рада са текстом, која се испољава кроз обраду нотног, као и кроз обраду књижевног текста песме.

Учење песме по слуху захтева концентрацију ученика, њихову пажњу, меморију, груписање информација, аперцепцију и способност за репродукцију (Јеремић и Станковић 2019). Када је у питању примена овог методичког поступка, постоји сагласност аутора да се он примењује у нашој земљи, али поред њега, развили су се и други начини за усвајање песме. О једном таквом говори Хенеси (Hennessy 2005) наводећи основне елементе за подучавање песме да би усвајање исте било успешно. Неки од њих се подударују за методичким поступком обраде песме по слуху, али неки ипак не. И у једном и у другом методичком поступку, песму коју наставник жели да научи децу треба течно да познаје, односно да познаје њену мелодијско-ритмичку структуру, како би усвајање песме било брже и успешније. Такође, у оба поступка деци скрећемо пажњу на поновљене ритмове и разговарамо о речима и карактеру песме коју ћемо учити, али Хенеси (Hennessy 2005) у овом поступку подучавања песме истиче да се препоручује да се песма изводи барем први пут без пратње инструмента (препоручљиво чак током читавог процеса учења песме), а да се пратња

додаје тек када је песма сигурно научена. Ако се инсистира на постојању инструменталне пратње током учења, препорука аутора у том случају је да то буде гитара а не клавир, јер је мање доминантна. Разлика у приступу огледа се и у томе да је пожељно да ученици песму уче „успут”, у целини, а не да је уче постепено и из делова, а такође, не препоручује се ни приказивање текста приликом усвајања песме по слуху. Да учење певања песме која има много строфа не би постало заморно, саветује се мењање начина певања (љутито певање, тихо, тужно, на један дах и сл.).

Ипак, „у настави хора не постоји одређен и дат образац нити 'мера' која гарантује успешан рад са хором” (Јеремић 2011: 9). Те тако, тежњом да елементе које наводимо кроз наредне поднасловне остваримо и настојањем да што више труда уложимо у сваки од њих, можемо исте сагледати као смернице на путу ка успешности.

### Правилно дисање

Познато је да је услов правилног дисања правилно држање тела. Учитељ током рада са хором треба да инсистира на правилном држању тела, што свакако утиче и на правилан развој дечјег организма, као и стварање навике лепог држања. Да би се развило правилно дисање код деце и оно као такво постало несвесна радња, важно је да постоји континуитет вежбања дисања. „Вежбе дисања су важне за загревање гласница, отварање дисајних путева и опуштање грла. Практикују се пре вежби певања и значајне су за регулисање даха у току певања” (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, број 10/17: 147). Свака хорска проба би требало да започне вежбама дисања које ће бити креативно осмишљене (Кусовац 2011).

„Док причамо или радимо, ми не размишљамо о дисању. У певању је дисање свесна активност и основни механизам за певање. Ученик мора да усклади певање са количином даха коју има и удахне што већу количину ваздуха. Из тих разлога вежбе дисања примењују се пре певања како би временом постале активност о којој ученик не размишља” (Јеремић 2015: 55–56). Удисање приликом певања би требало да буде природно, али са што дубљим удахом и споријим издисајем, односно споријим утврђивањем ваздуха него што је то уобичајено. Издисање треба да буде свесно и вољно, успорено колико је потребно, јер од издисаја зависи не само трајање тона него и његова јачина, висина, па чак и боја (Рајићевић 2017).

Постоје многи начини за вежбање правилног трбушног дисања, што је практично за примену у што различитијим облицима да би рад на овом сегменту, као предуслову за лепо певање, остао у домену игре. Оно што је заједничко за све видове вежби дисања је да се најпре креће од вежби за опуштање грла (кроз симулацију зевања), затим неколико вежби удаха кроз нос, издаха на уста, са одбројавањем, при чему освешћујемо померање стомака, а мировање раменог појаса и груди. У оквиру једног склопа вежби добро је да уследе вежбе континуираног издисаја на слово „с”, „з” или „ш”, где већ можемо да се поиграмо и са динамичким

разликама, а потом следи испрекидан издисај за активирање дијафрагме (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, број 10/17). Којов-Буквић (1989) наводи услове да би се правилно удисао ваздух приликом певања: ваздух се *удише кроз нос*, што је веома важан сегмент, јер се на овај начин ваздух који удишемо пречишћава и по потреби загрева; *удисање је груднопречажно* (грудни кош се шири у свим правцима, а уз помоћ дијафрагме, ваздух се спушта до крајњих доњих делова плућа); по потреби, *ваздух се удише лагано или брзо* (зависно од карактера композиције која се изводи); *уједначено удисање ваздуха* (кратко, испрекидано и површинско дисање врховима плућа је чест разлог због ког деца „гутају” речи у говору или приликом певања); *дисање треба да буде нечујно*, јер гласно удисање ствара непријатан утисак и замара слушаоце.

Деци је потребно довољно простора да се удобно сместе – леђа треба да буду усправна, али рамена опуштена, мало размакнутих руку и да су опружене поред тела. Седење прекрштених ногу и седење прекрштених ногу на поду, тзв. „турски сед” никако нису препоручљиви положаји, јер је труп згњечен, а дисање ограничено (Hennessy 2005).

### Упевавање

Упевавање је загревање и припрема вокалног апарата за певање (Јеремић 2015). „Вежбе распевавања доприносе квалитету певања и прецизном интонирању, чак и у почетним фазама. Како је певање и техничка вештина, распевавање може помоћи развоју дечјих гласова. Наставник треба да буде креативан и да користи вокализе које ће бити забавне деци, јер основни циљ јесте да заволе певање [...]. Правилном интонирању могу помоћи и визуелни знакови на које деца одлично реагују. На пример, покретима руку нагоре и надоле можемо давати знак деци да се мелодија креће навише или наниже (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, број 10/17: 147–148). Потребно је да диригент ради на томе да часови хора доследно прате чист, једнообразан звук певаних самогласника. Из тог разлога су вежбе за увевавање од пресудног значаја за певаче, и ако се ефикасно користе могу бити изузетно корисне за глас, ум и ухо. Треба их користити, не само за загревање гласа и поучавање вокалној техници, већ и за фокусирање дечје пажње и побољшање унутрашњег слуха. Оне такође могу створити атмосферу за интензиван рад који ће уследити. Вежбе за загревање не смеју бити досадне или само рутинске (Ashworth-Bartle 2003). Неке се песме могу брзо научити и оне ће сјајно послужити за увевавање (Hennessy 2005).

Певање произилази из говора. Са ученицима је згодно започети вежбе говорним гласом и начинима на који га можете користити при високим и ниским тоновима (Ashworth-Bartle 2003). Технички рад са децом у основној школи не би требало дуго да траје. Приликом увевавања, многи диригенти имају обичај да хор распевају специјалним вокализама и вежбама за дикцију и артикулацију, које се могу користити, осим у сврху распевавања, и у сврху ширења регистра гласова,

формирање вокала и сл. Ипак, постоји сагласност аутора да на овом узрасту треба бити обазрив са применама вокализа. Систематска механичка примена вокализа на почетку сваке пробе ствара код ученика осећање несигурности при јавном наступу, те их као вид упевавања треба примењивати с времена на време. Због бројних предности које вокализе носе са собом, можемо их примењивати у различитим тренуцима, током, као и на крају пробе, чиме нећемо стварати код ученика осећај припреме за јавни наступ и везивати распевавање вокализама са осећајем треме пред наступ (Plavša i dr. 1968). Са овим ставом се слаже и Којов-Буквић, која иако истиче њихов велики значај, ипак наводи да њих није потребно примењивати на свакој проби, а и приликом примене, не треба да трају дуго, јер замарају певаче (Којов-Bukvić 1989). Модели за упевавање које користимо треба да буду засновани на мелодијским и ритмичким елементима песме која се учи, при чему су могући слогови којима се врши распевавање: *ма, мо, ми, ме, му* (Јеремић 2015). Веома је важан принцип примерености узрасту приликом рада на вокалној техници, јер само на тај начин прилагођавамо вежбе вокалне технике узрасту, али и сваком ученику понаособ, што је посебно важно ако знамо да се музичке способности ученика развијају индивидуално (Јеремић – Станковић 2019). „Певају се самогласници (А, О, И, Е, У), док се остали гласови/сугласници не могу певати” (Јеремић 2009: 311). Основни положај усана приликом изговора вокала је овалан и он се благо модификује према потреби. Језик опуштен, лежи на дну усне дупље, док врх лагано додирује корен предњих зуба (Јеремић 2015). Оно што може подстаћи мотивацију ученика приликом рада на вокалној техници јесте и примена интерактивног едукативног софтвера SmartMusic, који поред многобројних функција нуди и могућност приступа дигиталној библиотеци која садржи велики број вокализа (у виду глосанда навише и наниже, лествичних кретања – дурске, све врсте мола, хроматске, пентатонске, целостепена и умањена лествица, разлагање акорада – трозвука и четворозвука) при чему све вежбе могу да се транспонују навише или наниже (Павловић 2018). Приликом упевавања, добро је повремено радити вежбе за уједначавање вокала. Када се глас поставља, потребно је настојати да се вокали што више уједначе, а да притом ипак сваки од њих задржи боју најближу својој природној (Pavićević 2017).

Потребно је подстицати тихо певање. Уколико се деци непрестано говори: „Певајте!”, крајњи исход ће бити викање а не певање. Певачка снага потиче од правилне контроле дисања и деца ће је развити полако, постепеним растом и правилним дисањем (Hennessy 2005). „Неопходно је неговати складно и тихо певање, а избегавати прегласно и форсирано, услед чега може доћи до оштећења дечјих гласница” (Павловић и др. 2016: 269). Учитељ би требало да прилагоди свој глас дечјем, јер они често у почетку уче имитацијом и треба да чују глас који је светао, чист, лаган и без прекомерног вибрата. Кључно је да деца чују од учитеља квалитет звука који им је потребан за репродукцију. (Ashworth-Bartle 2003).

### Припреме за јавни наступ хора

На првим хорским пробама, према дидактичком принципу „од познатог ка непознатом”, као што је већ поменуто, веома је корисно да деца раније чују хорску композицију коју ће припремати или у извођењу школског хора (претходне године) или на часу музичке културе током слушања музике. На тај начин ћемо пробудити интересовање за рад. Веома је важно и угледно извођење диригента приликом учења нове композиције у оквиру ког ће указати и на интересантне детаље композиције, прожети своја излагања сликовитом причом о истој и на тај начин активирати пажњу ученика (Plavša i dr. 1968).

Често се током проба, посебно пред наступ, дешавају два основна проблема у интонацији, а то су да ученици певају ниско или високо. Ешворт-Бартл (Ashworth-Bartle 2003) наводи разлоге за оба проблема. *Ниска интонација*: неадекватна подршка даха, „тамна” и „затворена” боја приликом изговора самогласника, недостатак мотивације и концентрације, композиција написана у тоналитету који није прикладан узрасту ученика спрема опсега и кретње мелодије, проба траје предуго или се предуго диригент задржава на једној композицији, диригент није од самог почетка указивао на проблем са интонацијом и радио на њему, па деца нису навикла да се слушају и теже тачнијој интонацији, стално исти распоред седења, диригент још увек не познаје довољно индивидуалне вокалне способности својих ученика, па није кориговао распоред седења ученика, тако да ученици који са већом лакоћом усвајају нове песме седе до ученика којима то нешто теже иде, деца предуго седе на проби. *Висока интонација*: вокали се изговарају стегнуте вилице, грч у говорном апарату, диригент показује превише напетости и нервозе у свом ставу и гестикалацији, диригент интонира високо, а ученици имитирају, диригент не уочава проблем и не отклања га, деца певају прегласно, превише стреса у учioniци приликом пробе или превише измена које се врше у последњем тренутку.

Стална промена састава хора млађег школског узраста из године у годину доста може да утиче на његов развитак у току дужег периода, али тај „недостатак” је ипак могуће делимично отклонити, јер се не мења целокупни састав хора сваке године. Један део ученика од претходне године наставља да пева и идуће, те приликом обнављања сталног дела програма, потребно је поставити увежбаније ученике поред нових чланова хора, док приликом обраде новог материјала можемо очекивати равномерно учешће у раду и старих и нових чланова хора. Тиме ћемо обезбедити брже уклапање нових чланова, као и напредак хора током дужег временског периода (Plavša i dr. 1968). У оквиру хорског рада важно је подстаћи децу и да певају соло или са неколико другара. Овим начином рада деца ће боље чути себе и то ће додатно побољшати њихов слух и интонацију (Hennessy 2005).

Током проба, наставник треба да штеди све дечје гласове. Где год је то могуће, потребно је да деца певају тихо, да би се глас одмарао након „тежих” места. Неопходно је да наставник смишљено организује читав ток припреме једне композиције. Он ће се најпре концентрисати на правилно овладавање композицијом, а након тога на овладавање њеним изражајним и техничким елементима. На пример, на једној проби ће се усмерити на дикцију и правилну вокализацију, затим на другој на интонациону чистоћу и ритмичку коректност, па тек потом на интерпретативне детаље и фразирање, динамику, агогику, склоп целине (Plavša i dr. 1968). Када помињемо изражајне елементе, требало би посебну пажњу посветити дикцији, односно изговору речи које ће бити правилно наглашене у оквиру текста, фразе, а што ће даље довести до правилне музичке али и језичке целине (Којов-Bukvić 1989). Речи су разлог зашто певачи и хорови певају. Речи дају потпуно нову димензију стварању музике која надилази опсег инструменталиста. Композитори хорске музике у тексту проналазе своју инспирацију. Међутим, често се деси да слушамо хор који лепо звучи, али сваки покушај да схватимо о чему певају је узалудан. Дечји хорови морају бити научени да јасно изговарају и артикулишу текст, без ометања музичке фразе. Деца увек треба да разумеју значење текста који певају и да користе одговарајући израз лица да би пренели то значење (Ashworth-Bartle 2003). Дакле, важно је разрађивање уметничке изражајности приликом увежбавања песме коју ћемо јавно изводити, јер оно заправо представља рад којим се обликује дело и који се обавља последњи, али га добар диригент мора имати стално у глави за време рада са хором. Диригент изабрану песму треба стално да посматра и осећа као једну започету целину, а то је наравно могуће, само ако он пре увежбавања песме са хором ту песму сам темељно проучи, па тако певаче упозна са карактером и стилем дела (Završki 1979).

Као део припрема за наступ, свакако да је неопходно поменути и трему, која се може пренети с појединца на цео колектив. Ипак, деца у колективу сигурније певају, управо из разлога јер је одговорност за успешан наступ подељена. Увежбавање колектива је дуг процес, па је трема елемент који ће наставник потискивати на различите начине, од самог почетка вежбања, почев нпр. од распореда стајања (Pavićević 2017). Такође морамо бити свесни да ће промена простора у ком се пева утицати на ученике. Деца су научила и увежавала своје песме у једном простору и одласком у просторију у којој ће се одвијати наступ, њихов звук ће се одједном изгубити у много већем простору. То може да утиче обесхрабрујуће на њих. Зато вреди покушати да се пре самог наступа обезбеди време за пробу или упевавање у простору у ком се наступа (Hennessy 2005). У дворани, сали или цркви у којој се одвија наступ засигурно ће се догодити акустичке промене. Такве сале су често акустичније од простора у ком смо вежбали, па то може у неким композицијама прикрити проблематична места, али у брзим композицијама, таква акустика зна да прави проблем. У том случају



потребно је прилагодити темпо. И поред обезбеђивања пробе у којој се наступа, често осећај током певања зна додатно да се промени када се тако акустична сала напуни публиком, поготово у зимском периоду, када сви облаче капуте, који ће салу учинити мање акустичном од онога како је то било током пробе у празној сали (Ashworth-Bartle 2003). У оквиру завршних припрема за јавни наступ потребно је увежбати уредан начин излагања на позорницу, према већ предвиђеном распореду места у хору (Plavša i dr. 1968).

### **Јавни наступ**

Јавни наступ је циљ ком тежи сваки диригент и хор. Он је врхунац једне градације психолошких и радних напора, и као такав се често дочекује са разумљивим узбуђењем. То узбуђење има потенцијал да се претвори у „уметничко одушевљење”, уколико се правилно води и усмерава, током припрема за јавни наступ. С друге стране, јавни наступ је за децу истовремено и изузетан психофизички напор. С тога је важно да деца на наступ дођу одморна и расположена (Plavša i dr. 1968). Уколико не постоји притисак приликом јавног извођења, Павловић, Цицковић-Сарајлић и Ковач (2016) истичу да јавно наступање хора на приредбама додатно подстиче развој позитивних црта воље и карактера и да ће сваки успешан наступ код ученика изазвати осећање задовољства, радости и поноса.

Пробе хора на дан јавног наступа нису никако препоручљиве јер стварају несигурност и нервозу диригента, смањују самопоуздање ученика и слабе физичку и гласовну кондицију хора. Ученици тог дана треба да се баве другим активностима и дођу на наступ жељни певања. Пре самог изласка на позорницу, умирујућим тоном је потребно поразговарати са члановима хора и поновити редослед извођења композиција (Plavša i dr. 1968). Петнаест минута пре наступа је кључно и у овом периоду, диригент треба да буде са децом. Деца се тада фокусирају и проводе време тихог размишљања. Треба да науче да сачувају своју енергију како би се она могла ослободити током извођења. Од пресудног је значаја да деца не буду остављена у рукама некога ко можда не разуме деликатност ситуације и покушава да стекне контролу викањем. Последње што је деци потребно у том тренутку је да се угуши самопоуздање и самопоштовање. Они су заиста оправдано узбуђени и могу бити гласни. Ову енергију диригент треба правилно да усмери, а за то, он мора бити врло вешт педагог (Ashworth-Bartle 2003).

Јермић (2012) истиче да хор својим извођењем шаље поруку, а од начина и способности емотивног учешћа зависи одговор публике на изведено дело, због тога је важно да хористи разумеју текст, као и емотивну поруку композиције коју изводе. Од изузетног значаја је да диригент, након завршеног јавног наступа, похвали певаче, а уколико је било грешака да им у благој форми укаже на њих (Анђелковић 2005). Јер је у свакој фази рада најважније да се увек сетимо да добар учитељ

музике не сме занемарити основни мотив сопственог, као и ученичког бављења музиком, а то је уживање. Некада, закупљени механичком стварања музике, управо то чинимо (Hennessy 2005).

### **ЗАКЉУЧАК И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ**

Евидентан је учинак који правилно вођена хорска активност може да има на ученике. У литератури постоји сагласност да је она посебно важна када се посматра њен утицај на друштвену компоненту живота детета, али исто тако и када је у питању изградња дисциплине која ће ученицима касније бити од великог значаја за различите сегменте живота. Специфичност бављења овим видом колективног музицирања доприноси развоју музичких способности и креативности, али најважније, и љубави према музици. Све то није могуће без диригента који треба да буде стрпљив и креативан, да подстиче позитивну атмосферу, верује у успех, али и да се посвети стручном усавршавању чиме ће, уз посвећен рад, обезбедити успешна хорска извођења. Пажљиво планирање рада са хором млађег школског узраста прати потом и избор певача за хор који захтева стрпљење и вештину диригента. Наставник музичке културе или учитељ који руководи хором мора пажљиво да се посвети сваком ученику, да уме да препозна музикалност код ученика користећи се утврђеним поступцима које предлажу стручњаци из ове области. Такође, репертоар хора треба пажљиво да се бира у складу с могућностима и интересовањима ученика, али да при томе остане присутан критеријум који проверава квалитет мелодијског и литерарног текста, као и њихову међусобну усаглашеност. Литература истиче примену методичког поступка обраде песме по слуху као доминанту приликом рада са хором, али постоје и други начини за обраду нових песама. Да би се постигао квалитетан хорски, једнообразан звук, аутори истичу да је неопходан редован рад на вежбама дусања, јер је подршка даха услов за лепо певање, као и вежбе за упевавање, које се бирају пажљиво, и то у сврху загревања и ширења опсега гласа. Током наставног процеса и припрема за јавни наступ могу се јавити разни проблеми, те је неопходно да диригент уме да припреми децу и буде спреман да превазиђе потенцијалне тешкоће. Да их на време упозна са репертоаром који планира да се вежба током године, да уме да препозна узрок проблема са интонацијом приликом певања, да уме да „штеди” дечје гласове и од првих проба на правилан начин усмерава потенцијалну трему која се може јавити код ученика приликом јавног наступа. Сам јавни наступ треба да буде позитивно и охрабрујуће искуство за ученике и да приликом извођења осете задовољство извођења музике. На тај начин ће ученици развити мотивацију за даљи рад и љубав према хорској музици.

## ЛИТЕРАТУРА

- Анђелковић, Александар. Дечји хор у основној школи. *Педагошка стварност*. LI/5/6 (2005): 490–494.
- Арсић, Аница. Хорско певање као начин подстицања музикалности код ученика ниже музичке школе. *Педагошка стварност*. LXII/2 (2016): 338–347.
- Бјелобрк Бабић, Озренка, Амићић, Бранислава. Примјер обраде наставне јединице из вокално-инструменталне музике примјеном Power Point-а. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену - Лепосавић*. VIII/1 (2014): 231–241.
- Здравковић, Весна. Музичке способности ученика 1. разреда основних школа у Врању. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*. V/1 (2014): 453–466.
- Јеремић, Биљана. Историјски осврт на значај певања на млађем школском узрасту у наставним плановима и програмима од 1948. до 1984. *Норма*, XIV/3 (2009): 307–322.
- Јеремић, Биљана. Моделовање процеса сазнавања хорским певањем на млађем школском узрасту. *Зборник ВШССОВ*, VI/2 (2011): 95–106.
- Јеремић, Биљана. Модели комуникације током хорског извођења. *Настава и васпитање*, LXI/2 (2012): 333–350.
- Јеремић, Биљана. *Од певања до музичке културе. Методика наставе музичке културе – Извођење музике певањем песама по слуху. Практикум за васпитаче и учитеље*. Сомбор: Педагошки факултет, 2015.
- Јеремић, Биљана, Станковић, Емилија. *Методика наставе музичке културе за предшколски и млађи школски узраст*. Сомбор: Педагошки факултет, 2019.
- Кусовац, Сузана. *Методика наставе музичке културе у разредној настави: приручник за студенте и учитеље разредне наставе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства, 2011.
- Павловић, Биљана, Цицовић-Сарајлић, Драгана. Специфичности и значај музичког васпитања деце узраста до три године у предшколској установи. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену - Лепосавић*. IX/1 (2015): 289–302.
- Павловић, Биљана, Цицовић-Сарајлић, Драгана, Ковач, Анђелка. Хорско певање у млађим разредима основне школе. *Зборник радова Филозофског факултета*, XLVI/1 (2016): 259–277.
- Павловић, Саша. SMARTMUSIC као интерактивно наставно средство у настави музичке писмености. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић*, XIV/12 (2018): 111–126.
- Рашковић, Божана. Познавање народне музичке грађе рашког краја ученика четвртог разреда основне школе. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић*, XV/13 (2019): 241–250.
- \*
- Ashworth-Bartle, Jean. *Sound Advice: Becoming a Better Children's Conductor*. New York: Oxford University Press, 2003.
- Bjørkvold, Jon-Roar. *Nadahnutо biće – dete i pesma, igra i učenje kroz životna doba*. Beograd: Plato, 2005.
- Goble, J. Scott. *What's So Important About Music Education*. New York: Routledge, 2010.
- Hallam, Susan. *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London, 2006.

- Hennessy, Sarah. *Coordinating music across the primary school*. Bristol: Taylor & Francis Inc., 2005.
- Heveler, Kasper. *Muzički leksikon*. Novi Sad: Matica srpska, 1961.
- Kojov-Bukvić, Irena. *Metodika nastave muzičkog vaspitanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1989.
- Kovačević, Krešimir. *Muzička enciklopedija 3, Or-Ž*. Zagreb: Jugoslovenski leksikografski zavod, 1977.
- Letica, Marina. *Vjerujem svakom detetu, tekstovi iz ostavštine Elly Bašić*. Zagreb: Glazbeno učilište Elly Bašić, 2014.
- Neumann, Carolyn. The Kodály Method and Learning Theories. *The Canadian Music Educator*. 47/4 (2006): 48–49.
- Pavićević, Aleksandra. *Hor u osnovnoj školi: od audicije do javnog nastupa*. Beograd: AGM knjiga, 2017.
- Plavša, Dušan, Popović, Borivoje, Erić, Dragoljub. *Muzičko vaspitanje, prvi deo*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika socijalističke republike Srbije, 1968.
- Požgaj, Joža. *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga, 1988.
- Ward-Steinman, Patrice Madura. *Becoming a Choral Music Teacher*. New York: Routledge, 2010.
- Završki, Josip. *Rad sa dječjim pjevačkim zborom. Metodički priručnik za nastavnike glazbenog odgoja i voditelje dječjih pjevačkih zborova*. Zagreb: Školska knjiga, 1979.

\*

Министарство просвете, науке и технолошког развоја. *Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања*. Службени гласник РС - Просветни гласник, број 10/17, 2017

## CONDITIONS FOR SUCCESSFUL REALIZATION OF CHOIR TEACHING AT YOUNGER SCHOOL AGE

**Summary:** *With its significance and benefits that it provides while children growing up, choral music deserves great attention. With this paper, we wanted to point out the elements that make the methodical approach in working with the choir of the younger grades of primary school unique. In order to provide conditions for the realization of choir teaching at a younger school age, the paper discusses the role of the conductor and presents the way of planning work with this type of choir, which includes the selection of compositions for work, as well as the choice of singers. This review article provides an insight into the methodical procedure used for learning new songs, and within which the relevant literature does not skip certain elements in working with the choir, such as proper breathing, warming up, preparation for public performance, and finally the public performance as the final goal towards which every work with the choir should be directed.*

**Key words:** *music, choral singing, school choir, primary teacher.*

**Радмила М. Зечевић**<sup>206</sup>  
Универзитет у Новом Саду  
Педагошки факултет у Сомбору

## ВАСПИТНИ ПОТЕНЦИЈАЛИ ЛИКОВНЕ УМЕТНОСТИ НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

**Сажетак:** Креативни потенцијал уметности који се стиче процесима рада од драгоценог је значаја и за друге области. Ликовно изражавање деце није само изразито ликовна делатност већ истовремено представља процес сазнања и проверавања сопствених могућности. С обзиром на чињеницу да постоји релативна криза у настави ликовног васпитања, овај рад има за циљ да афирмише улогу и значај ликовне културе и уметности са акцентом на предшколски узраст. Аутор полази од кратког историјског осврта ликовно-уметничке праксе у васпитном контексту, након чега истиче важност ликовне уметности и културе у друштву генерално, а потом и у предшколском васпитању и образовању. У раду се говори и о ликовном и визуелном изражавању деце позиционираном кроз предшколски узраст, као и о важности педагошког утицаја околине.

**Кључне речи:** ликовна активност, ликовно васпитање и образовање, предшколски узраст..

### ЛИКОВНО ВАСПИТАЊЕ У КОНТЕКСТУ ИСТОРИЈСКОГ ОСВРТА

Ликовном васпитању деце предшколског узраста одувек се посвећивала одређена пажња. У педагошкој пракси предшколских установа била су мање или више присутна савременија ликовно-педагошка посматрања на ликовни израз предшколског детета и настојање да се – упркос традиционалним методама учења детета цртању или сликању – смишљеним педагошким усмеравањем и подстицањем детета на ликовно изражавање, остварује његова основна тежња за активним стваралачким и креативним приказивањем, у коме ће свака јединка моћи да нађе своје облике и на лични их начин ликовно изрази у цртежу, слици или неком другом виду обликовања. Тек када су педагози уочили васпитну вредност цртања, његова настава уведена је у школе. Додуше, испрва је користила учењу читања и писања и употпуњавању других предмета, јер је тада изграђивала технике ученика попут прецизности и уредности. Методе рада су се најчешће односиле на увежбавање повлачењем линија, неретко лењиром. Притом, у великој

<sup>206</sup>[radmila.zecevic93@gmail.com](mailto:radmila.zecevic93@gmail.com)

мери био је заступљен и имитативни приступ, приликом којег су деца прецртавала оно што су васпитачи цртали.

Такође, постојао је и систем тачкица, које деца спајају и на тај начин образују слику одређеног објекта. Међутим, у другој половини 19. века јавља се критика против овакве наставе. Заговорници новог схватања су, због негативних последица не само на физички већ и на психички развој детета, осудили прецртавачке методе и нагласили могућност уметности васпитања помоћу цртања које је захтевало да се црта по природи. Сматрало се да се тако развија уметнички смисао. Такав правилан педагошко-психолошки приступ ликовном васпитању деце предшколске доби посебно је напредовао од друге половине 20. века, када је почела да наступа савремена концепција ликовног васпитања у предшколским установама. Од тог времена па до данас постигнут је висок степен развоја ликовног васпитања у нашим вртићима, васпитачи су сукцесивно све више и више почели да схватају многобројну васпитно-образовну улогу ликовног васпитања. Схватили су да су они ти који треба да се ослободе дилема које су код њих изазивале разне методе „учења” цртања. Схватили су да су они ти чији једини пут „кориговања” дечјег рада треба да буде објашњавање, али такво да не намећу деци ни боју ни облик, већ само да садржајно обогаћују дечје спознаје. Схватили су да стваралачке ликовне импулсе детета не треба ограничавати било каквом естетском формулом изведеном из било какве врсте уметности (Гаврић 2014).

У многим стратегијама образовања за будућност указује се на важност повезивања когнитивних и емоционалних процеса. Деци и адолесцентима треба омогућити образовни процес који је у складу са потребама њиховог развоја и који ће, на научно заснованим приступима и методама, још више продубљивати и подстицати њихову интелектуалну и емоционалну равнотежу. У том контексту, уметност и процеси учења у уметности се у свету данас све више препознају као сазнајне области од виталног значаја за хармоничан развој деце и младих (Хаџи-Јованчић 2012: 9). Предшколско васпитање у савременом приступу подразумева интердисциплинарност, повезивање области развоја (корелацију методика), комбинацију васпитно-образовних метода у циљу стварања услова за несметан целовит рад детета (Миловановић 2019).

## **ЛИКОВНА УМЕТНОСТ У КОНТЕКСТУ ВАСПИТАЊА**

По дефиницији васпитања, крајњи циљ је свестрано развијање личности. Свестрано је, међутим, развијена само она личност којој су пружене могућности да то и оствари (Миленовић 2013). Витална важност уметности у образовању препознатљива је вековима, почевши од класичних филозофа попут Платона, Питагоре и Аристотела (Siesling 2015). Ликовно (визуелно) образовање учествује у конституисању општег образовања и формирању културе савременог човека (Боснар 2018: 15). Улога ликовне уметности од великог је значаја и у формирању

свестране и стваралачке личности, па тако непредвидивост ситуација у којима ће се одвијати живот и професионални рад захтевају да се у току васпитања и образовања у великој мери подржи формирање стваралачких способности, способност налажења нестандартних решења, решења која нису научена и слично. Како Дивљан истиче, свет дечјег ликовног схватања огромно је поље за испољавање интелектуалне зрелости (Дивљан 2000: 12). „Уколико једно друштво тежи да оствари већу слободу и обезбеди већу друштвену улогу својих чланова, утолико је више заинтересовано за формирање активних и стваралачких личности које ће то друштво да изграђује и да га бране. У таквом друштву и улога уметности расте, јер естетски елементи не само да утичу на свестрани развитак заједнице већ посредно омогућавају сваком појединцу да се развије као потпуна личност која ће се лакше сналазити у свим питањима друштвеног развитка, усмеравајући га својом свешћу и вољом” (Карлаварис 1960: 11).

Богумил Карлаварис (1960) нам у свом приручнику за наставнике ближе дочарава и значај ликовне уметности генерално. Он такође сматра да се човек потпуније ангажује у животу тек онда када свој однос према стварности заснива на науци, уметности и искуствима свакодневне праксе. Објашњава да свака индивидуа има богатији унутрашњи живот и потпуније живи јер поред интелектуалних, има развијене и емоционалне и маштовите способности. За развој иновација је неопходно знање и креативност, флексибилност у мишљењу, толеранција на различитост, отвореност ума, способност решавања проблема, повезивање школских и животних знања и умења, ефикасна сарадња са другима, па се због тога обезбеђује коришћење потенцијала уметничког образовања у другим академским дисциплинама (*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*, стр. 68).

Ликовни језик је универзалан, он је свима разумљив, у њему не постоје језичке или културне баријере које би могле спречити његово схватање. Ликовно васпитање је неопходно усмеравати од најранијих дана одрастања детета у смислу откривања уметности, не само код деце већ код свих људи, јер нас оно оплемењује и богати нашу културу. Ликовна уметност постаје средство васпитања, а неговање естетских способности и активности појединца имају круцијалну улогу у развоју личности (Насковић 2017: 60). У комуникацији детета са околином и светом који га окружује, оно уочава, памти, ствара, креативно се развија. „Кроз игру и кроз поступке упознавања са различитим ликовним медијима, физички аспект развоја тог истог детета везује се за употребу и примену тих истих средстава и материјала. Примена различитих техника (цртачких, сликарских, вајарских, комбинованих) доприноси развоју графомоторике, односно финих мишића руку, шаке, али и рамена (Исто 2017: 61). Зато је од изразито великог значаја на време се, како естетски едуковати кроз ликовно васпитање и изражавање, тако и кроз друге гране уметности јер се оне међусобно преплићу и надовезују.

## **ЗНАЧАЈ ЛИКОВНЕ УМЕТНОСТИ И КУЛТУРЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ**

Природно и слободно дечје ликовно стваралаштво мора бити полазна основа методике ликовног васпитања у предшколским установама. Васпитачи подстичу и користе тај ентузијазам верујући да је уметничка активност веома битан елемент у развоју детета. „Ликовно васпитање, онако како се данас схвата, умногоме доприноси формирању свестране стваралачке личности – ослобођене стега, уравнотеженог духа, свесне својих односа у заједници и са широким погледом на свет и на друштвени развитак заједнице којој припада. Зато се у савременој пракси, посебно у ликовном васпитању, омогућава ученицима да стваралачки решавају задатке, да у рад уносе своје дечје узбуђење, машту, схватање” (Карлаварис 1971: 22). Ликовно васпитање има значајну улогу у учењу предшколског детета. Велики број мале деце црта вољно и са одушевљењем (Кокс 2000: 14).

Циљеви сваке васпитно-образовне институције би требали бити такви да деци омогуће развој и да им „дају” карактеристике које могу да утичу на овај свет. Образовни програми у којима не постоје никакви елементи повезани са уметношћу која се описује као начин експресије не могу постићи ове циљеве (Ozsoy 2003, Вае 2004). Садржаје ликовног израза детета треба проширивати полазећи од дечјих стваралачких могућности и богатећи њихов сазнајни и емоционални живот. Гајењем и оснаживањем стваралачких способности деце развијамо код њих и смисао за лепо, па уједно остварујемо и задатке естетског васпитања. Оно нуди могућност за индивидуално сагледавање уметности и покреће слободан израз детета преко ког се могу исказати и комуницирати.

Образовање у погледу уметности је од снажног значаја јер пружа могућност деци да доживе и осете свет који их окружује. Одувек је било много лакше и ближе уметничко образовање у односу на бројке и текстове, који су им често апстрактни и не баш разумни појмови. Ликовна уметност се залаже да децу мотивише у њиховим истраживачким мисијама и да их подржи када је неопходно да та искуства изложе кроз разне форме дечјег стваралаштва. Ранијих година, „самоизражавање” је била једна од основних потреба детета. Дете ствара знање повезано са светом и емоције повезане са знањем. Дете жели да изрази знање као и емоције повезане са знањем. Ако човек изрази своје схватање света са својим чулима, он ствара уметност и ритуал, ствара песму, плес, драму, сликарство, скулптуру. У складу са Фромом, ова експресија је основна људска потреба, и ако ова потреба није задовољена, људи се осећају несигурно и нервозно (Krensky –Steffen 2009).

Ликовно васпитање у нашим вртићима, предшколским установама и школама има посебан васпитно-образовни значај. Његови циљеви су усмерени на специфично ликовно и естетско васпитање, образовање и



обликовање потпуне дечје личности, јер само тако дете касније може да привређује друштву у естетском изграђивању околине. Детету се омогућава да се овом активношћу изрази, ослободи психичке напетости, развија способности опажања, представљања, истрајности, самосвести, као и да развија радну дисциплину и учешће у колективном раду. „Методика ликовног васпитања и образовања, која се ослања на систем научно стечених и проверених теоретских сазнања о дечјем ликовном стваралаштву, као и на факторе који посредно или непосредно утичу на ликовни развој деце и младих, треба да буде полазна основа будућим стручњацима за промишљање и разумевање посла којим се баве, као и за његово успешно обављање” (Филиповић 2011: 7). Циљ и задаци ликовне активности заснивају се на остваривању и развијању дечјих стваралачких способности и ликовни израз детета је такав облик стваралачке активности путем које се дете игра, говори, приказује и вишестрано развија.

### ЛИКОВНО ИЗРАЖАВАЊЕ ДЕЦЕ

Цртање је толико природна и спонтана активност да не изненађује чињеница што га многи клиничари и терапеути користе као средство помоћу којег наводе децу да искажу себе и да причају о стварима које их муче. Оваква употреба активности цртања је потпуно разумна и прихватљива. Многи аутори (психолози и клиничари) цртеж сматрају потенцијалним извором информација о поједином детету. Уједно, цртеж се често сматра и директним одразом стања дететове психе па цртање и сликање спадају у основне облике изражавања дечје личности. Од ступња душевног развоја детета зависи ликовно изражавање. Дете често путем цртежа изражава оно што не уме да каже усмено или је у томе ометано од стране околине. Због тога је дечји цртеж значајно средство за изражавање и ослобађање дечјих потреба, осећања, мисли и уопште унутрашњих доживљаја. Цртање за дете не представља никакву уметност, већ само начин изражавања који је израз дечјег искуства и који се мења са порастом тог искуства. Дечји цртежи украшавају зидове предшколских установа (код старијих узраста и учioniца, као и ходника школе) и све нас одушевљавају. Међутим, деци је веома битно да се оно што су они нацртали може идентификовати. Она се труде, све док нису у потпуности убеђена, да нацртан пас, човек, предмет или нешто друго „изгледа баш као што треба”. Слобода дечјег изражавања, односно фундаменталан ликовно-педагошки приступ треба да постоји како би се дете сачувало од имитативне компоненте и од наметања готових схема, које би само кочиле његову оригиналност у ликовном изражавању. За разлику од ученика старијих узраста и студената, деца млађих узраста више су окренута сама себи, него што разговарају једна са другом. Проблем је и што ми не знамо најбоље шта цртање значи деци овог узраста, те стога морамо ненаметљиво да заузмемо положај где можемо и да слушамо и да посматрамо (Гаврић 2014: 92).

Први предмет који деца добијају када крећу да цртају јесте оловка или оловка у боји. Међутим, на почетку она имају проблема приликом коришћења оловке, а још више касније са четкицом, па тако цртају и сликају и прстима. На тај начин она себи олакшавају рад, јер се тако елиминише најтежи чинилац, а то је четкица. Поред четкице, мало дете је закупљено и материјалом и веома је заинтересовано када успе да искомбинује више елемената. На дечјим цртежима елементи су углавном одвојени и раштркани, и само у ретким случајевима постоји повезаност међу њима. За дете је папир неодређена површина на који поставља своје симболе за одређене ствари (Гаврић 2014: 96). Како деца све више раде с материјалима и имају користи од интелигентне и осетљиве наставе у уметности, њихова моћ да концептуализују визуелне идеје и употребљавају ефикасна средства за изражавање се повећава. Њихов опсег за изражајну визуелну артикулацију се такође повећава. „Речник” за визуелне могућности се проширује и она постају више самоуверена зато што постају компетентнија у уметности (Eisner 2005:64).

Код скоро сваког детета између пет и осам година јавља се велики квантитет у наративном и дескриптивном изражавању и покривање великог броја предмета. На почетку њиховог изражавања јавља се расплинато цртање, као и расплинато причање. Током овог периода деца форсирају до крајњих граница својих могућности за представљање шематски начин рада. Све више дететов смисао за логику и његова рационална интелигенција долазе до изражаја када оно покушава да учини јасном своју намеру у цртежима (Гаврић 2014: 97). Мала деца пак пишу на својим цртежима са жељом да именују и дефинишу оно што су створили, и овај процес комбиновања цртежа и текста се може посматрати као архетипска појава која се појављује кроз историју (McNiff 2009: 157). Дететов ликовни развој може се означити као пут који нема свој јасан почетак, барем у смислу мисаоног процеса и разумевања, али има свој крај јер су границе видљиве захваљујући дететовом интелектуалном и духовном развоју. Када одрасте, дете већ може зрело да промишља и процењује ликовна, односно сада већ и уметничка дела.

## ЗАКЉУЧАК

На крају треба закључити да ликовно изражавање деце није само изразито ликовна делатност, већ истовремено представља процес сазнања и проверавања сопствених могућности. Циљ јесте заправо развијање стваралачких ликовних способности детета и развијање његових потенцијалних снага за један шири поглед на живот и свет. Уколико би се накратко анализирале карактеристике дечјих цртежа у појединим фазама, заправо би се дошло до закључка да деца воле да цртају, да оловке и прибор за цртање детету помажу да прикаже свој свет, откривају његов карактер, жеље и начин на који доживљава стварност. Цртежи су прозор у њихов унутрашњи свет.

Од пресудне важности за развој дечјег ликовног изражавања, али и за развој целокупне дечје личности, јесте педагошки утицај околине. Детету треба дати одговарајући материјал и показати интерес за његово цртање. Запиткивањем и разговором, уз пуну озбиљност и поштовање дечје личности, дете треба подстаћи на рад, помоћи му да се сети неке теме која му је позната и блиска. Тиме се може помоћи детету. Међутим, околина често штетно делује на развој дечјег ликовног изражавања. Родитељи у најбољој мери своје децу окружују разним сликовницама и сличним узорцима, а деца се навикавају на прецртавање, или им родитељи показују како се црта. Наведени примери се морају одбацити као штетни јер коче сваку смелост, самопоуздање и непосредност ликовног израза детета. Поред наведеног, ни у ком случају се не сме критиковати „ружноћа” дечјих цртежа, него треба да се прихвати труд детета и заједно радује његовим цртежима.

Подразумева се, од великог значаја и важности јесте рад са децом током њиховог боравка у предшколским установама. Васпитачко особље, такође, треба да обезбеди погодну радну атмосферу која ће директно деловати на дечје самостално опредељивање за ликовну активност. Посебну улогу у томе играју смишљено одабрани и припремљени ликовни материјали који постају стваралачки стимулатори за дете. Материјал својом разноликошћу делује на дете и обрнуто, тај психолошки учинак подстиче дете да делује на материјал, да га обликује и често помоћу њега испитује своје стваралачке могућности, чиме му се пружа основа оригиналним ликовним решењима. Треба да имају на уму и да свако дете има различито оријентисане креативне способности, те сходно томе радити на индивидуалности детета. Свако дете има различит психолошки и емоционални став према околини. Уочавање различитих афинитета сваког детета још једна је битна карактеристика коју васпитачи треба да поседују. На пример, ако дете изричито показује тенденцију обликовања глином, онда је и његова способност обликовања у константном квалитативном успону, што васпитач треба да зна да уочи, а затим и подстиче. Даље, слободне активности пружају могућност да се прати ликовни развој деце која понешто заостају, па је у таквим случајевима важна улога васпитача у ангажовању и симулацији деце. Стереотипност у ликовном изразу детета, појава је коју са много педагошког такта треба отклањати, а која се може открити управо у слободним активностима. У таквим случајевима, предлаже се мотив за који се зна да је детету већ познат и са којим се раније сусретао. То се ради у циљу освежавања дечјих инспирација које ће покренути дечју мисао на нешто ново и помоћи му у разумевању одређеног проблема.

За сам крај, важно је нагласити и да се на уметност треба посматрати као на једну од важних фактора при учествовању у избалансираном образовању комплетне личности, а не као на допуну предметима из области друштвених наука.

## ЛИТЕРАТУРА

- Вае, Ј. Н. (2004). The arts in early childhood: Learning to teach visual arts in an early childhood classroom: The teacher's role as a guide. *Early Childhood Education Journal*, 31 (4), 247–254
- Боснар, М. (2018). *Сувремена умјетност у образовању. Улога нових медија у настави ликовне културе у гимназији*. Загреб: Свеучилиште у Загребу, Академија ликовних умјетности.
- Дивљан, С. (2000): *Подстицање ликовног стваралаштва ученика*. Јагодина: Учитељски факултет.
- Eisner, E. W. (2005). *Remaining Schools: The Selected Works of Elliot W. Eisner*. Routledge: World Library of Educationalists Series.
- Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Београд: Универзитет уметности у Београду и Издавачка кућа Klett.
- Гаврић, Г. (2014). *Праксеологија ликовне уметности*. Београд: Албатрос плус.
- Хаџи-Јованчић, Н. М. (2012). *Уметност у општем образовању*. Београд: Учитељски факултет у Београду и Издавачка кућа Klett.
- Карлаварис, Б. (1960). *Ликовно васпитање – приручник за наставнике основне школе*. Београд: Завод за издавање уџбеника социјалистичке републике Србије.
- Карлаварис, Б. (1961). *Моје дете и ликовно васпитање*. Београд: Народна књига.
- Карлаварис, Б. (1971). *Ликовно васпитање данас*. Нови Сад: Културни центар.
- Кокс, М. (2000). *Дечји цртеж*. Београд: ЗУНС.
- Krensky, B; Steffen, S. L. (2009). *Engaging classrooms and communities through art. A guide to designing and implementing community-based art education*. Altamira Press – Rowman & Littlefield Publishers Inc. New York.
- McNiff, S. (2009). *Integrating the Arts in Therapy. History, Theory, and Practice*. Springfield Illinois USA: Charles C Thomas Publisher Ltd.
- Милановић, Ж. (2013). Васпитачи о положају деце са посебним васпитним потребама у инклузивном дечјем вртићу. Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу – Универзитет у Крагујевцу, 15, 313–324.
- Миловановић, Б. (2019). Драмски метод у развоју говора деце предшколског узраста. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу*, 13. 187–199.
- Насковић, М. (2017). Ликовна уметност и њен значај за предшколско дете. *Зборник радова са Дванаесте конференције „Васпитач у 21. веку”, 16. 59–65.*
- Ozsoy, V. (2003). *Gorsel sanatlar egitimi*. Ankara: Gunduz Egitim ve Yayincilik.
- Siesling, J. L. (2015). *Art is more*. Belgium: Arte Libro.

\*\*\*

Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, retrieved August 30, 2019. From <http://www.mpn.gov.rs/strategije-2020/>

## EDUCATIONAL POTENTIAL OF FINE ARTS AT PRESCHOOL AGE

**Summary:** *The creative potential of art, which is acquired through work processes, is of valuable importance for other areas as well. Children's artistic expression is not only a distinctly artistic activity, but at the same time it is a process of learning and checking one's own possibilities. Given the fact that there is a relative crisis in the teaching of art education, this paper aims to affirm the role and importance of art culture and art, with an emphasis on preschool age. The author starts from a short historical review of fine arts practice in the educational context, after which he emphasizes the importance of fine arts and culture in society in general, and then in preschool education. The paper also talks about the artistic and visual expression of children positioned through preschool age, as well as the importance of the pedagogical influence of the environment.*

**Key words:** *art activity, art education, preschool education.*



ШЕСТИ ДЕО  
**ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ  
НАУКЕ**

**Вероника В. Васина**  
**Эльвира Н. Андреева**  
**Виолетта В. Гаращенко**  
**Наталья А. Степанова**  
**Анна Ю. Зверкова**  
**Анастасия В. Даудрих**  
**Невена Г. Настий**  
**Сања Т. Миладиновић**



Вероника В. Васина<sup>207</sup>

Эльвира Н. Андреева<sup>208</sup>

Виолетта В. Гаращенко<sup>209</sup>

Поволжский Федеральный Университет г. Казань, Российская Федерация

## ФАСИЛИТАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация:** В статье рассматриваются вопросы профилактики отклоняющегося от нормы поведения младших школьников средствами фасилитации социального взаимодействия с точки зрения психосоциального диссонанса. Определены понятия: «фасилитация социального взаимодействия» (содействие в установлении эффективных социальных контактов), «психосоциальный диссонанс» (несоответствие представлений субъектов взаимодействия, психическое напряжение с выходом либо к разрушению, либо к развитию). Приведены результаты теоретического исследования психологических причин, факторов возникновения, форм отклоняющегося поведения. Описаны полученные эмпирические данные по использованию стратегий поведения в конфликтных ситуациях диссонансными и конформными учениками начальной школы. Описана положительная роль педагога начальных классов в качестве фасилитатора социального взаимодействия для группы риска. Даны рекомендации по переводу разрушительной энергии детей в созидательную, их персональной идентификации в социальную.

**Ключевые слова:** фасилитация социального взаимодействия, риск, зависимость, нормы и отклонение поведения, учащиеся, группы риска, формы отклоняющегося поведения.

### ВВЕДЕНИЕ

Чем раньше есть возможность начать профилактику отклоняющегося поведения, тем лучше можно получить результаты, не прибегая к средствам борьбы. Согласно закону диалектики вся жизнь и социальная жизнь в том числе – это единство и борьба противоположностей. Эти противоположности создают континуум, в котором каждый субъект взаимодействия имеет свой интервал своей

<sup>207</sup>[virash1@mail.ru](mailto:virash1@mail.ru)

<sup>208</sup>[nar382@yandex.ru](mailto:nar382@yandex.ru)

<sup>209</sup>[gr.violetta97@mail.ru](mailto:gr.violetta97@mail.ru)

нормы поведения (зону комфорта) – это есть «единство» системы субъектов взаимодействия. Выход за пределы этого интервала (зоны комфорта) создает психическое напряжение – это есть «борьба» с другими субъектами взаимодействия, которые находятся вне данной системы. Субъектами взаимодействия могут быть личности, малые и большие социальные группы, общества и сообщества в зависимости от персональной или социальной идентификации субъекта взаимодействия. Отклоняющиеся формы поведения младших школьников – это поведение, которое не укладывается в нормы окружающей социальной группы, которая и делает оценку норм, является репрезентативной группой. Хотя в другой социальной группе такое поведение может быть вполне нормальным, «неотклоняющимся от нормы».

Риск попасть в группу девиантного поведения - это риск выйти за границу нормы ( $N_{гр}$ ). Что заставляет субъектов взаимодействия (в данном случае учащихся начальной школы) выйти за границу школьной нормы, какие факторы приводят к этому? Иногда семейные нормы поведения, национальные, религиозные, нормы микрогруппы местности и т.д. С другой стороны, риск – это возникновение психического напряжения. Таким образом, риск – это выход за границы групповых представлений (несоответствие представлений) и возникновение психического напряжения, т.е. психосоциального диссонанса.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Определена первая группа вопросов исследования – психологические причины и факторы возникновения групп риска младших школьников по отклоняющимся формам поведения.

Психосоциальный диссонанс – это несоответствие представлений субъектов взаимодействия нормам окружающей социальной группы (общества) и возникающее психическое напряжение, которое может развиваться по двум сценариям: либо 1) противостояние, конфликт и, соответственно, закрытие системы субъекта взаимодействия, приводящее к отклонениям в поведении, психике, психосоматике (психосоматическим отклонениям), возникновению и сохранению психологических комплексов, гештальтов (уход в подсознание неразрешенных проблем) и т.д.; либо 2) творческое осмысление, разрешение несоответствий, сотрудничество и выход на новый уровень развития субъекта взаимодействия. Иначе это несоответствие представлений субъектов взаимодействия, психическое напряжение с выходом либо к разрушению, либо к развитию (В. В. Васина, Р. Г. Халитов, Казань, 2009, 1012 [1, 2, 4]).

В определении психосоциального диссонанса отражены напряженность поля социального взаимодействия – психическое напряжение, и само поле через разность «потенциалов поля», полюсов - разность представлений субъектов социального взаимодействия –

несоответствие представлений. Возникновение психосоциального диссонанса приводит к выбору пути развития: либо новообразование; либо психологическая защита и психическая напряженность (скрытое стрессовое состояние, незавершённый гештальт). В точке психосоциального диссонанса есть выбор решения, «реагирования» на психическом уровне, в семантическом пространстве на сигнал, который был на вещественном уровне, в физическом пространстве.

Поскольку все социальные взаимодействия происходят в присутствии других субъектов социальной группы, то нужно учитывать их влияние на социальное взаимодействие независимо от значимости и роли их участия в этом взаимодействии – так называемый эффект фасилитации. Фасилитация социального взаимодействия – это процесс улучшения социального взаимодействия через снятие напряжения психосоциального диссонанса посредством изменения представлений субъектов коммуникации в рамках уровневой модели взаимодействий в социуме в присутствии наблюдателя, содействие в установлении эффективных социальных контактов.

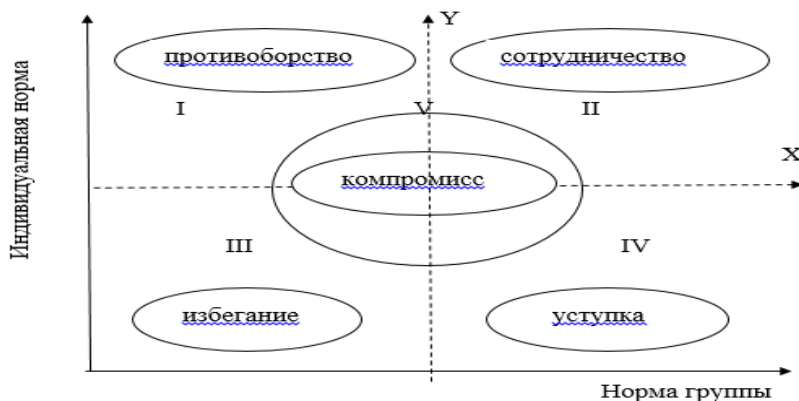
Эффект фасилитации социального взаимодействия (присутствия наблюдателя, постороннего, Другого) особенно заметен в этих точках выбора через рефлексию, когда субъект взаимодействия может изменить, выбрать свою траекторию развития социального взаимодействия, и заключается в переходе в множестве Я из состояния Я-взаимодействующего в состояние Я-рефлексирующего (внутреннего наблюдателя, мета-Я), который и принимает решение и стратегию социального поведения, особенно в конфликтных ситуациях (выбор пути развития взаимодействия). Именно в точке психосоциального диссонанса в психическом (семантическом) пространстве влияние фасилитатора оказывается существенным. Велика роль учителя начальной школы. Он является фасилитатором на физическом уровне, отражается на психическом уровне в точке неустойчивости, неопределенности, открытости системы субъекта взаимодействия – личности младшего школьника в точке бифуркации. У ученика происходит выбора пути развития социального взаимодействия, самодетерминации.

Субъекты (учащиеся) группы риска – это необычные (не серые, не «нормальные») люди, которым неинтересно, некомфортно в серой, «нормальной» жизни, и они пробуют себя и среду в различных «экстремальных» ситуациях. И задача фасилитатора для профилактики девиантного поведения групп риска – направить энергию психосоциального диссонанса (психического напряжения) в точке бифуркации, выбора траектории развития не в конфликтную, а в творческую ветвь с выходом на новую ступень саморегуляции.

Вторая группа вопросов исследования – какие формы отклоняющегося поведения существуют при социальном взаимодействии в начальной школе?

Наиболее известные стратегии поведения при напряженных ситуациях (методика Томаса) - это бегство (избегание), противоборство (борьба), компромисс, уступка, сотрудничество. В двоичной системе или двухмерном координатном измерении интересов субъектов взаимодействия (СВ1; СВ2) можно представить для СВ1 следующим образом: 1 – бегство: (0; 0); противоборство: (1; 0); компромисс (0,5; 0,5); уступка (0; 1); сотрудничество (1; 1), и соответственно, наоборот для СВ2. В качестве СВ2 часто рассматривают группу, в которой происходит конфликт интересов субъектов взаимодействия, приводящий к девиантному поведению (конфликт в классе).

Рассмотрим взаимодействие индивида и группы (как среднее значение, норма, эталон). Конфликт, диссонанс возникает, когда норма индивида не соответствует норме группы. На рисунке 1 отображены стратегии поведения индивида по отношению к группе в координатах норм индивида и группы, или интересов индивида и группы.



**Рис. 1:** Стратегии поведения в зависимости от приоритетности норм.

Мы выделили квадранты, разделенные осями X и Y, соответствующие стратегиям поведения в напряженных ситуациях (рис. 1). I и II квадранты со стратегиями поведения, выражающими активность субъектов, их силовую характеристику. III и IV квадранты со стратегиями поведения, выражающими пассивность субъектов. V квадрант – нейтральная зона, соответствующая общей зоне комфорта. В исследованиях психосоциального диссонанса коммуникативно-волевых компонентов психики В.В. Васиной и Р.Г. Халитовым было показано, что у детей с характеристиками отклоняющегося поведения преобладают стратегии противоборства и сотрудничества [1, 4]. Важно выяснить, с кем борются и с кем сотрудничают сложные школьники.

Были выделены в отдельную группу субъекты взаимодействия, у которых нет диссонанса ни по одной из характеристик коммуникативно-волевого компонента - группа «конформных». У конформных нет психосоциального диссонанса и преобладают стратегии избегания и

уступки. Эта группа остается одной и той же для всех исследуемых характеристик субъектов взаимодействия и является реперной точкой (точкой отсчета), в отличие от диссонансных групп с отклоняющимся поведением. При вычислении количества субъектов в социальных группах получили интересные данные: конформная группа составляет 17% от выборки. И поскольку в двух диссонансных группах по 16%, то оставшаяся часть группы (не диссонансных и не конформных) составляет примерно 50% выборки. Это дети, которые определяют внутреннюю норму класса и которые уравнивают группу между крайними (диссонансными) значениями характеристик субъектов в социальной группе. Они и дают возможность развиваться конформным «приспособленцам и соглашателям», которые в свою очередь ведут к инертности группы, застою и не желают ничего менять [1, 4]. А дети с отклоняющимся поведением провоцируют изменения в системе обучения, воспитания и в самом учителе, показывают болевые точки. Учат педагога начальных классов быть фасилитатором социального взаимодействия, что играет положительную роль для детей группы риска.

Полученная взаимосвязь стратегий поведения в конфликтных ситуациях и проявления психосоциального диссонанса коммуникативно-волевых компонентов субъектов взаимодействия заключается в следующем: в целом, по сравнению с конформной группой диссонансные группы предпочитают стратегии «противоборство» и «сотрудничество»; а также у них по сравнению с конформной группой ниже значения стратегий «уступка» и «избегание»; а значения стратегии «компромисс» примерно одинаковы для всех групп. Т.е. диссонансные по коммуникативно-волевым компонентам группы субъектов взаимодействия, склонные иметь свои собственные представления отличные от большинства, при отстаивании своих интересов (в конфликтах) готовы бороться за них, но и при необходимости сотрудничать, при этом не уступать и не уходить от отстаивания своих представлений, предпочитают не избегать конфликтных ситуаций. [6].

Эти исследования показывают, что младшие школьники с девиантным поведением (диссонансная группа или группа риска) являются активными, но с разными характеристиками идентификации: со стратегиями поведения противоборство (идентификация – персональная – I и III квадранты) и сотрудничество (идентификация – социальная – II и IV квадранты). Соответственно профилактическая работа с ними заключается в формировании социальной идентификации для изменения траектории развития с разрушительной на созидательную, и, соответственно, адаптации субъектов взаимодействия в социальной среде через фасилитацию.

Социально-психологическая дезадаптация предполагает нарушение способности учащегося приспособливаться к воздействиям социума и адаптироваться в нем, непринятие им условий среды и жизнедеятельности, т.е. нарушения норм социального взаимодействия.

Проблема социальной дезадаптированности младших школьников является актуальной, так как деструктивные процессы, затронувшие различные общественные сферы, влекут за собой рост негативных социальных отклонений в более старшем возрасте (наркомания, преступность и др.). [5].

В современной науке известны различные отраслевые подходы к классификации девиантного поведения: клинический (медицинская классификация поведенческих расстройств), социально-правовой (девиантное и делинквентное поведение), педагогический (школьная дезадаптация), психологический (социальная дезадаптация). Леус Э. В., Сидоров П. И., Соловьев А. Г., проанализировав имеющиеся подходы, выделили несколько ведущих типов аномального (отклоняющегося от нормы) поведения личности, которым более всего подвержены несовершеннолетние: делинквентное, аддиктивное, агрессивное, аутоагрессивное поведение [3]. Важным является раннее выявление детей группы риска, склонных к проявлениям девиантного поведения, а также выявление их агрессивной, аутоагрессивной и криминальной направленности. Таким образом, наиболее распространенные виды поведенческих девиаций, такие как зависимое, суицидальное, агрессивное, делинквентное поведение, определяют не только поведение и образ жизни младшего школьника, но и несут серьезные последствия для состояния здоровья. И, соответственно, необходимо определять показатели выраженности зависимого поведения, самоповреждающего поведения, агрессивного поведения, делинквентного поведения, социально-обусловленного поведения. В зависимости от результатов оценивают степень выраженности конкретных видов девиантного поведения: отсутствие признаков социально-психологической дезадаптации, легкая степень социально-психологической дезадаптации, высокая степень социально-психологической дезадаптации. Это позволяет получить максимально полную информацию как можно раньше о наличии разного рода поведенческих девиаций при проведении мониторинговых исследований в начальной школе для профилактических целей через фасилитацию социального взаимодействия.

## **ВЫВОДЫ**

Отклоняющееся поведение младших школьников, как выход за границы норм социальной среды, говорит не только о негативных нарушениях и деструкциях в обществе, но также о созидании нового и непривычного контента для большинства лиц в обществе. Вовремя незамеченные и неотмеченные созидательные «нарушения» могут перейти в отчаянные отрицательные поступки для привлечения внимания к себе. Невнимание взрослых в свою очередь может усилить отрицательную реакцию и включение детей из групп риска в

неблагополучные группы. Потенциал учащихся из групп риска весьма высок и необходимо проводить профилактику не морализируя, а создавая творческие группы, трансформировать группы риска в творческие через фасилитацию социального взаимодействия.

Таким образом мы рассмотрели вопросы профилактики отклоняющегося от нормы поведения младших школьников средствами фасилитации социального взаимодействия с точки зрения психосоциального диссонанса. Определили понятия: «фасилитация социального взаимодействия» (содействие в установлении эффективных социальных контактов), «психосоциальный диссонанс» (несоответствие представлений субъектов взаимодействия, психическое напряжение с выходом либо к разрушению, либо к развитию). Привели результаты теоретического исследования психологических причин, факторов возникновения, форм отклоняющегося поведения. Описали полученные эмпирические данные по использованию стратегий поведения в конфликтных ситуациях диссонансными и конформными учениками начальной школы. Изучили положительную роль педагога начальных классов в качестве фасилитатора социального взаимодействия для группы риска. Дали рекомендации по переводу разрушительной энергии детей в созидательную, их персональной идентификации в социальную.

## **ЛИТЕРАТУРА**

- Васина В. В. Психосоциальный диссонанс в профессиональном образовании // Вестник Удмуртского университета. 2012. № 3-1. С. 99-102.
- Васина В. В., Халитов Р. Г. Нелинейная модель психосоциального диссонанса как характеристика взаимодействия личности, социальных групп, общества // Городское здравоохранение – 2009. - № 2. - С.23-25.
- Леус Э. В., Сидоров П. И., Соловьев А. Г. Диагностика девиантного поведения несовершеннолетних // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. - №9. – С. 268-277. - 0,6 п.л.)
- Халитов Р. Г. Особенности психосоциального диссонанса коммуникативно-волевых компонентов психики в половозрастных группах: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования. Казань, 2012.
- Рајчевић, Петар. Учење и дидактички значај учења. У:Зборник радова Учитељског факултета у Призрену –Лепосавић (стр. 62–76). Лепосавић: Учитељски факултет у Лепосавићу. Зборник радова Учитељског факултета, 12, 2018, стр. 43-59
- Миленовић, Ж. (2018): Васпитно-образовни рад с децом предшколског узраста с проблемима дислексије. У: Д. Столић (ур): Савремени све и толеранција кроз призму предшколског васпитања (187-192). Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија у Алексинцу.

## FACILITATION OF SOCIAL INTERACTION IN THE PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

**Abstract:** *The article deals with the issues of prevention of deviant behavior of primary school children by means of facilitating social interaction from the point of view of psychosocial dissonance. Defined concepts: "facilitation of social interaction" (assistance in establishing effective social contacts), "psychosocial dissonance" (mismatch of representations of the subjects of interaction, mental stress with an exit to either destruction or development). The results of theoretical research of psychological causes, factors of occurrence, forms of deviant behavior are presented. The article describes the obtained empirical data on the use of behavior strategies in conflict situations by dissonant and conformal primary school students. The positive role of the primary school teacher as a facilitator of social interaction for a risk group is described. Recommendations are given for translating children's destructive energy into creative energy and their personal identification.*

**Key words:** *facilitation of social interaction, risk, dependence, norms and deviations of behavior, students, risk groups, forms of deviant behavior.*



Наталиа А. Степанова<sup>210</sup>

ФГБОУ ВО Государственный педагогический университет  
им. Л. Н. Толстого, г. Тула, Российская Федерация

## ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Аннотация:** В статье раскрываются теоретические подходы к исследованию самостоятельности мышления у младших школьников. Анализируются особенности развития показателей самостоятельности мышления у школьников с диагнозом «задержка психического развития». Представлены результаты эмпирического исследования, в котором приняли участие школьники 10-11 летнего возраста с диагнозом «задержка психического развития церебрально-органического генеза». Они показали, что самостоятельность мышления у младших школьников с задержкой психического развития не сформирована и имеет характерную особенность в виде отсутствия четких приемов умственной деятельности, слабого осознания цели и способов выполнения заданий, что обусловлено недоразвитием процесса саморегуляции. Обосновано применение коррекционно-развивающей программы, доказана ее эффективность.

**Ключевые слова:** диагноз «задержка психического развития», эмпирическое исследование, «задержка психического развития церебрально-органического генеза», коррекционно-развивающая программа.

Проблема изучения и формирования качеств ума, способствующих ребенку успешно овладеть различными видами деятельности и, в первую очередь, учебной, нам представляется особенно актуальной. В этом направлении в российской психологии проведено значительное количество исследований (Д. Н. Богоявленский, Л. А. Венгер, В. В. Давыдов, Е. Н. Кабанова-Меллер, З. И. Калмыкова, А. Н. Леонтьев, В. И. Лубовский, А. К. Маркова, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, У. В. Ульенкова, Д. Б. Эльконин). Вместе с тем, определяющие общую обучаемость и влияющие на ее эффективное формирование, отдельные качества ума у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) в специальной психологии изучены не в полной мере.

Как показывают данные психологов, у детей с ЗПР качества ума, характеризующие общую обучаемость (обобщенность, гибкость,

<sup>210</sup>[stepanova@tspu.ru](mailto:stepanova@tspu.ru)

осознанность, устойчивость, самостоятельность) приобретают особую специфику (Т. А. Власова, Н. А. Менчинская, З. И. Калмыкова, У. В. Ульенкова). Например, у младших школьников с ЗПР не все показатели обучаемости в равной степени отстают от нормального развития: наименее сформированными у них оказываются обобщенность (глубина) и гибкость мышления. В процессе обучения развитие именно этих качеств у детей данной категории представляет наибольшую сложность.

Для младших школьников с ЗПР самостоятельность мышления является не только важнейшим качеством продуктивного мышления, но и основным, базисным показателем обучаемости, поскольку ее компоненты (обобщенность, гибкость и др.) уже предполагают самостоятельные умственные действия. [24].

Цель нашего исследования состоит в выявлении особенностей формирования самостоятельности мышления у младших школьников с задержкой психического развития, разработке коррекционно-развивающей программы.

Мы предполагаем, что самостоятельность мышления у младших школьников с задержкой психического развития не сформирована и имеет характерную особенность в виде отсутствия четких приемов умственной деятельности, слабого осознания цели и способов выполнения заданий, что обусловлено недоразвитием процесса саморегуляции. Применение коррекционно-развивающей программы будет способствовать развитию самостоятельности мышления.

В психологии много внимания уделяется изучению мышления как основного процесса познания действительности. Данный процесс у каждого человека развивается индивидуально, иногда не соответствуют возрастным нормам виды мышления и их характеристики [15].

Одним из важнейших измерений личности всегда считалась самостоятельность мышления, которая рассматривается как организация познавательной деятельности учащихся.

В психолого-педагогической литературе существуют различные теории самостоятельности мышления. По У. В. Ульенковой, самостоятельность мышления – комплекс индивидуально-психологических особенностей личности (интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы), обуславливающих ее готовность к творческой переработке имеющихся знаний к продуктивной мыслительной деятельности [24].

Н. А. Половникова рассматривает самостоятельность мышления, как качество личности, характеризующееся стремлением и способностью своими силами продвигаться в овладении знаниями и включающее в себя побудительную, содержательную и техническую стороны. Определение отражает многосторонность рассматриваемого феномена, которая реализуется при наличии определенных мотивов и значительного объема знаний, а также при обладании субъектом деятельности приемами их получения [22].

Обоснование этих мыслей имеются в трудах А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна [23]. Ученые выделяли следующие признаки самостоятельности мышления:

- Желание и умение самостоятельно мыслить;
- Умение ориентироваться в новой ситуации, найти свои пути к новой задаче;
- Стремление понять усваиваемые знания, и способы их добывания;
- Критический подход к суждению других;
- Самостоятельность собственных суждений.

Природа и сущность самостоятельности мышления связаны с анализом такого широкого понятия как "продуктивность мышления". В различных направлениях психологии проблема соотношения продуктивных и репродуктивных процессов мышления рассматривалась довольно детально [22].

Кроме того, самостоятельность мышления рассматривается как качество личности, обеспечивающее выбор и реализацию определенного способа решения задач. М. И. Махмутов [19] рассматривает вопросы развития самостоятельности мышления школьников в учебной деятельности в связи с проблемным обучением. Автор определяет самостоятельность мышления как интеллектуальную способность ученика и его умения, позволяющие ему самостоятельно учиться. Показателем наличия «познавательной самостоятельности» автор считает «умение ученика самостоятельно добывать новые знания из различных источников и приобретать новые умения и навыки, умение применять их в практической деятельности» [20].

Детская психика выступает в своем непрерывном движении, изменении и развитии, противоречиях и катаклизмах. На протяжении младшего школьного возраста происходит дальнейшее физическое развитие ребенка, обеспечивающее его возможность систематического обучения в школе. У дошкольника, как подчеркивал Д. Б. Эльконин [26], имеется две сферы социальных отношений: «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети». Эти системы связаны игровой деятельностью. Результаты игры не влияют на отношения ребенка с родителями, отношения внутри детского коллектива. Эти отношения существуют параллельно, они связаны иерархическими связями.

В младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность. При переходе к школьному обучению предметом усвоения становятся научные понятия, законы науки, общие способы решения конкретно-практических задач, что в первую очередь и определяет развивающий характер учебной деятельности. Л. С. Выготский указывал, что основные изменения школьного возраста – осознание и овладение психическими процессами – обязаны своим происхождением именно обучению [5].

Младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредствованный характер и становятся осознанными и произвольными. Ребенок постепенно овладевает своими психическими процессами, учится управлять вниманием, памятью, мышлением.

Согласно Л. С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Усвоение в ходе учебной деятельности основ теоретического сознания и мышления ведет к возникновению и развитию таких новых качественных образований, как рефлексия и внутренний план действий [5].

Таким образом, центральными новообразованиями младшего школьного возраста являются: произвольность и осознанность всех психических процессов; развитие рефлексии; формирование внутреннего плана действий.

Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы и, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций [3].

Освоение в ходе обучения системы научных понятий предоставляет возможность говорить о формировании у младших школьников основ понятийного или Теоретического мышления.

Теоретическое мышление дает возможность ученику решать задачи, нацеливаясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. Формирование теоретического мышления зависит от того, как и чему учат ребенка, т.е. от типа обучения [6].

Существуют различные типы развивающего обучения. Система обучения, разработанная Д. Б. Элькониним [26] и В. В. Давыдовым [6], дает заметный развивающий эффект. В начальной школе дети осваивают знания, в которых отражаются отношения объектов и явлений; умения самостоятельно извлекать такие знания и применять их при решении разнообразных задач; навыки, проявляющиеся в широком переносе усвоенного действия в разные практические ситуации.

Так же форма, в которой осуществляется учебная деятельность младших школьников, очень важна для построения программы обучения.

Результативным оказалось объединение детей, вместе решающих одну и ту же учебную задачу. При работе в группах повышается мыслительная активность детей, так они лучше усваивают учебный материал. У детей, которые контролируют совместный ход работы, способны лучше оценить свой уровень знаний и возможностей, так развивается саморегуляция [10].

По В. С. Мерлину, наиболее четко самостоятельность как индивидуальное свойство обнаруживается в младшем школьном

возрасте, хотя там ее проявление связано с «возрастной подражательностью» [21].

Индивид формирует свою личность, только когда он осознает, чем он является и что он собой представляет. Поэтому развитие своей личности зависит от самостоятельности. Р.С. Немов говорит о том, что существует отличие самостоятельности младшего школьника от взрослых и отмечается, что этот возраст может стать кризисным для формирования данного качества.

В работах Л. И. Божович, А. К. Марковой и других показано, что самостоятельность мышления младших школьников есть, с одной стороны, характеристика, определяющая особенности выполнения различного рода учебных заданий; с другой стороны, она определяет младшего школьника как развивающуюся личность, отражая особенности потребностно-мотивационной и познавательной сфер в их взаимодействии. Самостоятельность мышления младших школьников характеризуется тем, что учащиеся не умеют соизмерять самостоятельно намеченные цели со своими возможностями [18].

Другими особенностями младшего школьного возраста, в отличии от старших дошкольников, являются большая работоспособность, произвольность психических процессов; импульсивность начинает регулироваться волей. Таким образом, для младшего школьного возраста характерны: произвольность психических процессов; большая работоспособность по сравнению с дошкольником; качественное изменение мышления и появление специфических мыслительных действий.

Н. Н. Подьяков и У. В. Ульенкова считают, что важным показателем самостоятельности мышления является наличие собственного мнения. В психологической структуре самостоятельности мышления У.В. Ульенкова выделяет [24]:

- наличие знаний, необходимых для решения задачи;
- владение общим методом мыслительной деятельности;
- наличие положительного эмоционального отношения к поиску;
- готовность и способность к саморегуляции, интеллектуальному напряжению, волевому усилию, сосредоточению внимания.

Особенности развития самостоятельности мышления у младших школьников с ЗПР рассмотрены в следующем пункте.

Термин «задержка психического развития» (ЗПР) предложен Г.Е. Сухаревой, которая констатирует, что при ЗПР отмечается замедленный темп психического развития, личностная незрелость, негрубые нарушения познавательной деятельности по сравнению с принятыми нормами развития нормального человека соответствующего возраста, с тенденцией к компенсации и дальнейшему развитию [4].

У детей с диагнозом «задержка психического развития» (ЗПР) мыслительные операции, такие как анализ, синтез, сравнение,

обобщение, абстрагирование недостаточно сформированы и имеют своеобразные характерные черты. В частности, анализ предметов и явлений окружающей действительности, то есть способность мысленно расчленять объекты на составляющие их элементы, выделять отдельные признаки и свойства предметов дети с ЗПР проводят бессмысленно, пропуская ряд важных свойств, вычлняя только наиболее видимые части [17]. Вследствие этого у детей возникают сложности в установлении связей между частями предмета, находят, как правило, только зрительные свойства предметов, а не их индивидуальные признаки. Анализу предметов у младших школьников с ЗПР характерна меньшая полнота и недостаточная тонкость.

Необходимо отметить, что младшим школьникам с ЗПР свойственен сниженный уровень познавательной активности, что выражается, к примеру, в их недостаточной любознательности. Такие ученики, в отличие от своих нормально развивающихся сверстников, вообще не задают вопросов [8]. Они пассивны, медлительны, им характерна замедленная речь. Или же они задают вопросы, которые предпочтительно касаются только внешних свойств окружающих их предметов. Это несколько расторможенные, многословные и даже многоречивые дети. Способность ставить подобные вопросы и возможность самостоятельно находить требующие разрешения проблемы являются важными проявлениями мыслительной активности. У младших школьников с ЗПР нет готовности к решению познавательных задач [8].

Таким образом, у детей с задержкой психического развития плохо развит уровень мыслительной деятельности, что отчетливо проявляется уже на ориентировочном этапе, основная функция которого состоит в анализе условий задачи и в самом предварительном составлении общего плана решения, в определенной стратегии поиска. Этот важнейший этап у данных детей почти отсутствует.

Следующей особенностью выступает недостаточный уровень сформированности операции обобщения, то есть умение мысленно сравнивать предметы или явления и выделять в них общий признак, к установке связей и зависимостей между предметами и явлениями окружающего мира. Данная особенность ясно выражается при выполнении заданий на группировку предметов по родовой принадлежности [18]. Родовые понятия у детей с ЗПР имеют смешанный, плохо дифференцированный характер, событие для такого ребенка приобретает значение в зависимости от ситуации. Неспособность к абстрактному мышлению выражается во всех сферах нервно-психической деятельности [9].

Младшие школьники с ЗПР, как правило, не подготовлены к обучению в школе: они не имеют ярко выраженной мотивации (ни эмоционального, ни тем более познавательного характера) к обучению в школе (И. Ю. Кулагина, Л. В. Кузнецова), не обладают достаточными

волевыми усилиями для подчинения своей деятельности учебной задаче и значительно затрудняются в ее осознании (Г. И. Жаренкова, У. В. Ульенкова). Деятельность по словесной инструкции для них оказывается наиболее трудной. В значительной степени, по сравнению с нормально развивающимися младшими школьниками, у детей с ЗПР нарушена саморегуляция деятельности. У. В. Ульенкова отмечает, что они допускают большое количество ошибок, слабо контролируют себя в процессе деятельности, оценить свою работу либо затрудняются, либо дают положительную оценку, несмотря на низкое качество [24].

Проблема комплексного психологического изучения мыслительной деятельности детей с ЗПР рассматривалась учеными на различных возрастных этапах развития детей (Т. А. Власова, З. И. Калмыкова, Т. В. Егорова, У. В. Ульенкова, Г. И. Жареннова, Т. А. Стрекалова). Важным для нас является исследование У. В. Ульенковой, посвященное изучению мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития, а также формированию у них самостоятельности мышления.

У. В. Ульенковой дан анализ негативных и позитивных особенностей формирования ребенка с задержкой психического развития как субъекта учебной деятельности. В частности, среди положительных потенциальных возможностей автор отмечает осознание детьми общей цели предъявляемого задания, подчинение этой цели собственной активности на протяжении заданного времени, способность удерживать правила выполнения задания. Однако недостаточная их осознанность приводит к неумению контролировать и оценивать выполняемое задание. В плане самостоятельности мышления автором отмечается неуверенность многих детей при выполнении заданий, недостаточная саморегуляция. Вместе с тем автор отмечает большую восприимчивость к помощи в процессе выполнения детьми учебных заданий. При этом мера помощи при выполнении детьми практической и логической деятельности значительно различается [25].

Т. А. Власова, Н. А. Менчинская, З. И. Калмыкова, У. В. Ульенкова показывают, что качества ума, характеризующие общую обучаемость (обобщенность, гибкость, осознанность, устойчивость, самостоятельность) относительно детей с ЗПР приобретают особую специфику. Не все показатели обучаемости одинаково отстают у младших школьников с задержкой психического развития от нормального развития: меньше сформированными у них оказываются обобщенность (глубина) и гибкость мышления. Развитие этих качеств у детей представляет большую сложность и в процессе обучения.

Самостоятельность мышления у младших школьников с ЗПР имеет специфические качественные особенности развития, без изучения которых невозможно организовать для них правильно подобранную педагогическую помощь [11].

Самостоятельность мышления для детей младшего школьного возраста с ЗПР выступает основным показателем, характеризующим

общую обучаемость, так как ее компоненты (обобщенность, гибкость и др.) уже предполагают самостоятельные умственные действия.

Различные особенности самостоятельности мышления младших школьников с ЗПР поддаются коррекции с разной степенью результативности. Наиболее удачно поддается направленному педагогическому воздействию мотивационный аспект самостоятельности мышления [2].

Для проведения эмпирического исследования нами применялась диагностическая программа, включающая в себя следующие методики: «Выделение существенных признаков» (авт. С. Я. Рубинштейн); «Оценка эмоционального интеллекта» (авт. Н. Холл); **«Круги» (авт. Э. Вартегг);** «Изучение уровня саморегуляции» (авт. У. В. Ульenkова); «Исключение лишнего».

Исследование проводилось на базе ГОУ ТО Тульская школа для обучающихся с ОВЗ №4. В исследовании участвовали школьники 10-11 летнего возраста с диагнозом «задержка психического развития церебрально-органического генеза».

В ходе эмпирического исследования нами выявлено, что у 90% младших школьников с задержкой психического развития не сформированы: саморегуляция, мотивация, низкая развитость глубины образов, отсутствует наличие второстепенных образов, слабое развитие гибкости, беглости и оригинальности мышления.

По результатам диагностической программы составлена коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие отстающих компонентов.

При составлении коррекционно-развивающей программы нами были рассмотрены методические разработки различных авторов. У каждого из них свой подход к развитию тех или иных компонентов самостоятельности мышления.

С. В. Пурышева исследовала эмоционально-волевую сферу, а именно саморегуляцию и мотивацию младших школьников. В ее программу включены полифункциональные упражнения, которые, с одной стороны, могут решать несколько задач, с другой стороны, могут на разных детей оказывать различное воздействие. Среди них: беседы, направленные на знакомство с различными эмоциями, чувствами; словесные, настольно-печатные и подвижные игры; рисование эмоций; проигрывание этюдов; ролевые игры; сказки и терапевтические метафоры; игры, направленные на развитие произвольности [12].

В исследованиях А. Г. Сметаниной лежит идея использования в обучении собственной активности ребёнка в условиях коллективной игры. Она считает что знания, которые добыты самостоятельно, лучше усваиваются у детей. То, что ребёнку сообщают, может пройти мимо его сознания, но то, о чём он догадался сам, его собственное открытие остается в его памяти навсегда [12].



Н.С. Русинова отмечает, что учебная деятельность школьников побуждается целой системой разнообразных мотивов. Все мотивы она разделяет на две большие категории: внешние мотивы (социальные) и внутренние мотивы (связанные с учебной деятельностью). Формирование этих мотивов основывается на трёх факторах:

- 1.Способности, задатки ребенка;
2. Субъект (воля и эмоции ребенка, преодоление своих трудностей).
- 3.Среда (которая подает пример, мотивирует или вынуждает действовать) [12].

Исследование А. Р. Хадиуллиной показало, что проблемы в развитии мыслительной деятельности у детей младшего школьного возраста могут проявляться во всех компонентах структуры мышления, а именно:

- в низкой мотивации, проявляющейся в крайне низкой познавательной активности;
- в отсутствии потребности ставить цель, планировать действия;
- в недостаточной сформированности умственных операций: анализа, синтеза, классификации, абстрагирования, обобщения, сравнения;
- в нарушении динамических сторон мыслительных процессов [12].

В работе О. А. Никуленко, направленной на формирование логических операций, говорится, что развитие внутреннего плана действий обеспечивает способность ориентироваться в условии задачи, выделять в нем наиболее существенное, планировать ход решения, предусматривать и оценивать возможные варианты [12].

Таким образом, проанализировав ряд научных исследований, а также учитывая возрастные особенности, специфику нарушения и результаты проведения психодиагностического исследования, мы разработали коррекционно-развивающую программу, направленную на развитие самостоятельности мышления, в основу которой вошла программа Сметаниной А. Г., а также элементы программ Русиновой Н. С. и Хадиуллиной А. Р. [12].

Адаптация коррекционно-развивающей программы для детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития заключалась в упрощении формулировок некоторых заданий, увеличении времени для выполнения упражнений.

Программа составлена в соответствии со следующими принципами:

*Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка:* содержание программы подобрано с учетом особенностей умственного развития детей и предполагает индивидуальный подход к учащимся.

*Принцип постепенности.* Определяет плавный переход от простых операций и умений, к более сложным.

*Принцип систематичности занятий.* Заключается в том, что программа рассчитана на проведение двух занятий в неделю.

*Принцип деятельностного подхода.* Отражается в том, что в программе представлены методы, рассчитанные на использование продуктивных видов деятельности, которые доступны и интересны младшим школьникам с задержкой психического развития.

Форма проведения – групповая. Продолжительность одного занятия – 30 мин. Общее количество занятий – 12.

Чтобы проверить эффективность проведенной коррекционно-развивающей работы, проведен контрольный этап эксперимента, где использовались те же диагностические методики.

Коррекционная работа, позволила повысить уровень способности дифференциации существенных признаков. Количество школьников со средним уровнем с 30% повысилось до 50%, уменьшилось количество детей с низким уровнем – с 70% до 50%.

Уровень самомотивации так же повысился. Количество школьников с очень низким уровнем уменьшилось на 40%. У 60% детей уровень самомотивации остался на том же уровне, заметны небольшие сдвиги в лучшую сторону.

*Средний уровень гибкости, беглости и оригинальности мышления повысился с 10% до 40%; низкий уровень уменьшился до 60%. Уровень саморегуляции так же изменился, средний уровень с 30% повысился до 60%. Средний уровень способности к обобщению уменьшился с 50% до 20%; хороший уровень выявлен у 60% школьников, что на 40% выше, чем на констатирующем этапе исследования.*

При сравнительном анализе результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента можно заметить, что у 20% школьников показатели развития самостоятельности мышления не изменились, остальные дети продемонстрировали небольшие улучшения, что может говорить об эффективности коррекционной работы.

Эффективность коррекционно-развивающей программы, направленная на формирование самостоятельности мышления у младших школьников с ЗПР, доказана.

Таким образом, можно отметить, что самостоятельность мышления у младших школьников с задержкой психического развития не сформирована и имеет характерную особенность в виде отсутствия четких приемов умственной деятельности, слабого осознания цели и способов выполнения заданий, что обусловлено недоразвитием процесса саморегуляции. Применение специально разработанной коррекционно-развивающей программы способствует развитию самостоятельности мышления в младшем школьном возрасте у детей данной категории.

## ЛИТЕРАТУРА

- Абухова М. С. Особенности мышления младших школьников с ЗПР // Развитие современного образования: теория, методика и практика. материалы X Междунар. науч.-практ. Конф. 2016. С. 233-235.
- Белькович В. Ю. Системный подход к развитию наглядно-образного мышления младших школьников при ознакомлении с природой. М.: Вестник ТОГИРРО, 2010. 121с.
- Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. М.: Просвещение, 2002. 340 с.
- Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. 188 с.
- Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб.: Речь. 2017. 361 с.
- Давыдов В. В. «Проблемы развивающего обучения» М.: Педагогика, 2004. 240 с.
- Дети с задержкой психического развития. У. В. Ульяновка. Н. Новгород: НГПУ, 1994. 232 с.
- Егорова Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями. М.: Педагогика, 2002. 80 с.
- Зак А. З. Диагностика различий в мышлении младших школьников. М.: Генезис, 2007. 160 с.
- Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М.: Просвещение, 1998. 288с.
- Князева Т. Н. Формирование самостоятельности мышления у младших школьников с задержкой психического развития. Нижний Новгород, диссертация, 1994. 138с.
- Коррекционно-развивающие программы череповецкого центра психолого-медико-социального сопровождения. Вологда, 2005. 251 с.
- Кузнецова Л.В. Особенности мотивационно-волевой готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению. М.: Автореф. дис. канд.психол.наук. 1986. 198с.
- Кулагина И. Ю. Отношение к учению у детей с задержкой психического развития (в начальных классах специальной школы). М.: Автореф. дис. канд.психол.наук. 1980. 25-28с.
- Кускелол Д. М. Особенности развития и диагностики мышления младшего школьника. // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. М. 2015. № 6 С. 112-119.
- Лубовский В. И. Обучение детей с задержкой психического развития. Смоленск, 1994. 119 с.
- Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей. М.: Педагогика, 1978. 224с.
- Маркова А. К. Самоконтроль в учебной деятельности школьника. // Материалы седьмой межвузовской научной конференции, Горький. 1999. С. 56-64
- Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. М.: Просвещение, 2007. 240с.

- Менчинская Н. А. Краткий обзор состояния проблемы неуспеваемости школьников. // Психологические проблемы неуспеваемости школьников. М.: Педагогика, 1971. С. 8-31
- Мерлин В. С. Психология индивидуальности. М.: МПСИ, 2009. 544 с.
- Минић Весна Љ. Педагошки аспекти агресивности у основној школи. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици Учительски факултет у Призрену – Лепосавићу. Зборник радова Учительског факултета, 13, 2019, стр. 63-77
- Половникова, Н. А. Воспитание познавательной активности и самостоятельности школьников. Казань.: КПИ. 2005. 211 с.
- Рајчевић, Петар Ђ. Повезивање знања у осмишљену целину. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици. Учительски факултет у Призрену – Лепосавићу. Зборник радова Учительског факултета, 13, 2019, стр. 79-95.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Просвещение, 2007. 184с.
- Уљенкова У. В. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития и коррекционно-педагогическая работа с ними. М.: Автореф. Дис. докт. психол. наук., 1983. 138 с.
- Уљенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. М.: Просвещение, 2003. 184с.
- Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте /Под ред. Д.И. Фельдштейна: М.: Институт практической психологии, 1996. 304 с.

## FORMATION OF INDEPENDENT THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

**Annotation:** *The article reveals theoretical approaches to the study of the independence of thinking in primary school students. The features of the development of indicators of the independence of thinking in schoolchildren with a diagnosis of "mental retardation" are analyzed. The results of an empirical study are presented, in which schoolchildren of 10-11 years old with a diagnosis of "mental retardation of cerebral-organic genesis" participated. They showed that the independence of thinking in younger schoolchildren with mental retardation is not formed and has a characteristic feature in the form of a lack of clear receptions of mental activity, poor awareness of the goal and methods of completing tasks, which is due to the underdevelopment of the process of self-regulation. The application of the correctional development program is substantiated, its effectiveness is proved.*

**Key words:** *diagnosis "delayed mental development", empirical research, "delayed mental development of cerebral-organic Genesis", correctional and developmental program.*

Анна Ю. Зверкова<sup>211</sup>

Анастасия В. Даудрих

ФГБОУ ВО Государственный педагогический университет

г. Новосибирск, Российская Федерация

## ОТЛИЧИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЗНАНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ И У ДЕТЕЙ С НОРМОЙ РАЗВИТИЯ

**Аннотация:** В статье рассмотрена актуальная причина использования здоровьесориентированных технологий в дошкольных образовательных организациях. Описана исследовательская работа, которая проводилась в трех детских садах Новосибирска, направленная на сравнение знаний и представлений о строении человека, здоровье и здоровом образе жизни человека детей старшего дошкольного возраста с нормой развития и с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, здоровье человека, дети с особыми образовательными потребностями, дошкольники.

В современном обществе все больше уделяется внимание здоровому образу жизни и сохранению здоровья. Современная политика государства также направлена на сохранение здоровья и это подтверждает множество созданных нормативных документов, например, закон РФ «Об образовании», «Конвенции охраны здоровья населения РФ», Закон «Об охране окружающей среды», «Конвенции развития здравоохранения и медицинской науки в РФ». Также это подтверждается не только в нормативных документах, но и в том, что создается больше спортивных площадок и больше внимания уделяется спорту, который доступен всем, включая и людей с ограниченными возможностями здоровья. [9].

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Применение здоровьесориентированных технологий в образовательных организациях любого вида прописано в федеральных государственных образовательных стандартах. Особенностью

<sup>211</sup>[fppdzverkova@mail.ru](mailto:fppdzverkova@mail.ru)

использования данных технологий является реализация медицинских аспектов здоровьесбережения наряду с формированием представлений о здоровом образе жизни в процессе образовательного взаимодействия. Деятельность здоровьесориентированных технологий направлена на формирование здорового образа жизни у всех субъектов (педагогов, детей, родителей), а также на создание информационно-методического и научно-исследовательского пространства, благодаря, которому субъекты образовательного взаимодействия способны демонстрировать степень владения ключевой компетенцией «быть здоровым» [1].

Причиной использования здоровьесориентированных технологий в дошкольном возрасте является процесс интенсивного формирования личности у детей. В данном возрасте наиболее хорошо формируются нравственные качества, черты характера и различные способности. Также в этом возрасте закладывается основа здоровья, физических качеств, которые необходимы для более эффективного участия ребенка в различных формах двигательной активности, а это создает благоприятные условия для формирования и развития психических функций и интеллектуальных способностей у детей [2].

Проблемы сформированности представлений о здоровье человека у детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями и у детей с нормой развития имеют отличия. Проблемы здоровья имеют многокомпонентный характер. Всемирная организация здравоохранения выделяет три компонента: физическое, психическое, социальные компоненты здоровья у человека. Приведем несколько исследований этих компонентов.

Suvi Määttä, Jessica Gubbels, Carola Raya, и соавторы (2019) отмечают необходимость специального конструирования пространства для физической активности детей в образовательной организации [3]. Разнообразии оборудования и разнообразных природных поверхностей в дошкольных организациях имеет значение для детей. Выявлено, что физическая активность детей выше, если пространство холмистое, есть песок. Качели и гравий как поверхность были связаны с более низкой физической активностью. [10].

Проблемы психического здоровья дошкольников, к сожалению, разнообразны. Amanda Krygsman, Tracy Vaillancourt (2019) исследуют симптомы виктимизации, агрессии и депрессии у дошкольников. Отмечено, что физическая агрессия связана с симптомами детской депрессии [4].

Социальное здоровье детей содержит в себе высокий уровень позитивного социального поведения, освоения и реализации соответствующих возрасту социальных ролей. Jessica Monnet (2019) выявила, что участие детей в дошкольных организациях снижает вероятность того, что у них когда-либо будут диагностированы интеллектуальные и поведенческие проблемы или проблемы с поведением, а также необходимость использования специальной

терапии [5]. Zhongling Wu, Bi Ying Hu, Xitao Fan, Xiao Zhang, Juan Zhang (2018) выявили связь между социальными навыками и отношениями учителя и ребенка, так же изучено, что модель, отношений, управляемая детьми, более эффективна [6].

Отдельно рассмотрим группу дошкольников, имеющих дефекты здоровья. Исходим из того, что дети с особыми образовательными потребностями включают детей с дефектами здоровья и нарушениями различных компонентов здоровья (психического и социального). Shui-fong Lam, Nancy Tsang, Yuen-Ching Keung, с соавторами (2019) исследовали комплексную модель предоставления услуг для дошкольников с особыми образовательными потребностями, ее характеристики и эффективность в Гонконге [7]. С позиции здоровьесбережения важно обеспечивать систему взаимодействия с детьми исходя из компенсации дефекта и содействия улучшению других компонентов здоровья.

M. Jeanne Wilcox, Shelley Gray, Mark Reiser (2020) изучали эффективность учебной программы раннего обучения грамоте и языку (TELL) для дошкольников с нарушениями речи и / или языка в процессе развития: [8]. Маленькие дети с нарушением речи и / или языка (DSL) часто не в состоянии развить устную речь и навыки ранней грамотности, которые являются основополагающими для последующего обучения в школе и успешного чтения.

## ВЫЯВЛЕНО ПРОТИВОРЕЧИЕ

Существует много исследований здоровья детей дошкольного возраста, разных компонентов здоровья (физического, психического, социального) но недостаточно изучается представление детей о здоровье, здоровом образе жизни человека. **Цель** проведенного нами исследования выявить отношение к здоровью и ведению здорового образа жизни у детей с нормой развития и особыми образовательными потребностями (нарушения развития речи, косоглазие и амблиопия).

## МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основными *методами* исследования являются: теоретические (анализ литературы по теме исследования; классифицирование, систематизация, моделирование). Эмпирические (проведение анкетирования и обобщение полученных результатов). В изучении сформированности знаний и представлений у детей старшего дошкольного возраста об организме человека и об особенностях мотивации здорового образа жизни участвовали воспитанники трех дошкольных образовательных организаций г. Новосибирска, с нормой развития и с особыми образовательными потребностями (имеют

особенности развития, такие как нарушения речи и амблиопия и косоглазие).

Группа «Детский сад А» расположен в Октябрьском районе Новосибирска (МКДОУ д/с № 70), количество 30 дошкольников в возрасте 5-6 лет. Из них девочек: 15, мальчиков 15. Группа *детей с нормой здоровья* составила 15 дошкольников в возрасте 5-6 лет. Из них девочек: 7, мальчиков 8. Группа *детей с особенностями развития (нарушения речевого развития)* составила 15 дошкольников в возрасте 5-6 лет. Из них девочек: 8, мальчиков 7.

Группа «Детский сад Б» (МКДОУ д/с № 429), расположен в Железнодорожном районе Новосибирска, количество 30 дошкольников в возрасте 5-6 лет. Из них девочек: 15, мальчиков 15. Группа детей с нормой здоровья составила 15 дошкольников в возрасте 5-6 лет. Из них девочек: 8, мальчиков 7. Группа *детей с особенностями развития (нарушения речевого развития)* составила 15 дошкольников в возрасте 5-6 лет. Из них девочек: 7, мальчиков 8.

Группа «Детский сад С», расположен в Октябрьском районе Новосибирска (МКДОУ д/с № 6), количество 30 дошкольников в возрасте 5-6 лет. Из них девочек: 15, мальчиков 15. Группа детей с нормой здоровья составила 15 дошкольников в возрасте 5-6 лет. Из них девочек: 8, мальчиков 7. Группа *детей с особенностями развития (нарушения речевого развития)* составила 15 дошкольников в возрасте 5-6 лет. Из них девочек: 7, мальчиков 8.

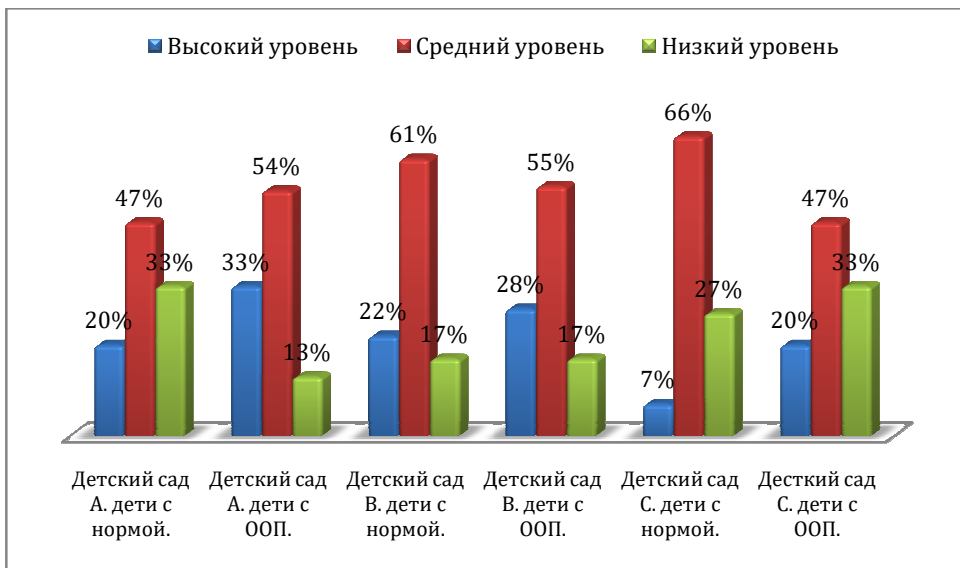
Для исследования были взяты две методики: «Что я знаю о своем организме» автора С. Е. Шукшина, «Опросник для детей старшего дошкольного возраста» автор В. А. Деркунская.

## ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

По результатам проведенной методики С. Е. Шукшина было выявлено, что лучшие результаты по знанию строения организма и его функциям показали дети с особыми образовательными потребностями. Низкий уровень сформированности знаний у детей с нормой развития по трем детским садам колеблется от 17% до 33%, у детей с ООП от 13% до 33%. Дети имеют низкий уровень сформированности представлений о строении человека и его функциях. Средний уровень знаний у детей с нормой от 47% до 66%, у детей с ООП от 47 до 55%, что является показателем более высокого результата у детей с нарушением речи и зрения. Дети знают строение тела, но путаются или не знают функций органов человека. Высокий уровень в группах общего развития находится в пределах от 7% до 22%, у детей с нарушениями от 20% до 33%. Дети хорошо ориентируются в строении тела человека, хорошо знают функции органов, их расположение. По сформированности знаний у детей с нормой развития и с ООП на первом месте находится детский сад «А», так как у детей высокий результат (20% 33%), детский сад «В»



на втором месте (22%-28%), детский сад «С» на третьем месте (7%-20%). Расхождения в результатах связаны с тем, что в детском саду «С» не используются здоровьеориентированные технологии в работе с детьми в отличие от детских садов «А» и «В».

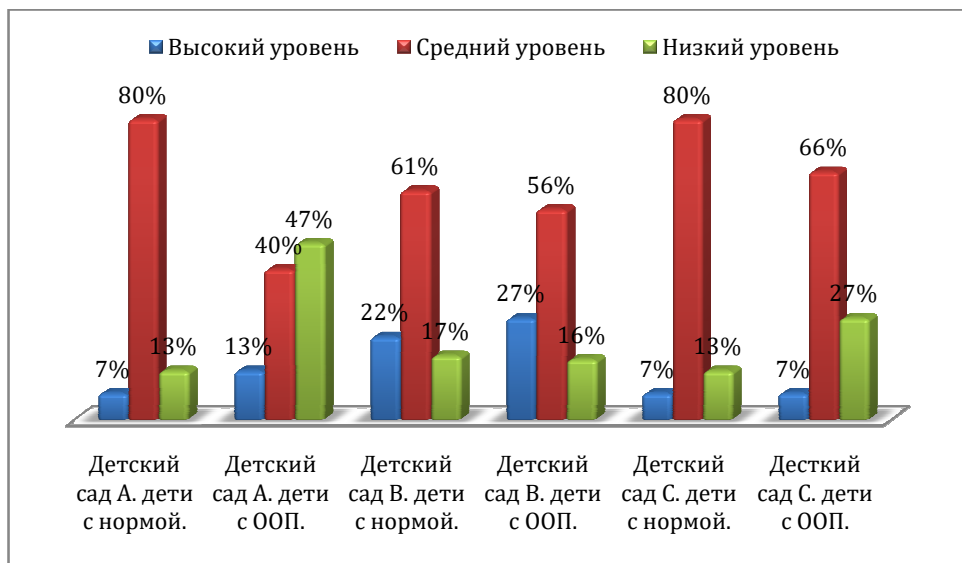


**Рисунок 1:** Уровень знаний о здоровье и здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста по методике С.Е. Шукушиной

В ходе проведения опросника Дергунской В.А. в трех детских садах, низкий уровень мотивации у детей с нормой находится от 13% до 17%, у детей с нарушениями от 16% до 47%. Дети в ходе беседы с трудом отвечали на поставленные вопросы, не имеют представлений о состоянии своего организма, не знают причины простуд и как действовать в ее появлении. Средний уровень мотивации у детей с нормой развития находится в пределах от 56% до 80%, у детей с особенностями развития от 40% до 66%. На среднем уровне дети имеют представления о состоянии своего организма, знают причины простуды, но не имеют представлений, как нужно действовать в опасных ситуациях для здоровья. Высокий уровень мотивации к ЗОЖ у детей у детей с нормой от 7% до 22%, у детей с ООП 7 - 27%, что является показателем сформированности знаний у детей о своем состоянии, о болезнях человека и их причинах, а также о безопасном поведении для организма. Первое место во сформированности высокой мотивации принадлежит детскому саду «В» (22%-27%), второе место детский сад «А» (7%-13%), третье место у детского сада «С» (7%)

По результатам методики В.А. Дергунской лучшие знания у детей с нормой, чем у детей с ООП, это может быть связано, что детям с нарушением речи тяжело давать полные ответы на вопросы методики.

Исход из это можно сделать вывод, что для детей с нарушениями не подходит методика В.А. Дергунской.



**Рисунок 2:** Уровень мотивации здорового образа жизни, особенностей представлений о здоровье у детей старшего дошкольного возраста по методике В.А. Дергунской

## ВЫВОДЫ

На основе полученных данных можно сделать вывод, что:

1. Дети с особыми образовательными потребностями имеют лучшие знания о строении человека и представления о здоровом образе жизни по результатам диагностик;

2. Знания детей с особенностями развития от детей с нормой могут различаться из-за их представлений о своем состоянии здоровья, а также в бережном отношении к нему;

3. Использование в дошкольных образовательных организациях в образовательном процессе, в области физического развития здоровьесориентированных технологий влияет на знания детей о здоровом образе жизни;

Использование методики В.А. Дергунской в работе с детьми с особыми образовательными потребностями не дает достаточно достоверных результатов, так как давать развернуты ответы детям с общим недоразвитием речи тяжело, поэтому следует ее применять либо в игровой форме, либо упрощать форму проведения.

## ЛИТЕРАТУРА

- Абаскалова Н. П., Зверкова А. Ю. Здоровьеориентированные педагогические технологии в системе непрерывного образования (на примере метода проектов): монография по проблеме сохранения здоровья. Новосибирск : ООО Агентство «Сибпринт», 2013. 160 с.
- Даудрих А. В. Здоровьеориентированные педагогические технологии для детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями с учетом требований ФГОС // Молодежь XXI века: образование, наука инновации. Материалы V Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием (4-6 декабря 2019 г.): в 4 частях / Под ред. Г. С. Чесноковой, Е. В. Шмаковой, Мин-во обр. и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т, Ин-т детства. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. – Часть 2. – С. 67-69.
- SuviMäättä JessicaGubbels CarolaRaya LeenaKoivusilta MariNislin NinaSajaniemi MaijaliisaErkkola EvaRoosa Children's physical activity and the preschool physical environment: The moderating role of gender Early Childhood Research Quarterly Volume 47, 2nd Quarter 2019, Pages 39-48  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.10.008>
- Amanda Krygsman, Tracy Vaillancourt Peer victimization, aggression, and depression symptoms in preschoolers Early Childhood Research Quarterly Volume 47, 2nd Quarter 2019, Pages 62-73 <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.09.006>
- Jessica Monnet The effect of preschool participation on intellectual and behavioral disorder diagnoses: Evidence from surveys on children's health Economics of Education Review Volume 68, February 2019, Pages 136-147  
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.12.003>
- Zhongling Wu, Bi YingHu, Xitao Fan, Xiao Zhang, JuanZhangb The associations between social skills and teacher-child relationships: A longitudinal study among Chinese preschool children Children and Youth Services Review Volume 88, May 2018, Pages 582-590  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.052>
- Shui-fong Lam, NancyTsang, Yuen- Ching Keung, Ying Tong, Flora Mok, Amy Chiu, Yvonne Lai, Lily Yuen, Desmond Soh A comprehensive service delivery model for preschoolers with special educational needs: Its characteristics and effectiveness Research in Developmental Disabilities Volume 85, February 2019, Pages 20-30 <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.10.005>
- M. Jeanne Wilcox, Shelley Gray, Mark Reiser Preschoolers with developmental speech and/or language impairment: Efficacy of the Teaching Early Literacy and Language (TELL) curriculum Early Childhood Research Quarterly Volume 51, 2nd Quarter 2020, Pages 124-143  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.10.005>
- Цветковић, Раиса Ј. *Појам духовне смрти јунака у приповеткама Антона Павловића Чехова и Лазе К. Лазаревића: психолошка парспектива*. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу Зборник радова Учитељског факултета, 13, 2019, стр. 37-47 821.163.41.09-32 Лазаревић Л. 821.161.1.09-32 Чехов А. П. COBISS.SR-ID 279831564

Миленовић, Ж. (2018): Васпитно-образовни рад с децом предшколског узраста с проблемима дислексије. У: Д. Столић (ур): Савремени све и толеранција кроз призму предшколског васпитања (187-192). Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија у Алексинцу.

## **DIFFERENCES IN THE FORMATION OF KNOWLEDGE ABOUT THE HEALTHY MEANS OF THE LIFE OF MAN IN THE CHILDREN OF ELDER PRE-SCHOOL AGE WITH THE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND THE CHILDREN HAVE WITH THE STANDARD OF THE DEVELOPMENT**

**Annotation:** *In the article is examined the urgent reason for the use of the zdoroveorientirovannykh technologies in the pre-school educational organizations. Is described the research work, which was conducted in three kindergartens of Novosibirsk, directed toward the comparison of knowledge and ideas about the structure of man, the health and the healthy means of the life of the man the children of elder pre-school age with the standard development and with the special educational needs.*

**Keywords:** *healthy means of life, human health, children with the special educational needs, the preschoolers.*

Невена Г. Настић<sup>212</sup>

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

## СОЦИОЛОШКИ ПРИСТУП РАЗУМЕВАЊУ ПРАВОСЛАВНЕ ВЕРСКЕ НАСТАВЕ У ПРВОМ ЦИКЛУСУ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

**Сажетак:** У овом раду се кроз анализу православне верске наставе у наставним плановима и програмима за први циклус основног образовања и васпитања у Републици Србији истражују друштвене вредности које су пуњене ученицима да их науче, прихвате и уграде у своје понашање. Ово истраживање се врши са социолошког теоријско-методолошког становишта, према коме се кроз изучавање религије спознају одређене друштвене појаве и процеси. У том циљу, кроз овај рад су изложена основна теоријска одређења православља у социологији, указано је на процес повратка верске наставе у Србији и извршена је анализа актуелних наставних планова и програма православне верске наставе од првог до четвртог разреда основне школе. Овде је реч о православном хришћанству српског стила и искуства, утемељеног у делу Светога Саве, познатог као светосавље. У функцији овог рада примењен је аналитичко-дескриптивни метод, како би се идентификовали и описали наставни садржаји из православне верске наставе, а потом и утврдила њихова кохерентност са осталим наставним садржајима и владајућим системом друштвених вредности у Републици Србији. Основно полазиште у овим разматрањима је да су религијске вредности православља садржане у наставним плановима и програмима за први циклус основног образовања обележја традиционалне културе и морала, да оне утичу: на развој свести о припадности православној вери, српској традицији и нацији, на развој верске толеранције међу људима и према другим конфесионалним заједницама, као и на стицање религиозне културе код ученика.

**Кључне речи:** верска настава, основно образовање, православље, православни катихизис.

### УВОД

Верска настава у процесу основног образовања и васпитања чини корпус веома значајног наставног градива које непосредно утиче на стицање знања о религиозним вредностима, али истовремено и на васпитање деце и на формирање њихових вредносних ставова и културних образаца, који се у суштини задржавају до краја живота. Зато је свим религијама од изузетног значаја стало да уђу у образовни систем, особито у систем примарног институционалног образовања, и да кроз наставу проповедају своју веру, утичу на формирање младих људи и културног обрасца одређеног друштва

<sup>212</sup>[nevenanastic2@gmail.com](mailto:nevenanastic2@gmail.com)

(Анђелковић 2013: 280). Верска настава у Србији у процесу институционалног образовања има дугу традицију – од 1868, са прекидом од 1945. до 2001. У савременој Србији је од 2001. верска настава професионално организована у основним и средњим школама за све традиционалне цркве и верске заједнице.

Предмет овог рада је анализа православне верске наставе (Православни катихизис) у наставним плановима и програмима за први циклус основног образовања и васпитања у Републици Србији. Реч је искључиво о наставном предмету Православна верска настава – Православни катихизис, јер треба имати у виду да су верски садржаји заступљени и у другим наставним предметима (Српски језик, Музичко васпитање, Ликовно васпитање, Народна традиција, Свет око нас/Природа и друштво итд.), као и то да је њихово наставно градиво у великој мери кореспондентно с наставним садржајима православне верске наставе. Основи циљ овог рада је анализа религијских вредности у наставним плановима и програмима за први циклус основног образовања, као и њихова сагласност са другим наставним садржјима и владајућом концепцијом друштвених вредности. У првом циклусу основног образовања наставни садржаји о друштвеним вредностима су најзаступљенији и код деце се на тим сазнањима, у раном узрасту, формирају базични ставови о идентитету и вредностима којима се придаје највећи значај у њиховом окружењу.

У функцији овог рада, извесна пажња се посвећује историјским одређењима православља у социологији, јер се ово истраживање врши са социолошког теоријско-методолошког становишта, према коме се кроз изучавање религије спознају одређене друштвене појаве и процеси. Такође, у овој прилици, неопходно је бар фрагментарно указати и на процес увођења верске наставе у српски образовни систем, што се овде чини у најсажетијој форми. У теоријско-методолошком приступу у овом истраживању је примењен аналитичко дескриптивни метод, јер се оно бави анализом наставних планова и програма на нивоу документа, како би се идентификовали и описали наставни садржаји из православне верске наставе, а потом и утврдила њихова кохерентност са осталим наставним садржајима и владајућим системом друштвених вредности у Републици Србији. Основно полазиште у овим разматрањима је да су религијске вредности православља садржане у наставним плановима и програмима за први циклус основног образовања обележја традиционалне културе и морала, да оне утичу: на развој свести о припадности православној вери, српској традицији и нацији, на развој верске толеранције међу људима и према другим професионалним заједницама и у крајњем исходу на стицање религиозне културе код ученика.

## **ОСНОВНА ТЕОРИЈСКА ОДРЕЂЕЊА ПРАВОСЛАВЉА У СОЦИОЛОГИЈИ**

У социологији се религија посматра углавном са становишта објашњења друштва кроз религијска дешавања. Такву теоријско-методолошку матрицу изучавања религије поставио је још Макс Вебер у

својим делима, нарочито у књизи *Протестантска етика и дух капитализма*, у којој је изнео тезу „о утицају неких аспеката протестантизма на развој модерног капитализма” (Јовановић 2008: 123). Тим путем су касније ишли углавном сви социолози који су се бавили религијом, као и они који се данас баве овим инспиративним друштвеним феноменом. Зато је искристалисано становиште да социологија не изучава веру као индивидуални чин, већ као друштвену појаву: „Социологија религије не истражује религију ради тога да би добро упознала религију, него да би испитујући религију нешто више сазнала о друштву” (Шушњић, 1998: 313).

Православље у социологији је мало изучавано, много мање у односу на католичанство или протестантизам, а као разлог томе наводи се зато што су сви класици социолошке науке који су се бавили религијом потицали из западноевропских земаља или САД (Ђорђевић – Јовановић 2010: 12). Ова празнина у изучавању православља може се запазити још од Веберових разматрања компаративних историја религија, па све до савремених социолога који се баве религијом. Изучавање православља у социологији постаје све актуелније крајем XX и почетком XXI века у време ревитализације религије у посткомунистичким друштвима, па је изражено и настојање да се конституише социологија православља као наука „о друштвеним односима православних друштава” (Станковић 2010: 56), као и друге конфесионалне социологије као посебне социолошке дисциплине које би се бавиле изучавањем одређених конфесија. У досадашњим изучавањима православља доминантна су питања религијско–догматског карактера као посебности појединих религија. Међутим, са социолошког становишта, занимљивија су истраживања која указују на структурално–историјске чиниоце који су утицали на развој и продубљивање разлика између протестантских и православних друштава. У њима се нарочито указује: да је за друштвену организацију на православним просторима био карактеристичан холистички облик друштвеног живота и да је владајући колективизам гушио личну иницијативу на економском плану; да је одлика источнохришћанских друштава недовољан степен диференцијације друштвених установа, при чему је нарочито било изражено својеврсно јединство државе и цркве; да је велики део православних друштава дуго био под влашћу турских освајача, што је успорило друштвено–економски развој и изградњу институција капиталистичког друштва као што су: административно–правни систем, банкарски систем и сл. (Јовановић 2010: 128–132).

Православље у српском друштву, односно православно хришћанство српског стила и искуства које је утемељено у делу Светог Саве, познато као *светосавље*, такође је све више предмет изучавања у социологији. У тим изучавањима највећа пажња се посвећује питањима улоге православља у развоју српског друштва и формирању и очувању српског националног идентитета, социјалној и културној кохезији друштва; утицају на формирање културних образаца, традиције и морала; питањима просвете, секуларизације и религиозности; као и питањима ревитализације религије у посткомунистичком друштву и односа Српске православне цркве према актуелним друштвеним процесима. Међу овим питањима доминира улога православља у развоју, социјалној и културној кохезији српског друштва, која

се види преваходно кроз однос између Православне цркве и српске државе у средњем веку, најпре у догађајима који су везани за оснивање српске средњовековне државе у крилу византијске културе и цивилизације, када је проглашена српска краљевина (1217), чиме је остварена државотворна идеја немањихке династије и добијена аутокефалност Српске православне цркве (1219), „која је од тада могла деловати на пољу стварања духовног јединства као једна од најмоћнијих институција у средњовековној држави” (Трифунувић 2010: 201). На овим темељима се кроз вишевековне друштвено-историјске процесе развијала српска национална свест и успостављен је српски национални идентитет, формирао се доминантан културни образац и одржавала кохезија српског друштва. Одржавајући дијалог са значајним актерима на друштвеној сцени, православље је развијало филозофију опстанка и кроз бригу о народном здрављу и исхрани, помагању сиромашних и маргинализованих, као и организовању просвете – помогло је српском националном бићу да преживи.

Емпиријска истраживања религиозности новијег су датума и она су усмерена углавном на: испитивање интензитета самоидентификације са религијом и црквом, на веровања у догматско језгро православља и о учешћу религиозних људи у црквеном животу. Из тих истраживања закључује се да је у последњих двадесет година повезаност широких маса са црквом и религијом видљиво проширила (Благојевић 2010: 312).

## УВОЂЕЊЕ ВЕРСКЕ НАСТАВЕ У ОБРАЗОВНИ СИСТЕМ СРБИЈЕ

Верска настава, односно веронаука у основним школама у Србији се учила од 1868, када су „новим законом основне школе одређене као почетне народне школе у којима се, као главно, има учити: хришћанска наука, читање, писање, рачунање и појање” (Качарић 2014: 51). Од тада се у Србији, а потом и у Југославији, па све до краја Другог светског рата, верска настава изводила у оквиру редовне наставе у основним школама. Завршетком Другог светског рата и стварањем социјалистичке Југославије, Уставом из 1946. успостављен је нов однос између државе и цркве. Школа је одвојена од цркве, а тиме су истовремено веронаука и сви религиозни наставни садржаји постепено искључени из образовног система, а верска настава се могла изводити искључиво у црквама.

Почетком деведесетих година наступиле су убрзано многе промене у југословенском друштву које су довеле и до ревитализације религије, не само у Србији већ и у читавој источној Европи. То се десило како због слома комунистичког система вредности – у коме је атеизам био један од кључних стубова – тако и због велике политичке и социјално-економске кризе у последњој деценији ХХ века. Тиме су уједно на југословенском простору све више стварани услови за слободно деловање различитих религија, које су остваривале све већи утицај на друштвени и индивидуални живот људи, настојећи да обезбеде и значајнији утицај у образовном систему. Све је то убрзало враћање веронауке у школе, тако да је она у Хрватској и у Босни и Херцеговини у школе ушла већ током 1991. Повратак веронауке у образовни систем Републике Србије ишао је доста теже. У то време покретане су



иницијативе за реформисање васпитно-образовног система у којима се захтевало увођење религијских садржаја у школске програме „на основу права на образовање, права избора погледа на свет, права на исповедање и права родитеља да васпитавају своју децу у складу са верским уверењима која су призната међународним конвенцијама” (Алексов 2004: 7). Свети архијерски сабор Српске православне цркве са свог заседања (14–23. 5. 2001) упутио је највишим органима Републике Србије и Савезне Републике Југославије захтев „да се од почетка идуће школске године, у складу са међународним конвенцијама, демократским стандардима у Европи и у свету [...] у све разреде основних и средњих школа уведе редовна катихетска настава, односно веронаука” (Јањић 2001). Већ сутрадан су се састали представници и других цркава и верских заједница и заједнички упутили апел властима да се уведе верска настава. У расправама у вези са увођењем веронауке у државне школе нарочито су била изражена залагања за конфесионалан модел, а као аргументи истицали су се да не постоји нека општа религија и да се може имати искуство религије само у некој вери и конкретној вероисповести, као и да је конфесионалан модел веронауке прихваћен у многим европским демократским земљама. С друге стране, било је и озбиљних противљења увођењу веронауке у државне школе. У томе су предњачили неки универзитетски професори и универзитетски органи, педагошка друштва и поједине невладине организације. Они су истицали да се „начин увођења веронауке у државне школе коси са Уставом земље и установљеном процедуром и стандардима у увођењу нових предмета у наставу” (Качарић 2014: 58).

Веронаука је као наставни предмет враћена у образовни систем Србије 2001. Најпре је Влада Републике Србије донела Уредбу о организовању и остваривању верске наставе и наставе алтернативног предмета у основној и средњој школи. У овој уредби уређен је начин организовања и извођења верске наставе за традиционалне цркве и верске заједнице у основној и средњој школи. Уредбом су обухваћене: Српска православна црква, Исламска заједница, Католичка црква, Словачка евангелистичка црква а. в., Јеврејска заједница, Реформаторска хришћанска црква и Евангелистичка хришћанска црква а. в. Уредбом је утврђен статус верске наставе и алтернативног предмета који се организују као факултативни и оцењивање знања из ових предмета је описно, тако да оно не утиче на општи успех ученика. Убрзо је донет и Правилник о наставном плану и програму предмета Верска настава за први разред основне школе, у коме је други изборни предмет назван Грађанско васпитање. Верска настава и Грађанско васпитање су најпре били намењени за ученике првих разреда основних и средњих школа. Увођење ових наставних предмета је било у контексту ширих друштвених промена које су започете октобра 2000. Верска настава је уведена с циљем стицања знања о вери и ширењу религиозне културе, а грађанско васпитање ради стварања нове политичке културе (Базић 2012: 87–88). Увођењем ових предмета у наставу започета је и реформа образовног система у Србији.

Општи циљеви верске наставе за све цркве и верске заједнице утврђени су првилницима и наставним плановима и програмима. То су: да се верском наставом посведоче садржај вере и духовно искуство

традиционалних цркава и религијских заједница које делују у Србији; да се ученицима пуџи целовит религијски поглед на свет и живот; да им се омогући слободно усвајање духовних вредности Цркве или заједнице којој историјски припадају, односно чување и неговање сопственог верског и културног идентитета. Остваривање ових циљева – како се указује у поменутиим документима – треба да се реализује у отвореном и толерантном дијалогу, уз уважавање религијских искустава, филозофских погледа, научних сазнања, као и свих позитивних искустава и достигнућа човечанства. Јер, „актуелни наставни планови и програми остају недоречени па и нејасни уколико се добро не познаје логика њиховог развојног пута кроз историју” (Рајчевић 2009: 74).

## НАСТАВА ПРАВОСЛАВНОГ КАТИХИЗИСА У ПРВОМ ЦИКЛУСУ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Настава Православног катихизиса уређена је наставним плановима и програмима који се односе на одређене разреде у првом циклусу основног образовања у Србији.<sup>213</sup> Према овим правилницима предвиђено је 36 часова верске наставе годишње (по један час недељно), а у трећем и четвртном разреду да се по један час практичне наставе реализује у Цркви. У садржајима наставних програма градиво је структурирано тако да је увек на почетку школске године предвиђен уводни час, на коме наставници упознају ученике са наставним планом, програмом и начином рада, а у другом, трећем и четвртном разреду се обнавља и градиво из претходне године. Истовремено, ученици се позивају и да учествују у животу Цркве. Осим уводног часа, за прва два разреда наставни садржаји су груписани у шест тематских целина, а за друга два разреда у пет.

*Први разред.* У првом разреду циљеви верске наставе су: а) да пружи православни поглед на свет и живот уопште пратећи историјско-хришћански и есхатолошки живот; и б) да ученици упознају своју веру у свим њеним димензијама, уз потпуни и толерантни дијалог са осталим наукама о свету и прихватање свих позитивних искустава неvezано за националну и верску припадност. Задаци верске наставе су: а) да се ученици оспособе да уоче љубав човека према другим људима и природи; б) да уоче „да од онога кога заволимо зависи и наше постојање”; и в) науче да је „човек икона Божија” јер може друга бића да учини непоновљивим.

У садржају програма наставни садржаји су, осим уводног часа, груписани у шест тематских целина. У првој – *Заједница као основ живота* објашњава се појам заједништва кроз породицу, школу и другаре, и у том контексту указује се да су сви људи део једне Божје породице (Цркве).

<sup>213</sup>Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006,2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011, – др. правилник, 7/2011 – др. правилници, 1/2013, 4/2013, 14/2013, 5/2014, 11/2014, 11/2016, 6/2017 и 12/2018. Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011 – др. правилник, 7/2011 – др. правилник, 1/2013, 11/2014, 11/2016 и 12/2018. Правилник о наставном плану и програму за четврти разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 3/2006, 15/2006, 2/2008, 3/2011 – др. правилник, 7/2011 – др. правилник, 1/2013, 11/2014, 11/2016, 7/2017 и 12/2018.

Наставни садржаји који су прописани за ову тему су: приче и слике које приказују породицу, живот у школи, односе у заједници, правила понашања, као и приче о томе шта је Божја породица и ко су њени чланови. У другој тематској целини, која има наслов *Заједница љубави Бога, човека и природе*, учи се о послушности и даривању, објашњавају се односи који владају између човека и Бога, указује се на молитву и односе у цркви. Наставни садржаји који су прописани за ову тему су: приче које говоре о љубави и лепоти створеног света, песма „Ал је леп овај свет” Ј. Ј. Змаја, приче о добрим делима и о томе како је Бог из љубави створио свет. У трећој тематској целини, која носи наслов *Неизмерна љубав Божја – Христос се роди!*, објашњава се стварање света кроз сведочанства о Христовом рођењу и слављењу Божића, ко је Свети Сава и зашто се он слави у школи и у породици. Наставни садржаји који су прописани за ову тему су: новозаветно сведочанство о Христовом рођењу, Божићна песма „Божић, Божић благи дан”, Свети Сава и Химна Светом Сави. У четвртој тематској целини, *Црква – заједница за Богом*, објашњавају се религијска тумачења настанка света, приче из Старог завета, разлике између онога што је Бог створио и онога што је човек створио, живот у заједници са Богом, значење литургије и поста. Наставни садржаји који су прописани за ову тему су: библијско казивање о стварању света, живот првих људи – Божја жеља да свет буде Црква, казивање о непослушности и себичности, прича „Где је љубав ту је Бог” Л. Н. Толстоја, прва литургија, „Православна читанка” Н. Неранџић и А. Савковић. У петој тематској целини, *Христова љубав према човеку и свету*, велича се Христова љубав, прича о Христовом страдању и васкрсењу. Наставни садржаји који су прописани за ову тему су: јеванђељска Прича о милостивом Самарјанину, песмица „Знаш ли ко те љуби силно”, новозаветно сведочанство о Христовом васкрсењу, прича „Добро дрво” Ш. Силверстејна. И шеста тематска целина, *Наша брига о свету*, упућује на разумевање бригае о свету, однос човека према свету, радост служења човека Богу, човека човеку, љубав према Богу, људима и природи. Наставни садржаји који су прописани за ову тему су: приче које говоре о служењу човека човеку, човекова брига за очување природе, биљака и животиња, прича „Свети Герасим и Лав Јордан” и приче о кућним љубимцима.

*Други разред.* У другом разреду основни циљ православне верске наставе јесте прихватање да је постојање израз заједништва и да личност може постојати само у заједници слободе са другом личношћу. Задаци верске наставе углавном се односе на литургијска питања. Наставни садржаји су груписани у шест тематских целина. У првој, *Моје место у Цркви*, ученицима се објашњава смисао и значај крштења, разликовање појмова *црква*, *храм* и *литургија*, као и присуство црквеним ритуалима. Наставни садржаји који су прописани за ову тему су: икона Христовог крштења, библијска прича о Ноју – Нојева барка, народна приповетка „Седам прUTOва”, слике православних храмова, новозаветно сведочанство о свадби царевог сина. У другој тематској целини, *Литургијске службе*, учи се о литургијским службама и објашњава њихов значај у животу Цркве. Наставни садржаји који су прописани за ову тему су: приче о разним службама људи, прича „Отац управља бродом”, садржаји који се односе на службе у Цркви, примери светитеља и њихових

служби, разне илустрације епископа, свештеника, ђакона, слике са литургије, слике монаха и монахиња, прича „Велики монаси најсличнији анђелима” и слике манастира. У трећој тематској целини, *Живот у Цркви – лепота празника*, стичу се основна знања о великим црквеним празницима као што су: Ваведење, Благовести, Богородичини празници, Божић – Рођење Христово, Крштење Христово, Свети Сава итд. и објашњава како се ови празници прослављају литургијски. Наставни садржаји који су прописани за ову тему су: молитва „Богородице Дјево”, рођење Христово, прича „Мали Данило сведок Христовог рођења”, божићна песма „Витлејеме, славни граде”, крштење Христово, казивање о Светом Сави и Светом Симеону, песме Св. Владике Николаја „Брижни син” и „Хиландар”. У четвртој тематској целини, *Трпеза Господња*, обрађују се јединице литургијског карактера, где се ученицима објашњава који се предмети користе приликом литургије, смисао Литургије, причешће, смисао и значај славе у породици. Наставни садржаји који су прописани за ову тему су: прича о литургијским даровима: вину и хлебу, слике литургијских предмета, слике славе. У петој тематској целини, *Света Литургија – прослава Васкрсења*, указује се на значај празновања Васкрса као остварења заједнице са Богом, где ученици трба да прошире своја знања о Христовом васкрсењу, јер је то празник који има изузетан значај за Православну цркву. Наставни садржаји који су прописани за ову тему су: причешће, храна љубави – прича из књиге „Мали анђеол”, Н. Витошевић, „Корица хлеба” (из Житија Св. Онуфрија), и „Божије старање”. И у шестој тематској целини, *Икона – прозор у вечност*, ученици се упознају са православним храмом, иконом и иконописањем, царством небеским и светим. Наставни садржаји који су прописани за ову тему су: основни делови храма, иконе Господа, Богородице, празника, светитеља, прилагођена и препричана житија светих.

*Трећи разред.* У трећем разреду циљ православне верске наставе јесте да ученицима пружи православно поглед на свет и живот кроз две димензије: историјски хришћански живот и есхатолошки живот. Затим, да ученици упознају православно веру у свим њеним димензијама, при чему се излагање хришћанског виђења живота и света обавља у дијалогу са осталим религијама, поштујући при томе све оне који су друге националне или верске припадности. Задаци верске наставе су: развијање односа према Богу као према другој личности у односу на нас саме; развијање способности код ученика да питају о суштини и смислу постојања света и човека; да буду у стању да изграде способност вредновања других култура и цивилизација; и да буду у стању да вреднују сопствени однос према другом човеку „као Божјој творевини”.

Наставни садржаји су засновани на Првој књизи Мојсијевој и оно је груписано у пет тематских целина. У првој, *Бог ствара свет и човека*, објашњава се учење цркве о стварању света и како је „Бог створио човека и сва друга бића”, па је тако човек у природној вези са свим што је Бог створио, разумевање разлике између створене природе и „нествореног Бога”. Наставни садржаји који су прописани за ову тему су: појам Светога писма као књиге откривања, стварање невидљивог света (духовних сила, анђела), библијско казивање о стварању света и човека, песма „Молитва” Б.

Радичевића и прича „Паче“ А. Солжењицина. У другој тематској целини, *Бог нас воли*, објашњава се како је „Бог створио свет из љубави“ и како се он брине о њему. Наставни садржаји који су прописани за ову тему су: приче „Шишарка“ или „Себични џин“ О. Вајлда и Св. Владике Николаја о избављењу Давида из невоље и његовој захвалности Богородици кад је одрастао и постао цар, као и Давидов опис Богородице и Христа у псалму; „Љубавна песма“ М. Данојлића, јављање анђела Богородици и Јосифу, пастирима и мудрацима, сусрет Богородице и Јелисавете, прича о томе како анђео јавља Јосифу да склони породицу у Египат, молитва Анђелу чувару и песма „Анђели певају“. У трећој тематској целини, *Заједница Бога и света кроз човека*, објашњава се како се однос са Богом постиже кроз служење Богу и однос Бога и човека у светитељима. Затим, указује се да треба продубити знања о Светоме Сави. Наставни садржаји који су прописани за ову тему су: прича „Три дрвета“, подизање задужбина, најзначајније задужбине Светога Саве и Светога Симеона Мироточивог, јеванђељско казивање о Христовом служењу и Тајна вечера, прича „Доброчинство“ из књиге „Мали Анђео“ Н. Витошевић. У четвртој тематској целини, *Литургија – преображени свет*, објашњавају се дарови благородности, литургија и преображај света, молитва за спасење човека и света, васкрсење Лазарево, васкрсење Христово. Наставни садржаји који су прописани за ову тему су: предмети који се користе у литургији (хлеб и вино, тамјан, восак, вода, врба, бадњак, јаје, жито, грожђе), песма „Како настаје хлеб“ Љ. Поповића, Прича о удовичиној лепоти, Велика јектенија, прича „Мудри чобанин“, библијско казивање о васкрсењу Лазара, казивање о женама мирносицама на Христовом гробу, Васкршња прича „И жовотиње“ З. Хипијуса. И пета тематска целина, *Човек и природа*, у којој се указује на одговорност човека за очување природе, као и да угрожавање природе потиче од човека а он је позван од Бога да чува природу. Наставни садржаји који су прописани за ову тему су: поучне приче „Свети Василије благосиља животиње“, „Игуман и медвед“, „Необична лађа“, „Свети Серафим и медвед“, песма „Радуј се“ М. Одаловића, израда иконе, израда стрипа.

*Четврти разред.* У четвртом разреду циљ православне верске наставе је да омогући ученицима стицање одређенажих знања о постојању света „који има свој циљ а тај циљ је јединство свих бића међу собом и са Богом преко Исуса Христа“. Задаци наставе су оспособљавање ученика да изгради свест о томе „да Бог општи са светом кроз човека Исуса Христа“, и да нико не може да постоји као јединка, већ само у заједници са свима, као и да ученици схвате како је „извор сваког греха наш егоизам“.

Наставни садржаји су груписани у пет тематских целина. У првој, *Црква је наш избор*, објашњава се да све што је створено постоји „у заједништву са Богом кроз Цркву“, разлика између Цркве и других институција, као и да је „заједница Бога и људи управо Црква“. Затим, треба ученицима објашњавати и подстицати их да живот схвате као дар од Бога. Наставни садржаји који су прописани за ову тему су: прича „Недостајати“ Т. Телетона, песма Св. Владике Николаја „Заједничарење са небом“, одабрани одељци из књиге „Из Ја – града у Ти – град“, одломак из песме „Зимска идила“ В. Илића. Друга тематска целина, *Христос нас све зове*, објашњава се „Вера као основ заједнице“, значај апостола који су позивали људе да буду уз Христа и „омогућили нам да

Христа видимо као неког блиског и нама” и који су разумели значај његовог рађања. Наставни садржаји који су прописани за ову тему су: прилагођене и препричане новозаветне приче о: Христовом позиву апостола, апостола Петру када тоне, о делима апостола, „Мали Принц” А. С. Егзиперија – одломци, песма „Звезда се засја”. Трећа тематска целина, *Диван је Бог у светима својима*, посвећена је разумевању ко су светитељи, при чему се указује да су „светитељи они који нас воде ка Царству Божјем”, да су то они који су „живели и ходали међу нама а достигли су Царство Божје”. Зато је врло битно схватити њихов значај ка остваривању „јединства са Богом”. Наставни садржаји који су прописани за ову тему су: прилагођена и препричана нека житија светих, приче из живота Светог Саве, приповест о Светом Сави, његовим делима и духовним подвизима, при чему траба указати и на неке од најважнијих књига које је Свети Сава написао, одломак из књиге „Са пашњака до научењака” М. Пупина, Прича о Закхеју, празник Сретење Господње и одломак из „Небеске литургије” Св. Владике Николаја. Четврта тематска целина, *Значај врлинског живота*, посвећена је греху и врлини. Ученицима треба објаснити да разумеју шта је то грех, да није сврха живота волети само себе, већ волети другог и достићи врлину. Достићи врлине значи прихватити Божју вољу и „само у врлини је могуће остварити искрени однос са Богом и људима”. Живети без врлине и без љубави значи живети у греху који је увек погрешан избор. Наставни садржаји који су прописани за ову тему су: грех као промашај циља, последице пада у грех, обрада одабраних поглавља из књиге „Из Ти – града у Небески град”, „Поуке светих” Г. С. Петрова, васкршња прича о даровима доброг мудраца Христу Спаситељу „Четврти мудрац”, Свети Спиридон (прича о смирењу), Свети Василије Острошки (прича „Свечев лијек”), поуке Св. Владике Николаја, Св. Јустин Ћелијски („Срна у изгубљеном рају”, одломак из казивања белих срна). И пета тематска целина, *Са нама је Бог*, посвећена је иконама. Указује се на то да ученицима треба омогућити схватање да „Црква представља икону Царства Божјег” и да се приликом литургије ступа у најприснији однос са Богом. Овде се очекује да ученици имају развијену свест о томе да „иконе у Храмовима представљају будуће Царство Божје у садашњем веку”. Наставни садржаји који су прописани за ову тему су: Педесетница – рођендан Цркве, молитва „Царе небески”, кроз одломке јеванђељских текстова допуњене фотографијама фресака.

Анализом циљева и задатака наставе Православног катихизиса у млађим разредима основне школе се може закључити да је она повезана са свим осталим наставним предметима. Тиме се не остварују само формативни захтеви наставе у школама који подразумевају повезаност између наставних предмета. Оваквим учењем је настава Православног катихизиса с једне стране интересантнија и доприноси да се ученици више укључе у своје учење. С друге стране, ученици стичу знања која су трајнија и помажу ученицима у даљем учењу и у свакодневном животу. На овај начин се омогућује повезивање знања у једну целину, што само по себи, како наводи Петар Рајчевић, „не представља само иновацију или потребу савременог доба него представља васпитни идеал...” (2019: 79), који је одувек био познат кроз историјске епохе, још од периода старе Грчке.

## ЗАКЉУЧАК

На основу анализе наставних планова и програма за први циклус основног образовања и васпитања у Републици Србији може се закључити да су образовни садржаји за наставни предмет Православна верска настава – Православни катихизис дефинисани у складу са учењима и проповедањима вере у православном хришћанству српског стила и искуства, утемељеног у делу Светога Саве и конфесионалним моделом извођења верске наставе, који је познат у многим европским земљама, особито у постомунистичким. Осим активне наставе веронауке у школама, предвиђено је и одржавање часова „практичне наставе” у цркви, при чему се и ученици позивају и да учествују у животу Цркве.

Поред Православне верске наставе, може се запазити да су верски садржаји заступљени и у другим наставним предметима (Српски језик, Музичко васпитање, Ликовно васпитање, Народна традиција, Свет око нас/Природа и друштво итд.). Наставни садржаји верске наставе повезани су с наставним садржајима православне верске наставе. То указује на кохерентност вредносног система на коме су засновани поменути наставни планови програми. У верској настави доминирају религиозни наставни садржаји у форми прича, песама, библијских казивања, бајки, басни и сл. Нарочито су заступљени садржаји о Светом Сави и светитељима српског православног искуства (Св. Владика Николај, Св. Василије Острошки). Све то указује да су религијски садржаји у овим наставним програмима уграђени кроз механизме селективног приступа и да се они препознају кроз истицање врлина које млади људи треба да стекну – „достићи врлине значи прихватити Божју вољу”, међу којима се нарочито истичу: вера, покорност, послушност, захвалност, љубав (према Богу, Цркви, ближњима, природи, животињама), служење Богу, поштовање, заједништво („сви људи су део једне Божје породице”), човекољубље, приврженост породици и Цркви, милосрђе, радост даривања, домаћинском односу, толерантност према другим људима и верским заједницама, ревност у вери и молитва и сл. С друге стране, указује се и на непожељне особине код људи, при чему се нарочито истичу: грех, егоизам, себичност и непослушност. Из ових разматрања може се закључити и да је православна верска настава одраз холистичког карактера православља у коме доминира колективизам и унутрашња догматска кохерентност.

Иако у наставним садржајима верске наставе има доста религијских садржаја, неопходно је да се при реализацији верске наставе води рачуна да она не изађе из оквира школског учења, јер би на тај начин верска настава имала идеологистички карактер, а у школи је забрањен сваки вид било које идеологизације. Поред тога, деца на млађем школском узрасту још немају развијено критичко мишљење. Религијски садржаји су апстрактни и уколико се не прилагоде потребама и могућностима деце млађег школског узраста, она их неће разумети. Зато је верску наставу потребно што више повезивати с наставом осталих наставних предмета. На тај начин ће она с једне стране бити допуна наставе осталих наставних предмета, а с друге стране ће се неки

њени наставни садржај, реализовати у оквиру осталих наставних предмета. Тиме ће се на најбољи начин остварити очекивана васпитно-образовна ефикасност верске наставе у млађим разредима основне школе.

## ЛИТЕРАТУРА

- Алексов, Бојан. *Веронаука у Србији*. Ниш: Свен, 2004.
- Анђелковић, Петар. Савремено образовање и религијска настава у Србији. *Зборник радова Филозофског факултета*. XLIII /2 (2013): 277–299.
- Базић, Јован. *Друштвени аспекти образовања*. Београд: Институт за политичке студије. 2012.
- Благојевић, Мирко. Везаност за православље у огледалу статистике социолошко мерење црквености. Јабланов Максимовић Јелена, Тодоровић Драган (ур.). *Мозгућности и донети социјалног учења православља и православне цркве*. Београд: Фондација Конрад Аденауер, Југословенско удружење за научно изучавање религије. 2010, 311–334.
- Ђорђевић, Б. Драгољуб, Јовановић, Милош. Социологија православља. *Теме*. XXXIV/1 (2010): 11–29.
- Јањић, Јован. Веронаука на мала врата. *Нин*. 2637 (2001). <<http://www.nin.co.rs/2001-07/12/18833.html>>, преузето: 19. 5. 2020.
- Јовановић, Милош. Веберова теза о протестантској етици и дух православља. *Годишњак за социологију*. IV/4 (2008): 123–139.
- Качарић, Нинослав. Српска православна верска настава у Србији – историјат и перспективе. *Истраживања у педагогији*. 4/2 (2014): 49 – 64.
- Рајчевић, Петар. Повезивање знања у осмишљену целину. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић*. 151 (3): 79–95.
- Рајчевић, Петар. Промене наставних планова и програма за основне школе у кнежевини Србији. *Зборник радова учитељског факултета у Призрену – Лепосавић*. 5 (3): 62–76.
- Станковић, Владан. Проблеми заснивања социологије православља. *Теме*. XXXIV/1 (2010): 55–63.
- Трифунковић, Весна. Православље и српско друштво. *Теме*. XXXIV/1 (2010): 197–212.
- Шушњић, Ђуро. *Религија – I Том*. Београд: Чигоја штампа, 1998.
- \*\*\* Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011, – др. правилник, 7/2011 – др. правилници, 1/2013, 4/2013, 14/2013, 5/2014, 11/2014, 11/2016, 6/2017 и 12/2018.
- \*\*\* Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011 – др. правилник, 7/2011 – др. правилник, 1/2013, 11/2014, 11/2016 и 12/2018.



- \*\*\* Правилник о наставном плану и програму за четврти разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 3/2006, 15/2006, 2/2008, 3/2011 – др. правилник, 7/2011 – др. правилник, 1/2013, 11/2014, 11/2016, 7/2017 и 12/2018.
- \*\*\* Уредба о организовању и остваривању верске наставе и наставе алтернативног предмета у основној и средњој школи. *Службени гласник РС*, бр. 50/92, 53/93, 67/93, 48/94 и 24/96.

## SOCIOLOGICAL APPROACH TO THE UNDERSTANDING OF ORTHODOX RELIGIOUS TEACHING IN THE FIRST CYCLE OF PRIMARY EDUCATION

**Abstract:** *In this paper, through the analysis of Orthodox religious education, in the curricula for the first cycle of primary education in the Republic of Serbia, explore cycle values that are directed to students to teach, accept and incorporate them into their behavior. This research is conducted from a sociological theoretical and methodological point of view, according to which, through the study of religion, certain social phenomena and processes are known. To that end, this paper presents the basic theoretical determinations of Orthodoxy in sociology, points out the process of returning religious education in Serbia and analyzes the current curricula of Orthodox religious education from the first to the fourth grade of primary school. This is about Orthodox Christianity of the Serbian style and experience, founded in the part of Saint Sava, known as Svetosavlje. In the function of this paper, an analytical descriptive method was applied, in order to identify and describe teaching contents from Orthodox religious teaching, and then to determine their coherence with other teaching contents and the ruling system of social values in the Republic of Serbia. The basic starting point in these considerations is that the religious values of Orthodoxy are contained in the curricula for the first cycle of primary education characterized by traditional culture and morals. They affect: the development of awareness of belonging to the Orthodox faith, Serbian tradition and nation; on the development of religious tolerance among people and towards other confessional communities, as well as on the acquisition of religious culture among students.*

**Key words:** *religious education, primary education, Orthodoxy, Orthodox Catechism.*



Сања Т. Миладиновић<sup>214</sup>

Предшколска установа „Полетарац“ Мерошина

## ФОРМИРАЊЕ ЕКОЛОШКЕ СВЕСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

**Сажетак:** У овом раду настојимо да укажемо на значај раног узраста (предшколски узраст) за формирање еколошке свести. Применом нових технологија у искоришћавању природних ресурса, насталих са новим открићима у науци, дошло је до угрожавања равнотеже између човека и његове средине. Полазећи од значаја да је неопходно развијање еколошке свести од најранијег узраста, потребно је у оквиру предшколског програма уградити и еколошки програм. Предшколски период је доба неограничених могућности за развој и учење. Пре свега, потребно је да се развије свест о потреби очувања еколошке равнотеже у човековој средини и опасностима које прете човеку ако до нарушавања те равнотеже дође. Породица као важан чинилац у васпитавању деце утиче само на информисаност, а мање на знања о формирању еколошке свести. Знања се стичу системским образовањем. Управо зато је неопходно утицати на стицање еколошке свести још у раном узрасту кроз институционално образовање.

**Кључне речи:** еколошка свест, предшколски узраст, породица, еколошки програм, образовање.

### УВОД

Проблем нарушавања квалитета животне средине произведен је развојем индустријализације, резултат нерешавања тога проблема доводи до кључног питања опстанка и самог човека. Међутим, еколошка криза која је захватила целу нашу планету резултат је неодговорног понашања свих људи у свету. Из тог разлога неопходна је промена свести и понашања сваког појединца. Да бисмо се борили и изборили у очувању здраве животне средине, требало би свако да се суочи са сопственим лошим навикама, мишљењем и деловањем, јер сматрамо да су основни узроци за нагомилане еколошке тешкоће незнање и себичност.

Идеја о образовању о заштити природе и животне средине постојала је одавно, а то је пре свега нужност прекида доминације човека над природом и успостављање њене равнотеже. Поред породице и предшколских установа, где деца стичу прва еколошка сазнања и навике, школа је захваљујући својим програмским садржајима и организацији

<sup>214</sup>[sanjam80@live.com](mailto:sanjam80@live.com)

најзначајнији фактор развоја еколошке свести и културе ученика. И поред тога, у нашим школама постоји проблем недовољне актуелизације појединих програмских садржаја који су погодни за развијање свести и ставова о очувању здраве околине. Зато је веома важно извршити инкорпорисање садржаја о еколошкој и животној средини у контексту одрживог развоја у целокупан васпитно-образовни систем.

Ти садржаји би требало да буду утемељени на реалним, специфичним, друштвеним и технолошким потребама и могућностима, усклађени са идејом одрживог развоја. Савремена сазнања из екологије и животне средине достигла су висок степен научнотеоријског сазнања па је неопходно да нађу своје место у садржајима васпитно-образовног система на свим нивоима. Уз појам еколошке кризе тесно је повезан и појам еколошке свести. То је комплексан појам којим се синтетизују сазнања и антиципације програмског карактера. Без еколошке свести све мере еколошке политике могу бити бескорисне. Еколошка свест је иманентна друштвеној свести, она има друштвену суштину, па се по дефиницији не може исцрпљивати само у критици, без обзира на то колика та критика била прогресивна, нити у свести о околини (Мишковић 1997: 35).

У развоју и васпитању детета предшколско васпитање има изузетан и пресудан значај управо због чињенице што се у периоду од рођења до поласка у школу покрећу и активирају физичке и психичке основе и диспозиције донете наслеђем. Познато је да је у предшколском периоду најбурнији и најинтензивнији развој детета: на пример, на узрасту од треће до седме године дете расте просечно годишње 6–7 cm, а добија у тежини по 2–3 kg; а развој опште умности (према истраживањима Блума) одвија се тако да се 50% тог развоја, ако узмемо у обзир седамнаестогодишњака, постиже у прве четири године живота, затим 30% до завршене осме године, а преосталих 20% до краја седамнаесте године. Стицање еколошке свести је неопходно развијати још у периоду раног детињства тј. предшколском узрасту, у узрасту деце од треће до седме године. То је дакле огроман потенцијал за усвајање културних и научних информација из области заштите животне средине, које ће доприносити развоју еколошких појмова, ставова, социјалних и когнитивних вештина и навика од којих зависи еколошко понашање појединца.

## ОСНОВНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ЕКОЛОШКЕ СВЕСТИ

Са променама које настају у природи као последица човековог „присвајања природе” производњом, а које се испољавају и у нарушавању еколошке равнотеже, настаје и свест о тим променама – еколошка свест. Еколошка свест настаје како на основу емпиријског, очигледног сазнавања, тако и на основу научног истраживања. Еколошка свест се не исцрпљује само у критици еколошке ситуације, она претпоставља, поред

сознања о стању друштва и природе и узроцима тог стања, и сазнање о потреби заштите природе од даљег нарушавања еколошке равнотеже у њој, како би се очувао природни оквир живота човека. Еколошка свест је историјска категорија. Она настаје у историјском периоду када однос друштва према природи доводи до нарушавања еколошке равнотеже у природи, еколошке кризе. Зато се и интензитет еколошке кризе одражава на еколошку свест. У ствари, еколошка свест је настала у тежњи да се нађе решење за еколошку кризу како би се очувала природа као оквир живота.

Еколошку свест чине не само сазнања о односу природе и друштва, о нарушавању еколошке равнотеже и потреби заштите природе од деградације већ на том сазнању и спремност појединца и друштвених група да се ангажују у заштити природе и тиме се одговорно односе према другим људима и будућим генерацијама. Еколошка свест се различито појмовно одећује, најкраће се еколошка свест одећује тако што се каже да она као свест о околини обухвата (садржи) схватања, начине понашања, мотиве деловања, жеље и очекивања који се односе на човекову природну околину. Једноставније речено – еколошка свест садржи сазнање о еколошкој ситуацији, вредносно одећивање према њој и понашање којим треба да се оствари еколошко стање коме се тежи. Према томе, три су у садржинском смислу основна елемента еколошке свести: еколошко знање, вредновање еколошке ситуације и еколошко понашање. *Еколошка знања* представљају основни елемент еколошке свести. У та сазнања спадају свакако сазнања о ограничениости природе (тј. њених ресурса). *Вредновање еколошке ситуације* је други основни елемент еколошке свести. Он је одређен системом вредности друштва или друштвене групе у којој се развија еколошка свест и изражава ставове друштва или групе према животној средини коју треба штитити и очувати као вредност.

*Еколошко понашање* је трећи битан елемент еколошке свести. Међутим, еколошко понашање није одређено само еколошким знањима и вредносним системом већ и особинама личности, људским потребама и могућностима њиховог задовољавања. За пожељно еколошко понашање потребно је код људи развијати самопоуздање, оптимизам, да се еколошки пожељним понашањем појединца и друштва могу решавати и решити еколошки проблеми. Еколошка свест формира се и развија не само под утицајем еколошких проблема – еколошке кризе већ она настаје и развија се и под утицајем социјалних снага и промена вредности ситема.

Иако је брига о заштити природе одувек постајала, до развоја еколошке свести долази постављањем првих теорија о животној средини које се везују за другу половину XVIII века. Фазе развоја еколошке свести многи објашњавају кроз теорије о животној средини: теорија бентамиста, малтузијанства, границе раста глобалне равнотеже, органског раста... Теорија бентамиста заснивала се на тежњи за побољшањем хигијенских услова становања у радничким насељима, махом подигнута у близини

индустријских погона и рударских копова. Недостатак теорије бентамиста огледао се у приступу обезбеђивања што ефикаснијих услова рада. Теорија малтузијанства скренула је пажњу на проблем раста људске популације. Полазила је од констатације да се људска популације брже повећавала (геометријска прогресија) од производње средстава за живот (аритметичка прогресија). Теорија је предлагала контролу рађања посебно сиромашних класа, што је изазвало бројне полемике на тему малтузијанства као крајње нехуманог односа према људској популацији. Тако се као противтежа развио покрет „неомалтузијанство” штитећи права популације неразвијених и земаља у развоју.

Средином XX века Р. Карсон покренула је нови покрет за заштиту животне средине који је представљао апел човечанству да смањи употребу пестицида у пољопривреди. Теорија границе раста глобалне равнотеже заснивала се на становништву да раст популације нужно води порасту производње и потрошње, што резултира увећаном потрошњом природних ресурса, повећањем загађености и деградацији животне средине.

Прва конференција Уједињених нација о животној средини одржана је у Стокхолму 1972. и представљала је прекретницу у односу на човечанство према животној средини. Донета је Стокхолмска декларација која је указала на алармантно стање квалитета животне средине и истакнута је нужност праћења њеног квалитета, трошења ресурса, последица загађености на људско здравље, природу, биљни и животињски свет.

Брунтлендова комисија дефинише одрживи развој као развој којим се испуњавају потребе садашњости, без ускраћивања могућности будућим генерацијама да задовоље своје потребе. Животна средина се разматра често као систем узајамно повезаних система: природна средина, социјална средина, стамбена средина, културна средина, информативна средина. У зависности од размера и циљева истраживања, могуће је посматрати животну средину појединог човека, породице, групе људи, целокупног човечанства.

У савременом свету све је доминантније и све је прихваћеније сазнање да еколошка криза и еколошке катастрофе могу довести до уништења човечанства. И управо због тога што су еколошки проблеми постали глобални проблеми који битно обележавају и карактеришу савремено друштво, полако се превазилазе политичке разлике које постоје између појединих држава у циљу тражења решења за већ нагомилане проблеме. Еколошко образовање и формирање еколошког начина мишљења започиње у најранијој младости, па је отуда веома значајна улога образовно-васпитних организација на свим нивоима стицања знања. Еколошко образовање представља схватање опште еколошкостности материјалне и духовне делатности друштва. Широки дијапазон еколошког образовања омогућава неопходну синтезу знања, умења и навика из природних и друштвених наука.

Еколошко образовање има задатак да подигне критичку свест људи о нужности очувања и унапређивања здраве, еколошки чисте средине, примерене и достојне човека, и да их упозна са последицама технолошког развоја и неконтролисаног утицаја тог развоја на еко-системе и здравље људи. Тако се, ванинституционално образовање, стечено у породици и посредством мас-медија, допуњује институционалним, почевши од предшколског образовања, преко основне и средње школе па све до вишег и интнезитетног образовања укључујући постдипломске и докторске студије. Сведоци смо опште интерности васпитно-образованог система, мањкавости насталих планова и програма у школама Републике Србије када је реч о садржајима еко-образовања и система заштите животне средине. Да би се могло од човека очекивати и захтевати еколошко понашање, потребно га је претходно образовати, што се може постићи једино увођењем еколошких садржаја у све нивое образовног система васпитања и образовања. Зато треба приступити организовању наставе са еколошком тематиком кроз иновирање наставних планова и програма и увођењем регуларних еколошких садржаја као посебних предмета и у оквиру других предмета.

### **СТИЦАЊЕ ЕКОЛОШКЕ СВЕСТИ У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ ДЕЦЕ**

Применом нових технологија у искоришћавању природних ресурса, насталих са новим открићима у науци, дошло је до угрожавања равнотеже човека и његове средине.

Ради спречавања даљег нарушавања еколошке равнотеже и унапређења човекове средине и човековог односа према њој посебна пажња почела је да се поклања образовању за заштиту и унапређивање човекове средине. Тако је на значај овог образовања указано како у Декларацији прве конференције Уједињених нација о човековој средини (у Стокхолму 1972), тако и у Декларацији конференције Уједињених нација о човековој средини у Најробију (1982), а 1983. у Бечу је донета Бечка декларација о потреби да се на широком фронту организовано приступи образовању човекове средине. Проблемима образовања о заштити и унапређивању животне средине посебну пажњу су посветиле две организације – УНЕСКО и УНЕП (Међународни програм за околину). На низу састанака које су ове организације организовале расправљало се о осавремењавању васпитања и образовања о заштити животне средине. Од тих састанака посебан значај имају конференције у Београду (1975) и Тибилсију (1977) и конгрес у Москви (1987). На овим скуповима је остварен договор да „образовање за околину” не треба да се одвија у оквиру само једног предмета, који би се додао већ постојећим предметима, него треба да прожима наставне програме свих предмета и доприноси формирању схватања о јединству околине и активностима

према природи које ће бити рационалне са становишта заштите природе у складу са друштвеним потребама.

Полазећи од значаја које има образовање о заштити човекове средине и развијању еколошке свести, а који је познат стручњацима и политичарима, у многим државама ово образовање је постало саставни део образовних садржаја од основног до високог образовања. Међутим, образовање о заштити човекове средине потребно је уградити у скоро све наставне програме. Будући да се заштиту и унапређивање човекове средине тражи ангажовање широких слојева становништва развог узраста, образовања и професионалне оријентације, ово образовање треба да буде прилагођено свим тим категоријама становништва. Оно од најранијег узраста треба да развија свест о потреби очувања еколошке равнотеже у човековој средини и опасностима које прете човеку ако до нарушавања те равнотеже дође.

И поред тога што се образовање о заштити човекове средине налази још у процесу настајања, еколошко образовање се најшире може одредити као процес стицања знања о еколошким проблемима као глобалним проблемима, узроцима њиховог настанка и могућностима њиховог решавања. По нашем схватању, образовање о заштити и унапређењу човекове средине представља свесно и планско развијање знања о човековој средини у току читавог живота човека. Оно има за циљ развијање свести о основним карактеристикама човекове средине, односа у њој и односа према њој, на основу које ће човек тежити очувању и унапређивању средине на начин на који се обезбеђује егзистенција човековог рода у садашњости и будућности, те све ово означавамо као еколошко образовање. Еколошко образовање може бити предмет разматрања са више становишта: са становишта нивоа и врсте образовања, са становишта њихових садржаја као елемент професионалног образовања или компонента хуманистичког, посебно етичког образовања. Исто тако може бити предмет разматрања и са становишта педагошких наука, тачније дидактичко-методичког становишта.

Еколошко образовање треба да представља основу конципирања економског развоја на принципима одрживог развоја, што представља цивилизацијски захтев у савременом друштву. Указује се на неопходност да постојећи образовни систем треба критички промислити са једног ширег становишта цивилизацијских промена и пренети његово промишљање из педагошке сфере или са педагошког нивоа у сферу етике, односно на ниво етичке одговорности. У овом контексту треба да нађе одговарајуће место и еколошко образовање. Промене и иновације у систему образовања (уграђивањем еколошких садржаја у све његове нивое и облике) треба да омогуће развијање норми нове еколошке културе. У оваквом контексту треба разматрати место еколошког образовања у наставним плановима и програмима свих нивоа и облика образовања.



## УЛОГА ПОРОДИЦЕ У ЕКОЛОШКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Најтрајнији облик микросоцијалне средине је породица. Од васпитања у породици зависи, поред осталог, и друштвено опредељење њених млађих чланова. Породица као заједница родитеља и деце има велику улогу у формирању еколошке свести код деце. Родитељи еколошку свест уграђују у децу путем процеса социјализације. Процес социјализације личности је непрекидан и траје од рођења до смрти. Најинтензивнији је међутим период детињства, младости и прве биолошке зрелости. У овом периоду породица игра најважнију улогу у формирању личности. Она је најјача трансмисија између човека и друштва.

У оквиру породице постоји сложен сплет реципрочних васпитних, етичких и других утицаја. Они се одвијају у више праваца: од родитеља према деци, међусобни утицај браће и сестара итд. Према Владимиру Милановићу: „Социјализација личности представља тоталитет организованих и неорганизованих утицаја, континуитет процеса, целину социјалне интерактивности која има за последицу формирање личности која одговара потребама одређеног типа друштва” (Милановић 1981: 421).

Функција социјализације личности велику улогу има и при формирању еколошке свести код деце. С развојем савремене породице и развојем индустријског и технолошког друштва, заштита животне средине зависи и од еколошког образовања и васпитања чланова породице. Породица и породична средина су најбитнији фактори развоја личности. За друштво је од великог значаја развијање еколошке свести, која треба да започне у породичној средини. Међутим, улога породице у формирању еколошке свести код деце може бити позитивна и негативна. Позитивна улога биће у оним породицама где постоји свест о томе да су заштита, обнова и унапређивање животне средине цивилизацијска обавеза свих људи на земљи, да је еколошко образовање саставни део културе живљења. Родитељи који поседују еколошку културу и свест својим личним примером код детета ће развити пожељно еколошко понашање. Насупрот томе, у породицама у којим код родитеља није изграђена еколошка свест, својим негативним примерима утицаће на децу да и они загађују своје животно окружење.

Са околином и природним појавама родитељ упознаје дете још у првој години живота, јер човек и природа чине један систем који се састоји од узајамног односа. Еколошка свест, као битан фактор заштите животне средине, може се формирати код деце једино ако је родитељ поседује. Дете уз помоћ родитеља учи, открива разне вредности као што су самосавлађивање неконтролисаних потрошње, штедња природних добара, заштита природе и свог окружења (Илић – Марковић 2010: 31). Кад постоји могућност да акција неке особе утиче на другу имамо интеракцију. У интеракцији са другим људима имамо покушаје да се

утиче на њихово понашање, а као главне облике социјалног утицаја разликујемо конформирање, прихватање туђег утицаја и покоривање. Све ове врсте интеракција имамо у односу родитељи – деца. Деца се конформирају, прихватају утицај родитеља и покоривају се њима.

На овај начин родитељи формирају обрасце понашања деце, па тако обликују и њихову еколошку свест. Родитељи и деца имају посебан вид комуникације међу собом, која је заснована на ауторитету родитеља, али поседује и обострано емотивну димензију. У комуникацији родитеља и деце долази до узајамне размене значења, идеја и искустава. Људска комуникација, па самим тим и комуникација родитеља и деце, веома је разноврсна. Могуће је разликовати вербалну или лингвистичку комуникацију (путем писане или усмене речи) и невербалну која почива на покретима и просторним односима. Код човека постоје и посебни облици симболичке комуникације, који се не остварују путем речи иако се везују уз појмове који се означавају речима. Такав систем познат је као гестовни говор. У свакој комуникацији, па и комуникацији родитеља и деце, долази до интеракције међу јединкама. У овој интеракцији родитељи обично емитују знакове, а деца на њих реагују, примају их и услед тога мењају на неки начин своје понашање (Рот 1994: 7). Психоаналитичар Сигмунд Фројд је дубоко у праву када каже да је „дете отац човека”, јер како се оно формира у породици и детињству, такав ће човек постати у животу.

За разлику од осталих облика микросредине, породица има специфична обележја која је чине посебном ћелијом друштва. У односу на остале мале групе, породицу, по Н. Роту, карактеришу следећа обележја: обимнија и сложенија, дуготрајнија и разноврснија интеракција међу члановима, интензивни емоционални односи, везе које су обимније, сложеније, интензивније и дубље, интимност односа који се састоје у поверењу и слободном испољавању осећања и мисли и неспутаваном манифестовању особина личности и трајности породице. Идентификујући се са члановима породице, млади усвајају њене ставове, систем вредности, облике понашања и друго. Једна од најважнијих функција породице огледа се у сфери моралног васпитања.

Кроз породично васпитање и деловање на млађе чланове преламају се различити аспекти усвајања, развијања, преношења и неговања система вредности. То породицу чини својеврсним чиниоцем изградње еколошке свести и културе личности млађих чланова. Међутим мора се имати у виду и деловање у том погледу школских и других друштвених чинилаца. Педагошка, посебно развојна психологија истиче три опредељујућа фактора за интелектуални, морални, естетски и физички развој ученика, а то су породица, школа и вршњаци. У когнитивној сфери еколошке свести породица више утиче на информисаност, а мање на знања из области заштите животне средине. Знања се стичу системским образовањем. Ако родитељи нису у стању да руководе васпитањем своје деце, треба да за то нађу стручног васпитача коме је то позив.

Породица може деловати и делује тако што развија свест о односу појединца према животној средини и њеним вредностима, ставовима и компетенцији према активностима на заштити природног и урбаног простора. Породица као најинтимнија микросоцијална средина кроз емоционално доживљавање еколошких вредности, чистих река, зелених травњака и свежег ваздуха има могућност да утиче на убеђења и ставове својих чланова према тим вредностима. Без адекватног васпитно-социјализаторског деловања породице у изграђивању еколошких навика и преношења еколошке културе неће бити ни етички пожељног односа и мотивације млађих чланова за усвајање знања и пожељног свакодневног понашања.

Кад је реч о еколошким знањима, утицај породице у савременим условима на изванредан начин слаби, јер јачају остали елементи друштвене структуре који преузимају функцију породице. Некада су родитељи били доминантни извор информисања своје деце, док данас деца често превазилазе ниво знања родитеља о низу питања друштвене стварности па и еколошке. Стога треба почети са еколошким васпитањем и образовањем још у предшколском узрасту.

Формирање и развој еколошке свести код деце, тј. сазнање о угрожености равнотеже у природној средини и о утицају тог нарушавања на положај и егзистенцију човека јесте *conditio sine qua non* њиховог успешног еколошког ангажмана. Исто тако, потребно је сазнање (свест) младих о повезаности природне и друштвене средине у човекову животну средину и о узроцима нарушавања и загађивања и једне и друге средине, о утицају њихове загађености на човека. Готово да не постоји област у раду са децом којом се не може утицати на развијање љубави према природи. Битно је да се едукација обавља разговором и користи искуство у породици из области заштите животне средине. Литерарни текстови су такође веома значајни за развијање и формирање еколошке свести код деце. Ту је реч о искуству из природе путем песама, прича, бајки и других текстова. Приче треба да буду пропраћене показивањем предмета, појава, процеса и људских односа. Упоредо са показивањем треба користити и објашњења да би деца постепено долазила до сазнања како је све са свим повезано и како је то основ свега што нас окружује. Приче развијају и моћ маште код деце и усвајање нових информација. Приче могу бити лакше схваћене ако су повезане са излетом у природу. И понашање родитеља на излету утицаће на децу како да се и она еколошки понашају.

## **ОБРАЗОВАЊЕ КАО ЧИНИЛАЦ ФОРМИРАЊА И РАЗВОЈА ЕКОЛОШКЕ СВЕСТИ**

Прве године живота детета су од круцијалне важности за цели живот. Не постоји други период у животу током кога тако брзо растемо, учимо и током кога се толико мењамо на толико различитих начина.

Деца раног узраста су невероватна у томе шта раде и постижу током тих првих година (физички, интелектуално, емоционално, социјално...). Животна искуства у раном узрасту имају снажан краткорочан и дугорочан, позитиван и/или негативан утицај на остатак живота. Постоји пуно доказа о позитивном утицају организованих програма васпитања и образовања у раном узрасту на децу као и на социоекономски ниво друштва. Али, чак и када таквих доказа не би било, деца би и даље имала право на квалитетне подстицаје, развој и образовање у раном узрасту.

Сва деца имају право да упознају вршњаке, друже се са њима, уче заједно и једни од других; да одрастају у подстицајном окружењу; изађу у свет и да га истражују, уз пуну подршку родитеља, старатеља и васпитача у оквиру безбедног окружења које одликује брижан васпитни приступ. У складу са перспективом дечјих права, васпитање и образовање у раном узрасту јесу циљ и право само по себи, и никако не смеју бити посматрани само као средство за постизање неког далеког циља као што је развијање дечјих потенцијала. Организовани програми васпитања и образовања у раном узрасту функционишу као важно васпитно-образовно окружење за сву децу; њима се не замењују родитељи и породично окружење, већ се инсистира на заједничком и комплементарном подучавању деце. Оно што организовани програми предшколског васпитања и образовања нуде деци не може им обезбедити породица и обрнуто. Програми предшколског васпитања и образовања могу да послуже као мост који повезује кућно окружење и спољашњи свет. Најновија истраживања потврђују да запосленост мајки и похађање предшколског васпитања и образовања у вртићима (предшколским установама) ни на који начин не утичу негативно на децу уколико су програми одговарајућег квалитета, а установе законом регулисане и контролисане.

Значај предшколског васпитања и образовања на друштвеном нивоу можда може бити најбоље илустрован кроз његове различите функције као што су:

1) педагошка: предшколско васпитање и образовање деци нуди простор за развој, учење и игру. Деца уче једна од других и од васпитача; долазе у контакт с различитошћу која постоји међу њиховим вршњацима као и одраслима у безбедној атмосфери. Кроз педагошку функцију предшколско васпитање и образовање пружа подршку породицама, унапређује њихове родитељске вештине и знања и може индиректно да утиче и на окружење за учење у кући.

2) друштвена: предшколско васпитање и образовање може да допринесе друштвеној интеграцији и већој кохезији. Оно може да помогне у изградњи праведнијег друштва тако што се осмишљава и примењује у складу с начелима једнакости, уважавања различитости, дијалога и сарадње. Предшколско васпитање и образовање може да створи једнаке и равноправне могућности за сву децу без обзира на њихово порекло, социјални статус и било које друго својство. Оно такође

може да подстакне изградњу мостова између других услуга у оквиру локалне заједнице.

3) економска: предшколско васпитање и образовање омогућава родитељима да наставе с радом или да се запосле, или пак да наставе са школовањем и образовањем јер знају да су им деца сигурна и збринута. Предшколско васпитање и образовање такође запошљава и професионалце различитих профила.

Предшколско васпитање и образовање има капацитет да допринесе унапређивању образовног и социоекономског статуса грађана и самим тим оно треба да буде део инфраструктуре у циљу дуготрајног развоја сваког друштва (Melhuish – Petrogiannis 2006). Зашто су нам потребни квалитетни програми предшколског васпитања и образовања? Много је разлога зашто јавни ресурси треба да буду инвестирани у висококвалитетно предшколско васпитање и образовање. Прво, данас су нам доступна многобројна истраживања која показују потенцијал и значај раног узраста за будући развој и успех у животу сваког појединца. Друго, друштво је дужно да образује децу и обезбеди им могућности да користе своја права. Постоје и научни разлози. Најновија истраживања мозга показују да се најинтензивнији развој одиграва у првим годинама живота, у коме не треба пропустити прилике које постоје. То не значи да деца у каснијим фазама живота не могу да уче и да нема развоја, већ да су ефекти највећи и најдужи када је стимулација уведена на време. Квалитет искустава које дете има у раном узрасту утиче на развој мозга и можданих функција. Скенер главе јасно показује разлику у структури и можданој функцији детета које одраста у здравом, безбедном и стимулативном окружењу и детета које одраста у ситуацији која није погодна за развој.

## **ЕКОЛОШКИ ПРОГРАМИ ЗА ДЕЦУ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА**

У предшколској установи, у оквиру васпитно-образовног рада, значајно место заузима планско и систематско еколошко образовање деце. Основни циљ васпитања и образовања из области заштите животне средине према међународним документима је да сваки становник Земље, ма где био и како живео, схвати сопствену зависност и одговорност у односу на животну средину и општа добра, као и да се труди да их личним ангажовањем заштити и очува за будуће генерације. Начела за успешно еколошко образовање захтевају поштовање свих начела предшколског васпитања и образовања, са акцентом на следећим:

- 1) начело праћења и подстицања дечијег развоја,
- 2) начело усклађености са узрасним и индивидуалним карактеристикама деце,
- 3) начело активности и животности.

Задачи који проистичу из овог циља су:

а) стварање услова за задовољавање естетских, еколошких и хигијенских, као и културних потреба у вртићу и социокултурној средини;

б) развијање критеријума за вредновање естетских, еколошких и хигијенских вредности;

в) развијање одговорности за очување уметничког наслеђа и културне баштине, подстицање индивидуалног деловања деце и васпитача у развоју еколошке и естетске свести;

г) разумевање потребе хармоничног односа између човека и природе и развој свести да је такав однос могуће одржати само уколико се појединачни напори удруже;

д) развијање позитивне слике о себи (ја то могу-желим-знам и хоћу), позитиван однос према другима, позитиван однос према природи и неговање узајамне помоћи и сарадње.

## САДРЖАЈИ ПРОГРАМА КОЈИ ПРОИСТИЧУ ИЗ ЗАДАТАКА

Васпитно-образовни рад са децом подразумева обраћање целој личности, а не само њеној когнитивној сфери. Утиче се и на остале аспекте развоја детета: физички развој, социоемоционални и духовни развој, развој комуникације и стваралаштва. Отуда потреба за комплементарношћу когнитивног и афективног учења, интелекта и маште. Овакво усмерење доприноси развоју великог броја различитих иновација у раду са децом, укључујући рад у мањим групама и индивидуални рад. Развој самопоштовања – дете с развијеним самопоштовањем, са позитивним и реалистичким схватањем себе, способно је да разликује шта је то позитивно и јединствено код других људи и на тај начин има позитиван однос према свету око себе.

Развој комуникације – способност за разноврсну комуникацију је неопходна за разумевање и међусобно споразумевање у циљу ширења еколошке свести. Развој кооперације – помаже деци да сагледају своју васпитну групу као систем у коме су чланови међусобно повезани и непрекидно утичу једни на друге. На тај начин она стичу искуство о важности међусобне повезаности која је неопходна за развој личности. Стварање услова за развој еколошког мишљења – дете би требало да постане свесно свеопште повезаности и међусобне зависности, као и одговорности сваког појединца за заједничку судбину. Развој осећања поноса што припада људској врсти –упознавање са футуролошким вредностима људског рода, као и поштовање према свему ономе што је природа створила.

Пружање прилике детету да доживи радост што је део живота на планети и што личним учешћем доприноси природној равнотежи, која је услов свеопштег опстанка. Еколошке активности се брижљиво планирају

у заједничком тимском раду васпитача и педагога. Садржаји се бирају у зависности од актуелности, договорима на нивоу вртића, примерено узрасту деце и њиховим интересовањима. У свим активностима, осим деце, васпитача и стручних сарадника, важно место заузимају родитељи као партнери у раду и извођачи активности. Поред њих, остварује се и сарадња са друштвеном средином.

Еколошке активности су:

1) рад са природним материјалима – израда фигура од јесењих плодова, посета деце њивама, воћњацима, виноградима, баштама – посматрање јесењих плодова, конзумирање здраве хране у вртићу, одазивање на ликовни конкурс, обележавање доласка јесени, обрада разних прича, песама везаних за јесен, израда костима од јесењих плодова, уређивање дела простора у вртићу за био-кутак или зоо-кутак у сарадњи с родитељима и институцијама које се баве овом делатношћу, уређивање дворишта вртића: зелених површина, реквизита за игру деце на отвореном простору, припрема отворених површина за реализацију различитих врста активности (ликовних, манипулативних – рециклажа, израда играчака од амбалажног материјала...);

2) организовање једнодневних излета, такмичарских игара на отвореном простору, додела захвалница за оне који се труде да очувају нашу животну средину; обележавање важнијих датума (22. септембар Светски дан без аутомобила, 4.октобар Светски дан заштите животиња, 24.октобар Светски дан хране, 11. децембар Дан планина, 26. јануар Светски дан образовања о животној средини, 14.фебруар Светски дан очувања енергије, 22.март Дан вода, 22. април Дан планете Земље, 10. мај Дан птица и дрвећа, 24. мај Европски дан паркова, 5. јун Дан заштите животне средине); припрема еко-баште у дворишту вртића и сејање цвећа, поврћа, израда планете Земље, израда кућица за птице; прикупљање амбалажног материјала – рециклажа, сортирање амбалажног материјала, израда предмета, фигура, животиња од амбалажног материјала, израда еко-костима и одевних предмета, осмишљавање еко-порука и еко-знакова и плаката, осмишљавање приручника Еколошки бонтон (бонтон према природи); презентовање примера добре праксе на тему екологије на нивоу актива, стручно усавршавање кадрова тј. органозовање семинара, предавања, дискусија, набавка стручне и деље литературе неопходне за организацију еколошких активности. У оквиру различитих еколошких активности развија се сарадња са установама и невладиним организацијама.

## **ЗАКЉУЧАК**

Ако пажљиво посматрамо данашњу школу, чини се да пожељне активности не само да недостају него се ученици често наводе на једностраност и ускост. Општи утисак после анализе је да су садржаји у

вези са образовањем за одрживо управљање отпадом недовољно заступљени у наставним програмима образовног система. Тамо где су заступљени, нису диференцирани и довољно наглашени. Полазећи од чињенице да област заштите животне средине представља један од основних постулата националног интереса земље, упућује да једино темељна промена односа човека према околини обезбеђује даљи напредак људског друштва. У том смислу круцијалну улогу има еколошко образовање које је, чини се, у кризи.

Процес реформе система васпитања и образовања подразумева његову децентрализацију и дерегулацију, односно напуштање модела управљања по којем је за функционисање система искључиво надлежна држава, тј. влада преко одговарајућег министарства. У наредном периоду сви заинтересовани субјекти за област заштите животне средине могу да се укључе у ове активности како би се питањима и проблемима заштите животне средине дало одговарајуће место у систему васпитања и образовања. Брунтлендова комисија дефинише одрживи развој као развој којим се испуњавају потребе садашњости, без ускраћивања могућности будућим генерацијама да задовоље своје потребе. Животна средина се разматра често као систем узајамно повезаних система: природна средина, социјална средина, стамбена средина, културна средина, информативна средина. У зависности од размера и циљева истраживања, могуће је посматрати животну средину појединог човека, породице, групе људи, целокупног човечанства. Неопходно је у будућем образовању ухватити корак с модерним трендовима, као и пронаћи нове активније путеве прилагођене нашим условима.

Улога породице је веома значајна у образовању и васпитавању детета, али такође племенита и узвишена с једне стране, сложена и одговорна с друге стране. Предшколско васпитање је у функцији остварења нашег идеала, васпитања свестране личности. У историји васпитне делатности је лако запазити да се остваривање задатака предшколског васпитања све више помера са породице на друштвено организоване облике васпитања.

## ЛИТЕРАТУРА

- Андевски, М., Кундачина, М. (2004): *Еколошко образовање од бриге за околину до одрживог развоја*, Ужице, Учитељски факултет.
- Видосављевић, С. (2010): *Савремени концепт наставе природе и друштва – зборник радова*, стр. 223–234, Лепосавић, Учитељски факултет.
- Круљ, Р., Качапор, С., Кулић, Р. (2003): *Педагогија*, Београд, Свет књиге.
- Кундачина, М. (2006): *Чиниоци еколошког васпитања и образовања ученика*, Ужице, Учитељски факултет.
- Кларк, Р. (1998): *Образовање и обука за заштиту природе у очувању предела*: садржај
- Марковић, Д. (2015): *Социјална екологија*, Београд, Завод за уџбенике.



- Понтинг, К. (2009): *Еколошка историја света – животна средина и пропаст великих цивилизација*, Одисеја, Београд.
- Приручник за диверсификацију програма предшколског васпитања и образовања, (2013), Београд, Унапређење предшколског васпитања и образовања у Србији.
- Ранчић, Х. (2012): *Како родитељи да васпитавају децу*, Ниш, Пунта.
- Трнавац, Н., Ђорђевић, Ј. (1998): *Педагогија*, Београд, Научна књига комерц.
- Шаин, М., Јованов, С., Трбушковић, Р., Ружичић, А. (2010), *Кругови пријатељства*, Београд, Креативни центар.

## FORMING ECOLOGICAL AWARENESS IN PRESCHOOL CHILDREN

**Summary:** *It is necessary to establish ecological awareness in children at earliest possible age because this period of child development is considered turbulent in growth and development, a so called golden age. Family is considered to be an indispensable factor in educating an individual, it is important to explore in what measure its educational-social role contributes in raising ecological awareness. Parents used to be a dominant source of information for their children, today children often surpass their parents in level of knowledge in certain questions, including ecological questions. In forming ecological awareness family contributes more on informational level, and less in forming professional knowledge. Knowledge is acquired through systematic education. Education of children should form awareness of the need to preserve the ecological balance in the human environment and dangers to humans if it comes to its disturbance. In preschool institutions educational work is carried out according to the age of children. This work with children develops love for nature and provides basic knowledge of plants, animals, and children learn the correct attitude toward them. In preschool institutions through work schedule environmental programs are adopted as an integral part of the preschool schedule. This way, the principles of preschool upbringing and education are respected, the tasks that arise from the objectives, the contents that arise from the task and ecological activity, subsequently their realization is followed. In fact, for education to become a significant factor in developing an ecological awareness, it should include all levels of education, from preschool, through elementary and high school to University.*

**Key words:** *ecological awareness, preschool age, family, education.*



## **ПОЛЕМИКЕ И ПРИКАЗИ**

**Миле Ђ. Илић**

**Миле Ђ. Илић**<sup>215</sup>

Универзитет у Бањој Луци  
Филозофски факултет

## **ПРВО НАУЧНО ДЈЕЛО О НАЦИОНАЛНОМ ВАСПИТАЊУ У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ**

**БЕЛОЈИЦА ПАВЛОВИЋ Б. И ЦИЦОВИЋ САРАЈЛИЋ Д. (2018).  
НАЦИОНАЛНО ВАСПИТАЊЕ У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ.  
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋУ И  
ФАКУЛТЕТ УМЕТНОСТИ У ПРИШТИНИ – ЗВЕЧАНУ  
УНИВЕРЗИТЕТА У ПРИШТИНИ – КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ**

Пажњу просвјетне и шире друштвене јавности у Србији и у региону привукло је научно монографско дјело музиколога, методичара, истраживача и афирмисаних универзитетских професора Биљане Белојица Павловић и Драгане Цицовић Сарајлић, под насловом *Национално васпитање у настави музичке културе*, публиковано 2018. у издању Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу и Факултета уметности у Приштини – Звечану Универзитета у Приштини – Косовској Митровици. Књига је посвећена знаменитој професорици Универзитета у Београду, Мирјани Ивановић, која је дала значајан допринос развоју Методике наставе музичке културе у Србији и њеном окружењу, као и подизању научног подмлатка у овој дисциплини.

Уочљив је баланс између обима дијелова и поглавља у структури ове научне монографије. Осим стимулативног *Предговора* и опсежног списка тематски релевантне *Литературе* (написане на седамнаест страна), поглавља овог дјела су: *Увод*, *Теоријске основе рада*, *Методолошке основе истраживања*, *Резултати емпиријског истраживања*, *Закључци* и *Прилози*.

У уводу су увјерљиво експлициране друштвено-педагошке вриједности и научно-методолошке специфичности цјеловитог проучавања националног васпитања уопште и у настави музичке културе посебно.

---

<sup>215</sup>[mile.ilic@ff.unibl.org](mailto:mile.ilic@ff.unibl.org)

Полазећи од аксиолошких и савремених педагошко-психолошких сазнања о суштини, смислу и другим одредницама националног васпитања у цјелокупној образовно-васпитној дјелатности наше школе, у поглављу *Теоријске основе рада* студиозно су расвјетљаване позиције, интенције и концепције српског националног васпитања ученика у настави музичке културе у том непосредном педагошком амбијенту и ширим актуелним, динамичним и противријечним цивилизацијским и глобализацијским токовима. Селекцијом, компарацијом и повезивањем историјско-музиколошких сазнања, расвјетљена је улога српског традиционалног музичког стваралаштва у националном васпитању дјеце и младих. Међутим, аутори су установили да српске народне пјесме и игре, духовна и умјетничка музика током три посљедње деценије нису у довољној мјери заступљене у наставним програмима, уџбеницима и непосредној пракси из наставе музичке културе у основној школи, те да постоје друштвене, научне и стручно-методичке потребе проучавања узрока и посљедица ове појаве.

На тако поузданим теоријским полазиштима и резултатима претходних испитивања појединих аспеката ове тематике развијене су садржајно-проблемски прикладне методолошке основе емпиријског истраживања са повезаним идејним компонентама (проблем и предмет, циљ и задаци, хипотезе) и адекватним оперативним елементима (научноистраживачке методе, технике, инструменти, популација испитаника са подручја Централне Србије, Косова и Метохије, а у репрезентативном узорку обухваћено је 534 ученика осмог разреда основне школе).

Резултати емпиријског истраживања коректно су статистички обрађени, прегледно приказани и егзактно тумачени. Потврдили су хипотезу да су музички садржаји националног васпитања недовољно заступљени у наставним програмима и уџбеницима, што је врло корисно у иновирању и креирању ових докумената, не само на територији на којој је извршено истраживање већ и на свим српским национално-етничким просторима. Потврђена су ранија запажања да су наведени садржаји не реализују у духу савремених дидактичко-методичких сазнања и тиме нису искориштена њихова могућа дејства на потпуније формирање национално-вриједносних оријентација ученика. Ослоњене на квантитативне показатеље, дате су аргументоване квалитативне анализе у којима су, између осталих, истакнути закључци да ученици на завршетку основне школе имају формиран став о значају српских традиционалних и патриотских пјесама, духовне и умјетничке музике, развијању љубави према својој земљи и народу, али да нису довољно заинтересовани за њихово извођење ван школе, те да не познају традиционалне пјесме и игре народа који живе у њиховом окружењу, а национално-културни идентитет се формира у амбијенту истинског (а не декларативног) интеркултурализма и мултикултурализма.

Прилози садрже изборе репрезентативних традиционалних народних пјесама и игара, патриотских и духовних пјесама, српских умјетничких композиција, што ће битно олакшати и инспирисати иновативан рад наставника у континуираном интензивирању националног васпитања ученика у настави музичке културе. На крају овог поглавља је анкетни лист за ученике осмог разреда који може бити адаптиран и кориштен у наредним емпиријским истраживањима.

На крају монографије су: *Индекс имена, Изводи из рецензија и О ауторима*, чиме је повећан информативни ниво ове публикације.

Цјелокупни садржај монографије издваја се од истоврсних публикација интердисциплинарном егзактношћу, вишедимензионалношћу, уравнотеженошћу научнотеоријског, емпријско-истраживачког и апликативног стручно-методичког приступа националном васпитању у настави музичке културе у прошлим, актуелним и долазећим токовима нашег етноса и цивилизације. Ово је ново и оригинално научно дјело трајније вриједности, јер је културно-историјски, аксиолошко-етички, педагошко-психолошки и дидаткичко-методички утемељено, те је незаобилазан допринос историји музичке умјетности, музичкој педагогији и савременој методици наставе музичке културе. Зато је реално очекивање да ће бити у фокусу научника, истраживача, креатора наставних програма, аутора уџбеника, наставника, студената и других читалаца.





## **ПРИЛОЗИ**



## СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА РАДОВА ОБЈАВЉЕНИХ У ОВОМ БРОЈУ

### Списак рецензената радова објављених у овом броју

#### *Рецензенти из иностранства:*

1. em. O. univ., prof. dr. Branko Tošković, University in Graz, Institut für Slavistik Karl Franzens (Östereich);
2. др Миле Илић, редовни професор Универзитета у Бањалуци, Филозофски факултет (Босна и Херцеговина);
3. др Владо Симеуновић, редовни професор Универзитета у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини (Босна и Херцеговина);
4. dr Goran Lapat, docent Sveučilišta u Zagrebu, Učiteljski fakultet (Hrvatska);
5. dr Blaženka Bačlija Sušić, docent Sveučilišta u Zagrebu, Učiteljski fakultet (Hrvatska); и
6. др Сања Милић, доцент Универзитета у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини (Босна и Херцеговина).

#### *Рецензенти из Републике Србије са других високошколских институција и НИО:*

1. др Данијела Василијевић, редовни професор Универзитета у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу;
2. др Иван Јовановић, ванредни професор Универзитета у Нишу, Филозофски факултет;
3. др Татјана Ђурин, ванредни професор Универзитета у Новом Саду, Филозофски факултет;
4. др Слађана Алексић, ванредни професор Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Филозофски факултет;
5. др Александра Костић Тмушић, ванредни професор Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Филозофски факултет;
6. др Данијела Судзиловски, ванредни професор Универзитета у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу;
7. др Вера Радовић, ванредни професор Универзитета у Београду, Учитељски факултет;
8. др Драгана Цицковић Сарајлић, ванредни професор Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Факултет уметности;
9. др Биљана Јеремић, ванредни професор Универзитета у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору;

10. др Ивана Миљковић, доцент Универзитета у Нишу, Филозофски факултет;
11. др Далиборка Поповић, доцент Државног универзитета у Новом Пазару;
12. др Миљана Павићевић, доцент Универзитета у Приштини, Филозофски факултет;
13. др Војислав Илић, доцент Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Факултет уметности; и
14. др Бојан Чолак, виши научни сарадник Института за књижевност и уметност у Београду.

*Рецензенти са Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу  
Универзитета у Приштини – Косовској Митровици:*

1. др Снежана Башчаревић, редовни професор Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет;
2. др Јован Базић, редовни професор Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић;
3. др Бранко Ристић, редовни професор Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић;
4. др Радомир Арсић, редовни професор Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет;
5. др Живорад Миленовић, ванредни професор Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет;
6. др Слађана Видосављевић, ванредни професор Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет;
7. др Весна Минић, ванредни професор Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет;
8. др Бошко Миловановић, ванредни професор Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу;
9. др Емилија Марковић, ванредни професор Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу;
10. др Јелена Круљ, доцент Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу, и
11. др Бранислав Ранђеловић, доцент Универзитета у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу.

## УПУТСТВО АУТОРИМА

*Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу* објављује теоријске, прегледне и оригиналне истраживачке радове из научних и уметничких области релевантних за образовни процес. Радови који су већ објављени или понуђени за објављивање у некој другој публикацији не могу бити прихваћени за објављивање у *Зборнику радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу*. Аутор је обавезан да поштује научне и етичке принципе и правила приликом припреме рада, у складу са међународним стандардима. Предајом рада аутор гарантује да су сви подаци у раду тачни, како они који се тичу самога истраживања, тако и подаци о литератури која је коришћена, те наводи из литературе.

### *ПРЕДАЈА РУКОПИСА*

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word. Електронску верзију рукописа послати на имејл-адресу Уредништва: [zbornikradova.ufp@pr.ac.rs](mailto:zbornikradova.ufp@pr.ac.rs)

Рок за предају радова је 30. мај.

### *ПРОЦЕС РЕЦЕНЗИРАЊА*

По пријему рада, узимајући у обзир тему и опсег истраживања, Уредништво у року од недељу дана, а након истека рока за пријем радова за актуелни број, одлучује да ли рад одговара профилу часописа и да ли ће бити послат на рецензирање. Радове рецензирају два квалификована рецензента. Поступак рецензирања је анониман у оба смера. На основу рецензија Уредништво доноси одлуку да ли се рад: 1) одбија, 2) прихвата за објављивање или 3) прихвата уколико аутор изврши неопходне измене и преправке рада, у складу са примедбама рецензената. Ревидирана верзија рада шаље се рецензентима/рецензенту на поновни увид и оцену или је, у случају мањих исправки, прегледа главни уредник (или један од чланова Уредништва) и након тога Уредништво доноси одлуку о објављивању.

У року од два и по месеца од пријема рукописа (до 15. августа) аутор се обавештава о томе да ли је рад прихваћен за објављивање и даје му се рок за евентуалну прераду или допуну рада.

Радови који нису написани у складу са *Унутшњом за ауторе* неће бити разматрани.

### ЈЕЗИК

Радови се објављују на српском, енглеском и руском језику. Сваки рад има резиме на српском и енглеском и/или руском језику. Радови аутора из Србије треба да буду писани стилем који је у складу са стандардима савременог српског језика и чија терминологија одговара научном дискурсу. Радови на српском објављују се ћирилицом и за њих се примењује *Правопис српскога језика* Митра Пешикана, Јована Јерковића и Мата Пижуреце (Нови Сад: Матица српска, 2010). Радови који се достављају на енглеском и руском језику треба да задовоље стандарде језика, потребно је да текстови буду лекторисани. Радови који не задовољавају наведене критеријуме неће бити прихваћени. Уредништво задржава право да лекторише резиме и текстове, као и да врши измене које се односе на техничку припрему текстова.

### ФОРМАТ

- а) формат стандардни: А4; маргине 2,5 cm;
- б) фонт: Times New Roman;
- в) величина слова: основни текст 12 pt, а сажетак, кључне речи, подножне напомене, извори, цитирана литература, резиме, назив и адреса установе и електронска адреса аутора 10 pt;
- г) размак између редова: 1,5;
- д) напомене: у дну стране (footnotes, а не endnotes), искључиво аргументативне; први ред увучен 1,5 cm у односу на основни текст;
- ђ) за наглашавање се користи *италик* (не **болд**);
- е) наслови појединих сегмената рада дају се малим верзалом, увучени за 1,5 cm и интегрисани у почетне параграфе; пожељно је да буду нумерисани (1. 1.1. 1.2. 1.2.1. итд.); параграфи 1. 2. итд. одвајају се од претходног параграфа једним празним редом, а параграфи 1.1. 1.2. итд. размаком од 6 pt;
- ж) илустративни примери се дају издвојени из основног текста; увучени су за 1,5 cm у односу на основни текст и од њега одвојени размаком од 6 pt; величина фонта 11pt.

Обим теоријских, прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (око 30 000 знакова), стручних и преведених радова до шест страна (око 11 000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2–3 стране (око 3800–5600 знакова). Уредништво задржава право да објави и радове већега обима, када изражавање научног садржаја захтева већу дужину, односно простор.

### СТРУКТУРА РАДА

Рад садржи: име и презиме аутора (изнад наслова рада), наслов, сажетак и кључне речи на српском, уколико је рад на енглеском или руском – сажетак и кључне речи на енглеском односно руском, основни текст, списак цитиране литературе, резиме, афилијацију (изнад наслова рада) и електронску адресу аутора у фусноти.

а) име и презиме аутора пише се изнад наслова рада уз леву маргину; назив и број пројекта/програма у оквиру којег је чланак настао наводи се у подбелешци (назив и број пројекта, финансијер и институција у којој се реализује), везаној звездицом за наслов рада;

б) наслов рада: верзалом, центриран; наслови одељака могу бити приказани на два начина; 1) први начин подразумева да се у тексту наведе најопштији наслов који се пише верзалом (нормал и центрирано); поднаслови се пишу курзивом и „реченичним” форматом (велико почетно слово).

в) сажетак, који укратко представља проблем, циљ, методе и резултате истраживања треба да има око 1400 знакова (150–300 речи): 1) на језику основног текста, са ознаком *Сажетак*; и 2) на енглеском или руском језику; лева маргина увучена 1,5 cm у односу на основни текст;

г) *кључне речи* (до пет) непосредно после сажетка: 1) на језику основног текста; и 2) на енглеском језику; лева маргина увучена 1,5 cm у односу на основни текст;

д) основни текст;

ђ) извори; цитирана литература: центрирано;

е) резиме (сажет опис садржине рада, тј. проширени сажетак, до 1/10 обима основног текста): име аутора уз леву маргину, наслов рада (верзалом, центрирано), испод наслова Р е з и м е (центрирано и спационирано), текст резимеа; уколико је рад на српском језику, резиме може бити на енглеском или руском;

уколико је рад на страном језику, резиме може бити на српском, енглеском или руском;

ж) назив и адреса установе у којој је аутор запослен (афилијација) и електронска адреса аутора, уз леву маргину; називи сложених организација треба да одражавају хијерархију њихове структуре, један испод другог.

Структура изворног научног рада мора бити таква да се у уводу јасно представе: научни контекст проблема уз осврт на релевантне резултате претходних истраживања, корпус, методе и циљеви истраживања, те да се, након анализе истраживаног проблема, у закључку јасно представе резултати.

Прегледни рад који не садржи оригиналне резултате истраживања, треба да пружи целовит и критички приказ одређеног проблема и релевантне литературе, нову синтезу научних информација, да укаже на сличности, разлике и недостатке у постојећој литератури и др. Прегледни рад треба да садржи и теоријски заснован став аутора. Уколико рад потиче из докторске или магистарске тезе у фусноти треба да стоји и назив тезе, место и факултет на коме је одбрањена.

### *ОСНОВНИ ТЕКСТ*

Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и импликацијама. Рад треба да буде структуриран у складу са IMRAD форматом који је прописала Америчка психолошка асоцијација (АРА).

### *СЛИКЕ И ТАБЕЛЕ*

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле морају бити прописно обележене. Табеле и графикони треба да буду убачени у текст, и такође посебно припремљени као слике у Excell фајловима. Фотографије треба да буду прикључене одвојено од текстова као засебни фајлови (у jpg, tif или eps форматима, резолуције 300 dpi/inch), а место у документу где фотографије треба да стоје треба да буде обележено у тексту. Уз фотографије и друге илустрације других аутора треба навести аутора. Свака илустрација и табела мора бити разумљива и без читања текста, односно мора имати



редни број, наслов и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница).

### ЦИТИРАНЕ ФОРМЕ

а) наслови посебних публикација који се помињу у раду штампају се *италиком*;

б) цитати се дају под знацима навода (у раду на српском „...”, у радовима на другим језицима у складу с одговарајућим правописом), а цитат унутар цитата под полунаводницима ('...'); пожељно је цитирање према изворном тексту (оригиналу); уколико се цитира преведени рад, у одговарајућој напомени навести библиографске податке о оригиналу; доследно се придржавати једног од наведених начина цитирања;

в) краћи цитати (2–3 реда) дају се унутар текста, дужи цитати се издвајају из основног текста (увучени), са извором цитата датим на крају;

г) пример се наводи *италиком*, а његов превод под полунаводницима ('...').

**ЦИТИРАЊЕ РЕФЕРЕНЦИ** интегрише се у текст, на следећи начин:

а) упућивање на студију у целини: (Бранковић 1975);

б) упућивање на одређену страну студије: (Кундачина 2007: 59–60);

в) упућивање на одређено издање исте студије: (Радовановић 1986<sup>2</sup>: 66);

г) упућивање на студије истог аутора из исте године: (Илић 1986а: 55), (Бугарски 1986б: 110);

д) упућивање на студију два аутора: (Банђур – Поткоњак 1984: 320–364);

ђ) студије истог аутора наводе се хронолошким редом: (Halle 1959; 1962);

е) уколико библиографски извор има више од два аутора, у парентези се наводи презиме првог аутора, док се презимена осталих аутора замењују скраћеницом и др./et al.;

ж) страна имена се у тексту на српском језику транскрибују; у парентези се наводе у оригиналној графици;

з) ако је из контекста јасно који је аутор цитиран, у парентези није потребно наводити његово презиме, нпр.

Ради се, очигледно, о социолингвистичким параметрима комуникације, које детаљно разматра и образлаже М. Радовановић (1986: 67–69).

и) ако се упућује на радове двају или више аутора, податке о сваком следећем раду одвојити тачком и запетом, нпр. (Кулић 1958; Качапор 1968);

ј) рукописи се цитирају према фолијацији (нпр. 2а–3б), а не према пагинацији, изузев у случајевима кад је рукопис пагиниран.

#### ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Литература се наводи на следећи начин:

а) књига (један аутор):

Савићевић, Душан. *Методологија истраживања у васпитању и образовању*. Врање: Учитељски факултет, 1996.

б) књига (више аутора):

Radden, Günter, René Dirven. *Cognitive English Grammar (Cognitive Linguistics in Practice 2)*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007.

в) рад у часопису:

Тодоровић, Милорад. Социјализација схваћена на динамски начин. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, XLVII/1 (2017): 20–34.

г) рад у часопису на једном од страних језика наводи се изворно на језику и писму на коме је објављен:

Hahn, Adelaide. Verbal Nouns and Adjectives in Some Ancient Languages. *Language* 42/2 (1966): 378–398.

д) рад у зборнику радова:

Недовић, Велизар. Образовање и усавршавање педагога промене у предшколском васпитању и образовању. Бошко Влаховић (ур.). *Савремени токови у образовању наставника*. Београд: Учитељски факултет, 2005, 191–198.

д) речник:

ESJS: *Etymologický slovník jazyka staroslověnského* (red. Eva Havlová), 1–. Praha: Academia, 1989–.

ђ) фототипско издање:

Ивић, Милка. *Значења српскохрватског инструментала и њихов развој (синтаксичко-семантичка студија)*. Београд, 1954. Београд: Српска академија наука и уметности – Београдска књига – Институт за српски језик САНУ, 2005.

е) рукописна грађа:

Николић, Јован. *Песмарица*. Темишвар: Архив САНУ у Београду, сигн. 8552/264/5, 1780–1783.

ж) публикација доступна online:

Велтман, К. Н. *Augmented Books, Knowledge and Culture*. <<http://www.isoc.org/inet2000/cdproceedings/6d/6d.>> 2. 2. 2002.

#### *ЗАВРШНЕ КОРЕКЦИЈЕ*

Исправљене и за штампу припремљене радове Уредништво шаље као ПДФ документ ауторима ради коначне провере пре објављивања, уз искључење могућности промене садржаја текста или додавање новог материјала.

CIP – Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

378

**ЗБОРНИК радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић /**  
главни уредници Јелена Круљ и Раиса Цветковић; одговорни уредник  
Снежана Башчаревић. - 2005, књ. 1- . - Лепосавић : Учитељски факултет у  
Призрену – Лепосавићу, 2005- (Краљево : ГрафикоЛор). - 24 cm

Годишње. – Варијантни наслов: Зборник радова Учитељског факултета у  
Призрену – Лепосавићу.- Текст на срп. и рус. језику  
ISSN 1452-9343 = Зборник радова Учитељског факултета Призрен-Лепосавић  
COBISS.SR-ID 140941068