
ЈЕЗИК, КУЛТУРА, ОБРАЗОВАЊЕ



ЈЕЗИК, КУЛТУРА, ОБРАЗОВАЊЕ

Издавач

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

За издавача

др Снежана Маринковић

Главни и одговорни уредник

др Снежана Маринковић

Програмски уредник

др Далиборка Пурић

Програмски одбор

dr Mara Cotič (Slovenija), dr Gabor Pinteš (Slovačka), dr Pavel Doulik (Češka Republika),
др Снежана Маринковић, др Рајна Драгићевић, др Драган Бошковић,
др Лидија Златић, др Миломир Ерић

Рецензенти

мр Бранка Арсовић, др Драгана Бјекић, др Жана Бојовић, др Данијела
Василијевић, др Ненад Вуловић, др Маја Димитријевић, др Оливера Ђокић,
др Миломир Ерић, др Лидија Златић, др Бранко Илић, др Вера Јовановић,
др Саша Кнежевић, др Јасмина Ковачевић, др Емина Копас-Вукашиновић,
др Љиљана Костић, мр Гордана Љубичић, др Јасна Максимовић, др Снежана
Маринковић, др Сања Маричић, др Оливера Марковић, др Гордана Мишчевић
Кадијевић, др Милка Николић, др Марија Панић, мр Бранко Поповић,
др Далиборка Пурић, др Кристинка Селаковић, др Мирјана Стакић, др Јелена
Стаматовић, др Буба Стојановић, др Данијела Судзиловски, др Драгана
Францишковић, др Зорица Цветановић, др Илијана Чутура, др Горан Шекељић

Организациони одбор

др Милован Стаматовић, др Жана Бојовић, др Јелена Стаматовић,
др Јован Марковић, Марија Ивановић, Ненад Милинковић

Организатори

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу (Србија);
Универзитет у Приморској, Педагошки факултет у Копру (Словенија);
Универзитет „Jan Evangelista Purkyně“, Усти над Лабем (Чешка Република);
Универзитет „Константин Филозоф“, Нитра (Словачка)

Лектори

др Љиљана Костић
др Мирјана Стакић
др Мирјана Чутовић
мр Александра Бјелић

Преводиоци

мр Гордана Љубичић, енглески језик
др Светлана Терзић, руски језик

Техничко уређење

РЦ Педагошког факултета

Штампа

Издавачко предузеће „Епоха“, Пожега

Тираж

150 примерака
Ужице, 2018.

ISBN: 978-86-6191-050-0

*Штампање ове монографије помогло је Министарство просвете, науке и технолошког
развоја Републике Србије.*

**УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ**

ЈЕЗИК, КУЛТУРА, ОБРАЗОВАЊЕ

**Педагошки факултет
Ужице
2018.**

**UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
FACULTY OF EDUCATION IN UŽICE**

LANGUAGE, CULTURE, EDUCATION

**Faculty of Education
Užice
2018.**

САДРЖАЈ

Предговор	13–14
-----------------	-------

УВОДНИ РЕФЕРАТИ

Рајна Драгићевић	
<i>Буков Рјечник из новог угла (на примеру корпусне анализе именице мјесто) ...</i>	17–30
Миломир Ерић	
<i>Лавиринти културе. Од Волтера до Фукоа</i>	31–46
Јелена Павловић	
<i>Коучинг у образовном контексту</i>	47–60
Sara Marinič, Mara Cotič	
<i>Developing Logical Thinking with the Support of Digital Stories</i>	61–72

ЈЕЗИК У ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ

Марина Кебара	
<i>Рефлексивно-непосредна форма дејјих неологизама у светлу поимања дејјег језика</i>	75–86
Сенка Стојанов	
<i>Рано учење француског језика – проговорити француски уз песме за децу</i>	87–98
Јелена Јосијевић	
<i>Савремене тенденције у парадигми неправилних глагола у енглеском језику и импликације за савремену наставу.....</i>	99–114
Виолета Јанушева	
<i>Правописна норма македонског стандардног језика у образовном контексту</i>	115–124
Милка Николић, Бојана Вељовић	
<i>Нарација и дескрипција у аутобиографији Марије Маге Магазиновић (лингвистички и методички аспект)</i>	125–136
Јован Љуштановић, Милена Зорић	
<i>Загонетка у дејјем вртићу – од погађања до одгонетања</i>	137–144

Марија Ивановић	
<i>Поимање језика музике на различитим узрастима</i>	145–162
Оливера Марковић	
<i>О математичком језику у науци и настави</i>	163–178
Биљана Ђорић	
<i>Улога језика, учења путем открића и употребе ИКТ у развоју научне писмености</i>	179–188

КУЛТУРОЛОШКИ ОБРАСЦИ У СИСТЕМУ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

Ламија Кршић	
<i>Уметност и културни идентитет</i>	191–200
Славко Петаковић	
<i>Дубровачка књижевност у српској књижевноисторијској традицији: културноисторијска скица</i>	201–210
Љиљана Костић	
<i>Слика о себи и слика о другом – сусрет култура у аутобиографији Михајла Пупина</i>	211–218
Јасмина Јовић	
<i>Култ мртвих у уметничкој слици живота врањске средине у делима Борисава Станковића</i>	219–228
Милан Грововић	
<i>Иницијацијска криза и хтонски елементи у анализи лирске усмене песме Српска дјевојка</i>	229–238
Robert Bonkowski	
<i>O nekim elementima jezičke kulture pri učenju srpskog jezika kao stranog</i>	239–252
Adriana Réca	
<i>Images, Signs and Symbols in the Visual Arts Education</i>	253–260
Daniel Szalai	
<i>Fine Art Language – Various Forms of Expression or One Way Doesn't Only Mean One Solution</i>	261–266
Aleksandar Tadić, Ivana Mrvoš, Radovan Antonijević	
<i>Theoretical Foundation and Actuality of the Concept Education through Art</i>	267–278
Бране Микановић	
<i>Ставови студената друштвених и хуманистичких наука о језику, култури и образовању</i>	279–298

Драгана Бјекић, Милица Стојковић, Лидија Златић	
<i>Предузетничка култура: контекст образовања и професионалног деловања наставника</i>	299–322
Сања Филиповић	
<i>Образовање наставника из области уметности за примену филма у настави – значај и васпитнообразовни домети</i>	323–342
Љиљана Грујић	
<i>Феминизација наставничког позива</i>	343–360
Далиборка Пурић, Мирјана Чутовић	
<i>Школа као фактор развијања интеркултуралности</i>	361–374
Јасна Максимовић, Јелена Стаматовић	
<i>Инклузивна култура школе: могућности њеног истраживања и унапређивања</i>	375–386
Мирјана Радовановић Пејовић, Ана Дуковић, Марина Јевтић	
<i>Школска библиотека – чувар прошлости и темељ за будућност</i>	387–398
Предраг Вајагић	
<i>Екскурзија у функцији наставе и учења историје</i>	399–410

САВРЕМЕНИ ПРИСТУПИ РАЗВОЈУ И УЧЕЊУ НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Емина Копас-Вукашиновић, Виолета Јовановић	
<i>Социокултурни модел когнитивног развоја предшколског детета</i>	413–424
Тања Глишић	
<i>Дјечја питања у педагошко-методички обликованом окружењу предшколске установе</i>	425–440
Barbara Baloh, Giuliana Jelovčan, Bojana Kralj, Petra Furlan	
<i>Cros-Sectoral Integration in pre-school period – Slovenian Kindergarten Curriculum...</i>	441–456
Душица Рацковић	
<i>Мишљење васпитача о лингвометодичком тексту као подстицајном фактору у развоју језичке свести код детета предшколског узраста</i>	457–480
Ана Миљковић-Павловић	
<i>Бајка у функцији култивисања дечје игре</i>	481–490
Barbara Baloh, Vida Medved Udovič	
<i>Encouraging After-Reading Activities in Literary Education in Pre-school</i>	491–506
Даница Џиновић, Слободан Павловић, Владан Пелемиш	
<i>Евалуација предшколског програма из физичког васпитања</i>	507–518

САВРЕМЕНИ ПРИСТУПИ ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ У ШКОЛСКОМ КОНТЕКСТУ

Татјана Михајловић	
<i>Научна вредност и апликативност Дјуијеве педагошке рефлексije</i>	521–532
Миле Илић, Љиљана Јерковић	
<i>Рецепција и исходи основношколске наставе</i>	533–544
Aleksandra Maksimović, Sanja Vuletić	
<i>Teachers' Attitudes on Implementing National Educational Standards: Case Study Austria</i>	545–556
Martina Kovačić Kuzmić, Jurka Lepičnik Vodopivec	
<i>Collisions of Educational Rights Between Parents and School</i>	557–568
Osman Ferda Beytekin, Hasan Arslan	
<i>A Research one the Metaphorical Perceptions of Teachers Related to Technology Leaders</i>	569–576
Hasan Arslan, Osman Ferda Beytekin	
<i>Evaluation of Effectiveness of Vitamin Teacher Portal</i>	577–590
Лана Томчић	
<i>Преглед савремених стратегија превенције школског неуспеха</i>	591–600
Гордана Мишчевић Кадијевић	
<i>Проблемска наставна стратегија у савременој школи</i>	601–612
Barbara Zorman, Martina Mejak	
<i>Representation of King Matjaž in Slovenian Readers</i>	613–626
Mirjam Bon Klanjšček, Jurka Lepičnik Vodopivec, Darjo Felda	
<i>From the Knowledge of Data Processing to Statistical Literacy</i>	627–638
Маријана Зељић, Милана Дабић	
<i>Разумевање контекста проблема</i>	639–650
Eugen Ljajko	
<i>GeoGebra as a Tool in Building two- and three-digit whole Number Concepts</i>	651–662
Драгица Милинковић, Миленко Ћурчић	
<i>Моделовање сабирања и одузимања у млађим разредима основне школе</i> ...	663–680
Светлана Илић	
<i>Репрезентације правила сталности збира и разлике</i>	681–698
Jozef Baus	
<i>Using Post-medial Painting Strategies in Visual Art Education</i>	699–712

CONTENTS

<i>Foreword</i>	13–14
-----------------------	-------

INTRODUCTORY PAPERS

Rajna Dragičević <i>Vuk's Dictionary from a New Angle (on the Example of the Corpus Analysis of the Noun Place)</i>	17–30
Milomir Erić <i>Labyrinths of Culture. From Volter to Fuko</i>	31–46
Jelena Pavlović <i>Coaching in Educational Context</i>	47–60
Sara Marinič, Mara Cotič <i>Developing Logical Thinking with the Support of Digital Stories</i>	61–72

LANGUAGE IN CONTEXT OF EDUCATION

Marina Kebara <i>Reflexive-Direct Form of Children's Neologisms in the Light of Understanding the Language of Children</i>	75–86
Senka Stojanov <i>Early Learning of French – Speak French with Songs for Children</i>	87–98
Jelena Josijević <i>New Tendencies in the Paradigm of Irregular Verbs in English and the Implications for Contemporary Teaching</i>	99–114
Violeta Januševa <i>Orthographic norm of the Macedonian standard Language in Educational Context</i>	115–124
Milka Nikolić, Bojana Veljović <i>Narration and Description in Marija Magazinović's Memoirs (the Linguistic and Methodic Aspects)</i>	125–136
Jovan Ljuštanović, Milena Zorić <i>Riddle in Kindergarten – from Guessing to Solution</i>	137–144

Marija Ivanović	
<i>Understanding Language of Music at Different Ages</i>	145–162
Olivera Marković	
<i>Mathematical Language in Science and Teaching</i>	163–178
Biljana Đorić	
<i>The Role of Language, Inquiry Learning and Using ICT in the Development of Science Literacy</i>	179–188

CULTURAL PATTERNS IN SYSTEM OF EDUCATION

Lamija Kršić	
<i>Art and Cultural Identity.....</i>	191–200
Slavko Petaković	
<i>Dubrovnik Literature in the Serbian Hystory of Literature Tradition: Cultural-Historical Draft</i>	201–210
Ljiljana Kostić	
<i>Image of Oneself and Images of the Other One – Meeting of Cultures in Mihajlo Pupin's Autobiography.....</i>	211–218
Jasmina Jović	
<i>The Cult of the Dead in the Artistic Picture of the Life of Vranje Region in the Works of Borisav Stanković.....</i>	219–228
Milan Gromović	
<i>The Crisis of Initiation and Chthonic Elements in the Analysis of the Oral Lyrical Poem Serbian Girl</i>	229–238
Robert Bońkowski	
<i>About the some elements of Language Culture when Learning a Serbian Language as a Foreign Language</i>	239–252
Adriana Récka	
<i>Images, Signs and Symbols in the Visual Arts Education</i>	253–260
Daniel Szalai	
<i>Fine Art Language – Various Forms of Expression or One Way Doesn't Only Mean One Solution</i>	261–266
Aleksandar Tadić, Ivana Mrvoš, Radovan Antonijević	
<i>Theoretical Foundation and Actuality of the Concept Education trough Art</i>	267–278
Brane Mikanović	
<i>Views of Students of Social Sciences and Humanistic Studies on Language, Culture and Education</i>	279–298

Dragana Bjekić, Milica Stojković, Lidija Zlatić <i>Entrepreneurial Culture: Context of Teacher Education and Professional Engagement</i>	299–322
Sanja Filipović <i>Educational of the Teacher of Arts in the Implementation of Film in Teaching – Its Importance and Probability of Educational Success in Teaching</i>	323–342
Ljiljana Grujić <i>Feminization of Teaching Profession</i>	343–360
Daliborka Purić, Mirjana Čutović <i>School as a Factor in the Development of Interculturalism</i>	361–374
Jasna Maksimović, Jelena Stamatović <i>Inclusive School Culture – Possibilities for Its Research and Improvement</i>	375–386
Mirjana Radovanović Pejović, Ana Duković, Marina Jevtić <i>School Library as the Guardian of the Past and the Basis for the Future</i>	387–398
Predrag Vajagić <i>Excursions in the Function of Teaching and Learning History</i>	399–410

CONTEMPORARY APPROACHES TO PRE-SCHOOL LEARNING AND DEVELOPMENT

Emina Kopas-Vukašinović, Violeta Jovanović <i>The Sociocultural Model of Cognitive Development of the Pre-school Child</i> ...	413–424
Tanja Glišić <i>Children's Questions in the Pedagogically- and Methodically-Designed Environment of a Pre-school Institution</i>	425–440
Barbara Baloh, Giuliana Jelovčan, Bojana Kralj, Petra Furlan <i>Cros-Sectoral Integration in pre-school period – Slovenian Kindergarten Curriculum</i> ...	441–456
Dušica Racković <i>Educators' Opinion on the Linguistic-Methodological Text as an Incentive Factor for the Development of Linguistic Consciousness Among Children of Pre-school Age</i>	457–480
Ana Miljković-Pavlović <i>Fairy Tale in the Function of Cultivating the Children's Games</i>	481–490
Barbara Baloh, Vida Medved Udovič <i>Encouraging After-Reading Activities in Literary Education in Pre-school</i>	491–506
Danica Džinović, Slobodan Pavlović, Vladan Pelemiš <i>Evaluation of Pre-school Physical Education Program</i>	507–518

CONTEMPORARY APPROACHES TO SCHOOL EDUCATION CONTEXT

Tatjana Mihajlović	
<i>Scientific Value and Applicability of Dewey 's Pedagogical Reflection</i>	521–532
Mile Ilić, Ljiljana Jerković	
<i>Reception and Outcomes of Elementary School Instruction</i>	533–544
Aleksandra Maksimović, Sanja Vuletić	
<i>Teachers 'Attitudes on Implementing National Educational Standards:</i> <i>Case Study Austria</i>	545–556
Martina Kovačić Kuzmić, Jurka Lepičnik Vodopivec	
<i>Collisions of Educational Rights Between Parents and School</i>	557–568
Osman Ferda Beytekin, Hasan Arslan	
<i>A Research one the Metaphorical Perceptions of Teachers Related</i> <i>to Technology Leaders</i>	569–576
Hasan Arslan, Osman Ferda Beytekin	
<i>Evaluation of Effectiveness of Vitamin Teacher Portal</i>	577–590
Lana Tomčić	
<i>The Review of Contemporary Strategies for Preventing School Failure</i>	591–600
Gordana Miščević Kadijević	
<i>Problem-Solving-Based Teaching Strategy in Contemporary School</i>	601–612
Barbara Zorman, Martina Mejak	
<i>Representation of King Matjaž in Slovenian Readers</i>	613–626
Mirjam Bon Klanjšček, Jurka Lepičnik Vodopivec, Darjo Felda	
<i>From the Knowledge of Data Processing to Statistical Literacy</i>	627–638
Marijana Zeljić, Milana Dabić	
<i>Understanding Context of a Problem</i>	639–650
Eugen Ljajko	
<i>GeoGebra as a Tool in Building two- and three-digit whole Number Concepts</i>	651–662
Dragica Milinković, Milenko Ćurčić	
<i>Modeling of Addition and Subtraction in Young Classed</i> <i>of the Primary School</i>	663–680
Svetlana Ilić	
<i>Representations of Sum and Difference Constancy Rules</i>	681–698
Jozef Baus	
<i>Using Post-medial Painting Strategies in Visual Art Education</i>	699–712

ПРЕДГОВОР

У овој монографији налазе се радови са Међународног научног скупа „Језик, култура, образовање“, одржаног 2. новембра 2018. године на Педагошком факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу. Организатори скупа су: Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу (Србија); Универзитет у Приморској, Педагошки факултет у Копру (Словенија); Универзитет „Константин Филозоф“, Педагошки факултет, Нитра (Словачка) и Универзитет „Jan Evangelista Purkyně“, Педагошки факултет, Усти над Лабем (Чешка Република).

Монографија представља део резултата остварених у оквиру научно-истраживачког пројекта под називом *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, регистрованог под бројем 179026, који подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује се у периоду од 2011. до 2018. године. Пројекат остварује научноистраживачки тим наставника Педагошког факултета у Ужицу: проф. др Снежана Маринковић, проф. др Данијела Василијевић, проф. др Горан Шекељић, проф. др Жана Бојовић, проф. др Лидија Златић, проф. др Сања Маричић, проф. др Јелена Стаматовић, проф. др Далиборка Пурић, доц. др Љиљана Костић, доц. др Мирјана Стакић, мр Бранка Арсовић. У тим се укључују и други истраживачи из Србије и иностранства чија су научна интересовања везана за циљеве и задатке Пројекта: проф. др Драгана Бјекић, Факултет техничких наука у Чачку Универзитета у Крагујевцу; проф. др Радован Грандић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду; проф. др Миле Илић, Филозофски факултет Универзитета у Бања Луци; проф. др Ненад Сузић, Филозофски факултет Универзитета у Бања Луци, проф. др Јасмина Клеменовић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду и Биљана Ђорић, Факултет техничких наука у Чачку Универзитета у Крагујевцу.

За расправу на скупу и у овој монографији постављене су следеће теме:

- Наука о језику данас;
- Језик науке;
- Дечје поимање језика;
- Речници у настави језика и књижевности;
- Вуков *Рјечник* у настави;
- Језик као темељ културног идентитета;
- Уметност као основа културног идентитета;

- Културолошки обрасци у систему образовања и васпитања;
- Културна баштина у функцији наставе и учења;
- Културно наслеђе и интеркултуралност;
- Инклузивна култура у систему образовања и васпитања;
- Језик и култура у васпитнообразовном систему;
- Савремени приступи образовању и васпитању у школском контексту;
- Савремени приступи развоју и учењу на предшколском узрасту.

Монографија садржи 52 рада. То су писана саопштења са скупа чији су учесници из Србије, Словеније, Словачке, Пољске, Босне и Херцеговине, Македоније и Турске. Прва четири рада у монографији су уводни реферати, док су остали радови саопштења са скупа, сврстана у четири тематске целине:

- Језик у образовном контексту;
- Културолошки обрасци у систему образовања и васпитања;
- Савремени приступи развоју и учењу на предшколском узрасту;
- Савремени приступи образовању и васпитању у школском контексту.

Издавање монографије финансијски је подржало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Редакција

УВОДНИ РЕФЕРАТИ

Рајна М. Драгићевић*

Универзитет у Београду, Филолошки факултет

ВУКОВ РЈЕЧНИК ИЗ НОВОГ УГЛА (НА ПРИМЕРУ КОРПУСНЕ АНАЛИЗЕ ИМЕНИЦЕ *МЈЕСТО*)**

Апстракт: Ове 2018. године обележавамо важан јубилеј српске културе – двестагодишњицу објављивања првог издања Вуковог *Српског рјечника* (1818). Овај рад подстакнут је жељом да се тај важан јубилеј обележи подсећањем на *Рјечник* и да се покаже да о њему може још много тога новог да се каже. Као резултат корпусне анализе Вуковог *Рјечника*, уз подршку статистичке анализе, српску страну *Рјечника* анализирали смо као јединствени корпус. Испоставило се да је једна од најфреквентнијих речи у *Рјечнику* лексема *мјесто*. Циљ овог рада је контекстна анализа ове именице у *Рјечнику*. Показало се да ова анализа доноси нове семантичке, творбене, лингвокултуролошке и друге податке о лексици из Вуковог *Рјечника*, али открива и слику света српског народа у XIX веку. Корпусни приступ *Рјечнику* учинио би и педагошки рад са ученицима и студентима динамичнијим, информативнијим и кориснијим, па се овакав приступ препоручује у овом раду.

Кључне речи: Вук Караџић, *Српски рјечник*, корпусна анализа, контекстна анализа, лексикологија, лексикографија, српски језик.

1. Вукова путовања и њихов значај. Вук Караџић је био велики путник. У *Хронолошком прегледу Вукових путовања и бављења у појединим местима*, које даје Љ. Стојановић (1924: 757–758), читамо да је до 1818. године, тј. до објављивања првог издања свога *Рјечника*, Вук боравио у следећим местима: Тршић, Лозница, Карловци, Петриња, Београд, Нови Сад, Будим, Крајина (од Оршаве до Неготина), Панчево, Земун, Беч, Срем, Русија, а после 1818. године, читамо још и називе следећих места: Темишвар, Германија, Славонија, Крагујевац, Црна Гора, Приморје, Хрватска, Трст, Вуковар, Далмација, Берлин итд.

Љ. Стојановић (1924: 127) примећује да су у „*Рјечник* унесена географска имена која су Вуку била позната и која се налазе у народним песмама. Нека од њих Вук није знао где су и остала су без ознаке: Барт, Бистрица, Винош,

* rajna.dragicevic@fil.bg.ac.rs

** Рад је настао у оквиру пројекта *Српски језик и његови ресурси: опис, теорије и примене*, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Власанице, Гламоч. Грачаница, Јањина планина, Качаник, Котари, Кунор, Леђан, Ливно, Мезево, Ођунлија, Озија, Озин, Самодрежа црква, а друга су погрешно одређена: Дувно, Кладуша, Лим, Маковиште, Марица, Подгорица, Прилеп, Тврдош, Чево.“

У Предговору *Рјечника* (1987: XVI), Вук каже: „Ја сам овђе Српски језик раздијелио на три нарјечија [...] ЕРЦЕГОВАЧКО, којим говоре сви Србљи који живе по Ерцеговини, по Босни, по Црној Гори, по Далмацији, по Рватској и по Србији озго до Мачве, до Ваљева и до Карановца; РЕСАВСКО, којим говоре Србљи по Браничеву, по Ресави, по Лијевчу и по Темнићу и горе даље уз Мораву, по наији Параћинској, по Црној ријеци и по крајини Неготинској; и СРЕМАЧКО, којим говоре Србљи по Сријему, по Бачкој, по Банату, по горњој Мачарској и по Србији око Саве и око Дунава (до Мораве).“

Мирослав Пантић је у Поговору Вуковим *Српским народним пословицама* (1987б: 369) сумирао Вукове белешке о местима где их је прикупио: у Мачарској, Сријему, у Бачкој, у Вуковару, у Хрватској, у Ресави, у Србији и Босни, у Босни и у Херцеговини, у Приморју, у Дубровнику, у Боци, у Котору, Рисну, Перасту, Прчњу, Бару, Црној Гори, у Паштровићима, у Црници, у Кучима итд. Сам Вук је у Предговору *Српских народних пословица* (1987: 13) написао да је „пословице наше почео скупљати још прије 20 година, кад и пјесме и ријечи.“ Зато не чуди што се исти географски извори наводе и у *Рјечнику* и у *Српским народним пословицама*.

Лингвистима и стручњацима другачијих интересовања одувек је јасно да је питање географског одређења лексике обрађене у *Рјечнику* провокативно и да заслужује посебну пажњу, јер га је и сам Вук стављао у први план. Веома значајна истраживања *Рјечника* у том смислу извршио је Јован Кашић (1987). Он је испитао градске речи у Вуковом *Рјечнику* (Кашић 1987а: 66–114), војвођанску лексику (Кашић 1987б: 114–151), као и речи из Црне Горе (Кашић 1987в: 151–159).¹

Закључићемо овај кратак преглед напомена о географском одређењу Вукове лексике констатацијом да он већ сам по себи говори о томе колико је Вук држао до тога да у опису српског народног језика не занемари неки дијалекат и да што боље осети и разуме, а затим опише све тонове српског народног језика.

2. Лексема *мјесто* у Вуковом *Рјечнику*. Зато и не чуди што је лексичка јединица *мјесто* једна од најфреквентнијих у његовом *Рјечнику* из 1852. године.² *Мјесто* се у свим падежима једине и множине јавља 570 пута, а ако се од

¹ Посебно је значајан статистички податак да у Вуковом *Рјечнику* из 1818. године има укупно 839 речи из Војводине, што представља 3,192% од укупног броја обрађених лексема у овом речнику.

² Све статистичке податке о лексци из Вуковог *Рјечника* из 1852. године добили смо од проф. др Душка Витаса и на томе топло захваљујемо.

тога одбије око 200 предлошких и прилошких лексема (кад *мјесто* значи *уместо*), остаје око 370, што значи да је Вук толико пута употребио именицу *мјесто* у *Рјечнику*, говорећи о местима као насељима, као деловима површина или као деловима неке целине, што су значења која ова именица има и данас.

Достигнућа корпусне лингвистике омогућавају нам да маркирамо лексеми у неком корпусу и да, пратећи њено окружење, сазнамо како се она употребљава. То је начин на који добијамо различите типове података о датој лексеми и појму који она именује. Тема овог рада јесте корпусна анализа именице *мјесто* у Вуковом *Рјечнику* из 1852. године. Триста седамдесет пута поновљена у *Рјечнику*, ова именица употребљена у различитим лексичким окружењима пружа сијасет информација, корисних лексиколозима, лингвокултуролозима, педагозима, географима, историчарима, етнологима и стручњацима за друге хуманистичке науке.

2.1. Значај корпусних истраживања. Први сет информација које добијамо корпусном анализом употребе неке лексеме јесу *семантички подаци* о њој. Пре свега, фреквенција дате лексеме у одређеном корпусу указује на њену периферну или централну улогу у датом корпусу. Контексти у којима се употребљава (тј. лексика из непосредног окружења) откривају семантички потенцијал дате лексеме.³ Ако корпус садржи велики број различитих потврда за исту лексему, могуће је реконструисати целу њену полисемантичку структуру. Тако, анализом употребе лексеме *мјесто* у Вуковом *Рјечнику* можемо истражити да ли се и у којој мери променило значење ове речи за последњих двеста година.

Корпусном анализом неке лексеме у одређеном корпусу долазимо и до *лингвокултуролошких података*, па и *историјских података*. Анализом топонима уз именицу *мјесто* дознаћемо у којим је све то градовима, селима и областима Вук прикупљао лексичке податке за свој *Рјечник*. Културолошку пажњу изазивају сва места на којима се врше одређене радње, која Вук описује и за која, у нашем народу, постоје називи у XIX веку. Анализирајући места на којима се врше различите радње или дешавају одређени догађаји, сазнајемо много о тим местима, али и о радњама и догађајима који су обележавали свакодневни живот српског народа у XIX веку.

Овакав приступ Вуковој лексици сматрамо значајним и за *педагошки рад* с ученицима и студентима. Ако се цео Вуков *Рјечник* посматра као корпус, добија се далеко више података о свакој јединици за коју постоји интересовање него ако се посматра само обрада одређене лексеме. Такав приступ је динамичан и ученицима занимљив.

3. Предмет рада. Именицу *мјесто* у Вуковом *Рјечнику* као предмет овог истраживања посматраћемо из више различитих перспектива: анализираћемо

³ О синтагматским лексичким односима и проучавању лексичког значења датом методом исп. Драгићевић 2010: 213–232.

географске називе уз ову именицу, затим придевске речи уз ову именицу, потом синтаксичке конструкције у којима именица *место* представља језгро, а зависни део су зависне реченице или предлошко падешке конструкције. Осмортићемо и називе неких места на којима се врши одређена радња.

3.1. Географски називи уз именицу *мјесто*. Издвојили смо све конкорданце у којима се именица *мјесто* појављује уз неки географски назив и сада ћемо навести све прикупљене примере. Због жеље за уштедом простора нећемо наводити целе реченице, већ само делове. Ваља имати на уму да се неке од ових конструкција понављају више пута, нпр. оне у којима се наводи Јадар или Срем:

многа мјеста у Црној Гори,
многа се мјеста тако зову (н.п. у Боци),
из мјеста које се звало Котор,
и по другијем мјестима, н. п. у Хрватској,
на гдјекојијем мјестима, као н.п. у Буковику,
и по гдјекојијем мјестима Мисирача, у Сријему,
у гдјекојијем мјестима Старе Србије, као н.п. у Метохији,
у некијем мјестима, као н.п. у Неготину и у Ршави,
на некијем мјестима (као по Сријему),
на некијем мјестима (као н.п. по Морави),
на некијем мјестима (као н.п. по Јадру и по Поцерини),
на неким мјестима (као по Босни и по Херцеговини),
на неким мјестима (као н.п. у Далмацији),
на неким мјестима (као н.п. у Бачкој),
по неким мјестима (као по Бачкој, Банату и по Сријему),
по неким мјестима, као н.п. по Ваљевској нахији;
(у Сријему и Слав.) мјесто под тријемом;
(у Славон. и Хрв.) мјесто где су челе и кошнице;
(у Хрв.) мјесто гдје бива сајам;
(у Хрв.) мјесто гдје стока пасе;
(у Црној Гори) мјесто гдје је много шуме исјечено;
(у Црној Гори) мјесто гдје се риба лови;
(у Црној Гори) мјесто гдје стока пасе;
(у Далмацији) мјесто гдје се купа;
(у Црмн.) мјесто гдје пристају пријеходи;
(доље преко Мораве) мјесто гдје се стока зими држи;
(у Боци) мјесто гдје не грије сунце;
(у Боци) мјесто гдје је било блато;
(у Сријему) мјесто гдје се риба суши;
(у Рисну) мјесто гдје се баца сметлиште;
мјесто више Равња у Мачви;
Ћуприја (мјесто у округу моравском);
мјесто каменито у нахији Ријечкој;

мјесто у Рудинама;
наврх Велебита мјесто које се зове Врзино коло;
може бити да је мјесто Грбаљ;
у Мачви мјесто на коме је за Карађорђејева времена био шанац;
некакво мјесто у Маљену;
некакво мјесто (можда Олово у Босни);
некако мјесто у Зети;
некако мјесто негдје у јужној Србији;
некако мјесто у Црној Гори;
некако мјесто на граници црногорској;
некако мјесто у јужној Србији;
некако мјесто у Турској крајини;
некако мјесто зове се Деспотово Рудничкиште;
у Босни или у Херцеговини некако мјесто;
у Сарајеву некако мјесто;
у Гацку некако мјесто;
у Велебиту некако мјесто;
некако мјесто у Србији иза Параћина;
Атеница – некако мјесто у Србији у Пожешкој нахији;
некако мјесто у Сарајеву (дио вароши);
Дебели Бријег – некако мјесто између Новог и Дубровачке државе;
Костово – некако мјесто у Косову;
Вуциње – некако мјесто у јужном приморју;
уско мјесто у заливу Бокелскоме;
у којој је главно мјесто Удбина;
главно мјесто у Боци;
главно мјесто у Пељешцу;
главно мјесто у рудничком округу;
главно мјесто у округу црноморском;
Вратник – у Велебиту мјесто;
Лисина – мјесто у Пиви;
Драгаљ – мјесто више Кривошија;
Равањ – мјесто између Саве и Засавице;
Бабиб Дуб – мјесто у Равноме Котару;
Гусиње – мјесто у јужној (Старој) Србији;
Чечан – мјесто у Косову;
Прчањ – мјесто у Боци;
Подборје – мјесто у Славонији;
Подримље – мјесто око Дрима;
Подажепље – мјесто у Босни;
Тетово – мјесто у старој Србији;
Топчидер – мјесто до Биограда;

Царев Лаз – мјесто у Црној Гори;
на мјесту које се зове Затрка;
трчи брже мјесту Беркасову;
у мјесту Шедрвану;
у мјесту Перасту;
у Кратову мјесту питомоме;
на злу мјесту у Косову;
у Крушевцу мјесту скровитоме.

Овај списак нас наводи на следеће закључке. Јасно је да је Вук за друго издање свог *Рјечника* прикупљао речи и из других крајева српског језичког пространства, а не само из родног Тршића. То су речи из целе данашње централне Србије, из Баната, Бачке, Срема, са Косова, из Црне Горе, из Босне и Херцеговине, из Хрватске. Списак географских назива које је употребио уз именицу *мјесто* не значи да је Вук заиста посетио сва та места, али многа, ипак, јесте. Исто тако, овај списак засигурно не садржи називе свих места у којима је Вук боравио припремајући објављивање *Рјечника*, јер се овде налазе само они називи који су употребљени уз лексему *мјесто* у Вуковом *Рјечнику*. Запажа се и да списак географских назива које смо овде навели у великој мери одговара списку назива места у којима је Вук прикупљао пословице, а које наводи Мирослав Пантић, што потврђује да је Вук, где год се нађе, прикупљао речи, пословице, песме и све остале врсте народне књижевности.

Занимљива је и једна паралела коју наводимо из рада о Вуковој употреби именице *човјек* у *Рјечнику* из 1852. године (Драгићевић, у штампи). У том раду испитали смо конструкцију *човјек из* + *географски назив* у Вуковом *Рјечнику* из 1852. године. Ево добијеног списка: *човјек из ... Арада, Брда, Тузле, Руме, Бањана, Гусиња, Љуботиња, Пећи, Лијеве Ријеке, Ђаковице, Ужича, Сјенице, Тимока, Вараждина, Пожуна, Косова, Смедерева, Видина, Ниша, Мостара, Скопља, Бијелог Поља, Беочина, Чокешине, Бијељине, Бјеловара, Котора, Стига, Удбиње, Бара, Имотскога, Доброте, Гацка, Бечкерека, Лике, Липнице, Зворника, Брзе Паланке, Бирча, Малесије, Глухога Дола, Дибре*. Многи (не сви) географски називи понављају се и у овом случају, а таква преклапања из различитих извора омогућавају долажење до прилично прецизних података о томе одакле све потичу речи обрађене у другом издању Вуковог *Рјечника*. Наш циљ овога пута није да тај списак строго изнесемо, али јесте да га угрубо представимо. Још важнији циљ од тога јесте да укажемо на који се начин у лингвистичким истраживањима могу користити методе и могућности претраживања корпуса.

3.2. Придевска реч као атрибут именице *мјесто*. Да бисмо оценили о каквим и којим све местима Вук пише у *Рјечнику*, осмотрили смо придевске атрибуте уз ову именицу у *Рјечнику* из 1852. године. Изненађује нас податак да Вук није био нарочито креативан у оцењивању места у свом *Рјечнику*. Најчешће је уз ову именицу користио заменице и бројеве: *каквога мјеста, какога мјеста, кака мјеста, какијем мјестима, једнога мјеста, многа мјеста, многи-*

јем мјестима, она мјеста, онога мјеста, онијем мјестима, тога мјеста, неколика мјеста, другијех мјеста, другијем мјестима, другим мјестима, таковијем мјестима, гдјекојијем мјестима, некијем мјестима, своје мјесто, његово мјесто. Намерно наводимо и употребу у косим падежима да бисмо скренули пажњу на неке обличке варијанте које је Вук употребљавао у свом језику (исп. нпр. *каквога мјеста, какога мјеста, кака мјеста* или *другијем мјестима* и *другим мјестима*), а та обличка и лексичка варијантност у Вуковом језику могла би бити тема посебног истраживања.

Ево којим придевима Вук одређује именицу *мјесто* у свом *Рјечнику*: *чудно, разваљено, празно, одређено, околно, различно, голетно, источно, бреговито, брдовито, баровито, каменито, војно, уско, округло, озидано, главно, заграђено, стрмено, поузвишено, тијесно, лијепо, стрменито, заграђено, питомо, зло, веће, подводно, скровито.* Примећујемо да је број придева уз именицу *мјесто* неочекивано мали у односу на укупан број појављивања ове именице. Вук није имао нарочиту потребу да даје општу оцену места о којима је говорио, независно од тога да ли је реч о географским местима или о местима у другачијем значењу.

3.3. Именица мјесто+предлошко-падежна конструкција или зависна реченица. Одређења места су обично конкретнија, у виду предлошко-падежских конструкција и зависних реченица. Ево о каквим то местима говори Вук у свом *Рјечнику*:

мјесто под тремом;
мјесто гдје су челе и кошнице;
мјесто гдје бива сајам;
мјесто ђе стока пасе;
мјесто гдје је много шуме исјечено;
мјесто гдје се риба лови;
мјесто гдје стока пасе;
мјесто гдје сједају кокоши;
мјесто гдје се дрва цијепају;
мјесто гдје се купа;
мјесто гдје пристају пријеходи;
мјесто надно стола;
мјесто испред куће;
мјесто гдје се стока зими држи;
мјесто гдје сунце не допире;
мјесто гдје не грије сунце;
мјесто гдје је било блато;
мјесто гдје се риба суши;
мјесто гдје се баца сметлиште;
мјесто гдје се риба хвата;
мјесто гдје се бијели платно;

мјесто гдје се момци међу камена;
мјесто плитко у води;
мјесто гдје вода из земља пишти;
мјесто код воде које вода плави;
мјесто наврх стола гдје обично старјешина сједи;
мјесто гдје има доста хљеба;
мјесто гдје стоје врата;
мјесто на коме је за Карађорђејева времена био шанац;
мјесто гдје готово свагда има вјетра;
мјесто гдје ће се населити;
мјесто у планини гдје нема шуме;
мјесто у планини гдје се може косити;
мјесто гдје се може играти;
мјесто на гађама;
мјесто гдје се вода чини друкчија него у осталоме језеру;
мјесто гдје расту коприве;
мјесто украј куће гдје се у цријепњи под сачем хљеб пече;
мјесто гдје се обично стока зими храни;
мјесто гдје вода скаче с велике висине;
мјесто гдје се теоци затварају те пасу;
мјесто на које чаругције коже из варнице међу;
мјесто гдје се меће пређа кад се риба лови;
мјесто гдје је рана зарасла;
мјесто гдје ударају штаповима кад их бацају;
мјесто гдје су новци закопани;
мјесто гдје је до нашега времена био рудник;
мјесто гдје је био амбар;
мјесто гдје ће ручати;
мјесто гдје је сад Цариград;
мјесто гдје ће се сјено дјести;
мјесто гдје ће се сјено садјести;
мјесто гдје се граде лађе и воденице;
мјесто гдје се навија пређа;
мјесто на води гдје се прелази преко ње;
мјесто у води гдје не може да смрзне;
мјесто гдје се ко родио;
мјесто куд су посађене јабуке и крушке;
мјесто гдје је крв учињена;
мјесто на грлу бравчета гдје је заклано;
мјесто гдје се стаје ногом кад се меће камена;
мјесто на којему се што прегне;
мјесто гдје ударају дјеца крајем од штапа кад се банају;

мјесто на брду са неколико стећака;
мјесто гдје се састаје међа од три државе;
мјесто каменито у Цуцама;
мјесто гдје је шума изгорела па остала чистина;
мјесто за пашу ораћим воловима;
мјесто гдје се љети гаје говеда;
мјесто гдје се стока поји;
мјесто више Кривођија гдје се састају три границе;
мјесто гдје се ко родио и навикао;
мјесто гдје јагоде расту;
мјесто гдје се пепео просипа;
мјесто гдје кошуте и јелени стоје;
мјесто према сунцу;
мјесто што је под стрехом;
мјесто око Дрима;
мјесто гдје говеда бучу;
мјесто гдје је дукан посијан;
мјесто гдје бива пазар;
мјесто гдје се љетује;
мјесто гдје се ноћује;
мјесто гдје смо се договорили с ким да се састанемо;
мјесто гдје се стока поји;
мјесто гдје се јагње овце;
мјесто гдје се перу кошуље (на води);
мјесто гдје се ко окотио;
мјесто и зграда гдје се продаје платно;
мјесто гдје се жито продаје.

Овај списак различитих места и њихов опис јасно говори о томе какву лексику обрађује Вуков *Рјечник* и какав је његов концепт. И то је оно што оставља посебан утисак – како год да се анализира Вуков *Рјечник*, која год скупина лексема да се из њега издвоји и обради, и то по било ком критеријуму, увек се добија разноврсна а целовита слика Вуковог света, као да и најмањи део носи особине целине, баш као што зрнце песка има све особине гомиле песка. Из овог списка запажамо Вуков интерес за рурални живот – за живот домаћих животиња (узгајање, неговање, клање), радње карактеристичне за живот на селу – узгајање стоке, воћа и поврћа, продаја домаћих производа, физички послови на њиви, прање одеће, игре деце и одраслих итд. Јасно је и да то није рурални свет у данашњем смислу те речи – јер се овде кошуље перу на реци, постоје места где се навија пређа и где се граде воденице, где се новац закопава, где се хлеб пече под сачем, где се бели платно, где се продаје платно. То је слика једног живота који данас углавном више не постоји. Важан је контакт са природом, посебно са Сунцем и водом, па постоје називи за места где сунце не

допире, где не греје сунце, место према сунцу, место где је плитко у води, где вода из земље пишти, места код воде која вода плави, место где се вода чини друкчија него у осталоме језеру, место где вода скаче с велике висине, место где се прелази преко воде, места у води где она не може да се смрзне. Кућни живот је веома важан и све што има везе са кућом: место под тремом, место испред куће, место надно стола, место где се купа, место наврх стола где обично старешина седи, „мјесто украј куће гдје се у цријепњи под сачем хљеб пече“... Породични живот је уређен на одређени начин и тачно се зна где је коме место и где се шта ради. Занимљиво је да постоје називи за места на којима је некада било нешто чега у време писања *Рјечника* више није било: „мјесто гдје је било благо“; „мјесто на коме је за Карађорђејева времена био шанац“; „мјесто гдје је до нашега времена био рудник“; „мјесто гдје је био амбар“; „мјесто гдје је шума изгорела па остала чистина“. Све су то за народ важна места, чији је назив опстао и након нестанка онога по чему су именована. У вези са животињама Вук најчешће говори о местима у којима се негује стока: „мјесто ће стока пасе, мјесто гдје се стока зими држи, мјесто гдје се обично стока зими храни“; „мјесто гдје се теоци затварају те пасу“; „мјесто за пашу ораћим воловима“; „мјесто гдје се љети гаје говеда“; „мјесто гдје се стока поји, мјесто гдје говеда бучу, мјесто гдје се јагње овце“. Постоји чак и назив за „мјесто на грлу бравчета гдје је заклано“. Осим стоке, Вук спомиње и друге животиње са којима је народ у сталном контакту, нарочито рибу: „мјесто гдје су челе и кошнице“; „мјесто гдје се риба лови“; „мјесто гдје се риба хвата“; „мјесто гдје кошуће и јелени стоје“.

3.4. Именице које означавају место. Поглед на списак именица чије дефиниције почињу именицом *мјесто* указује на чињеницу да је највећи број ових именица настао творбом речи и да су, очекивано, најфреквентнији суфикси *-иште* и *-ло*:

испашиште – мјесто ће стока пасе;
ловиште – мјесто гдје се риба лови;
пасиште – мјесто гдје стока пасе;
сједало – мјесто гдје сједају кокоши;
цјепало – мјесто гдје се дрва цијепају;
купало – мјесто гдје се купа;
пристан – мјесто гдје пристају пријеходи;
трло – мјесто гдје се стока зими држи;
јапад – мјесто гдје сунце не допире;
таложина – мјесто гдје не грије сунце;
блатиште – мјесто гдје је било благо;
тања – мјесто гдје се риба суши;
калужа – мјесто гдје се баца сметлиште;
бјелило – мјесто гдје се бијели платно;
метаљка – мјесто гдје се момци међу камена;
полој – мјесто плитко у води;

издан – мјесто гдје вода из земље пишти;
закос – мјесто у планини гдје се може косити;
обашав – мјесто на гаћама;
пепељак – мјесто украј куће гдје се у цријепњи под сачем хлеб пече;
снос – што снесе вода на једно мјесто;
травник – заграђено мјесто гдје се теоци затварају те пасу;
стрменица – стрмено мјесто;
бадало – оно мјесто гдје ударају штаповима кад их бацају;
закољак – у бравчета на грлу оно мјесто гдје је заклано;
баква – оно мјесто гдје се стаје ногом кад се меће камена;
прегнутина – оно мјесто на којему се што прегне;
стрмац – стрмјенито мјесто;
тронежа – мјесто гдје се састаје међа од три државе;
паљика – мјесто гдје је шума изгорела;
волопаша – мјесто за пашу ораћим воловима;
суват – мјесто гдје се љети гоје говеда;
водопој – мјесто гдје се стока поји;
завичај – мјесто гдје се ко родио и навикао;
пепељињак – мјесто гдје се пепео просипа
кошутњак – мјесто (заграђено) гдје кошуте и јелени стоје;
подјажје – мјесто између јаза и маторњака;
присоје – мјесто према сунцу (а осоје је напротив);
подстрешје – мјесто што је под стрехом;
букалиште – мјесто гдје говеда бучу;
пазариште – мјесто гдје бива пазар;
љетиште – мјесто гдје се љетује;
ноћиште – мјесто гдје се ноћује;
рочиште – мјесто гдје смо се договорили с ким да се састанемо;
појило – мјесто гдје се стока поји;
јагњило – мјесто гдје се јагње овце;
перило – мјесто гдје се перу кошуље;
котило – мјесто гдје се ко окотио;
безистен – мјесто и зграда гдје се продаје платно.

Суфиксом -иште деривирани су следеће именице: испашисте, ловиште, пасиште, блатиште, букалиште, пазариште, љетиште, ноћиште, рочиште. За њим следи, други по продуктивности, суфикс -ло: сједало, цјепало, купало, трло, бјелило, бадало, појило, јагњило, перило, котило. Остали суфикси су мање продуктивни, нпр.: -јак: закољак, пепелињак, кошутњак; -је: подјажје, присоје, подстрешје. Сви остали суфикси су слабо потврђени: -ан: пристан, издан; -ат: суват; -ац: стрмац итд. Исти ови суфикси и данас су продуктивни у творби именица за грађење места (исп. Клајн, 2003; Станојчић, Поповић 2005: 131–165).

4. Закључак. Цела ова анализа употребе именице мјесто у Вуком *Рјечнику* показује колико творбених, семантичких, лингвокутуролошких и других података можемо открити на основу анализе употребе лексема из Вуковог *Рјечника*. Подржавамо овакав приступ јер он отвара могућности за бројне нове увиде у Вукову лексику и језик уопште. Пошто је *Српски рјечник* тројезични речник, аутори су до сада, у жељи да истраже српску страну *Рјечника*, углавном анализирали само одреднице (исп. Селективну библиографију о Вуковом *Рјечнику* у: Вуксановић, 2012). Убедљиво највећи број радова је тако осмишљен. Ми предлажемо и другачији приступ – све речи употребљене на српској страни *Рјечника* анализирамо као јединствени корпус. У тај корпус спадају и одреднице, и дефиниције и примери. Све то заједно корпус чини богатим и убедљивим, а закључке истраживања поузданим.

Литература

- Вуксановић, М. (2012). Вук Стефановић Караџић, *Српски рјечник или азбучни роман, књижевни делови првог и другог издања* (1818, 1852), Миро Вуксановић (прир.). Нови Сад: Издавачки центар Матице српске.
- Драгићевић, Р. (2010). *Лексикологија српског језика*, друго издање. Београд: Завод за уџбенике.
- Драгићевић, Р. (у штампи). „О човеку у Вуковом Рјечнику“.
- Кашић, Ј. (1987а). Градске речи у Вуковом Рјечнику. У: *Трагом Вукове речи*. Нови Сад: Матица српска, 66–114.
- Кашић, Ј. (1987б). Војвођанска лексика у Вуковом Рјечнику. У: *Трагом Вукове речи*. Нови Сад: Матица српска, 114–151.
- Кашић, Ј. (1987в). Речи из Црне Горе у Вуковом Рјечнику и књижевном језику. У: *Трагом Вукове речи*. Нови Сад: Матица српска, 151–159.
- Клајн, И. (2003). Творба речи у савременом српском језику, суфиксација и конверзија. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за српски језик САНУ. Нови Сад: Матица српска.
- Пантић, М. (1987). Поговор. У: *Српске народне пословице*. Дела Вука Караџића, прир. Мирослав Пантић. Београд: Просвета – Нолит, 353–383.
- Станојичић, Ж. и Љ. Поповић (2005). *Граматика српскога језика*, десето издање. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Љ. (1924). *Живот и рад Вука Стефановића Караџића*. Београд – Земун: Штампарија Графичког завода „Макарије“.
- Стефановић Караџић, В. (1987). *Српски рјечник* (1818). Дела Вука Караџића, прир. Павле Ивић. Београд: Просвета – Нолит.
- Стефановић Караџић, В. (1987). *Српске народне пословице*. Дела Вука Караџића, прир. Мирослав Пантић. Београд: Просвета – Нолит.
- Стефановић, Караџић, В. (1852). *Српски рјечник истумачен њемачкијем и латинскијем ријечима*. Беч: Штампарија Јерменскога манастира.

Райна М. Драгичевич

Универзитет у Београду, Филолошки факултет

**СЛОВАРЬ ВУКА С НОВОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО „МЈЕСТО“)**

Аннотация

В этом 2018 году мы отмечаем важный юбилей сербской культуры – двести лет со дня публикации первого издания сербского словаря Вука (1818). Эта работа была вдохновлена желанием отметить этот важный юбилей, напоминая о «Словаре» и демонстрируя, что об этом можно еще говорить. В результате анализа Словаря Вука, при поддержке статистического анализа, мы проанализировали его как уникальный корпус. Оказалось, что одним из самых частых слов в лексике является лексема *мјесто*. Целью данной работы является контекстный анализ этого существительного в Словаре. Оказалось, что этот анализ дает новые семантические, творческие, лингвистические и другие данные о лексике из Словаря Вука, но также показывает картину мира сербского народа в XIX веке. Подход к Словарю, как корпусу делает педагогическую работу с учениками и студентами более динамичной, более информативной и полезной, поэтому такой подход рекомендуется в настоящей работе.

Ключевые слова: Вук Караджич, Сербский Словарь, анализ корпуса, контекстный анализ, лексикология, лексикография, сербский язык.

Миломир Д. Ерић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ЛАВИРИНТИ КУЛТУРЕ. ОД ВОЛТЕРА ДО ФУКОА

Апстракт: У раду се најпре бавимо преиспитивањем основних одређења појма култура у контексту његовог настанка у периоду просветитељства. Затим покушавајући да пратимо две важне теме савремене филозофије – *критику метафизике* и *језички преокрет* указујемо на значај тих догађања за разумевање постмодерне филозофије и културе која је била њоме инспирисана. Ставили смо акценат на неколико важних *аутора* на чијим филозофијама је ове промене могуће пратити у њиховом пуном значењу. Реч је, најпре, о Ничеу, затим о Витгенштајну и Сосиру и, најзад, о Дериди и Фукоу. На крају рада нагласили смо најважније последице које су ове филозофске концепције оставиле на постмодерну културу.

Кључне речи: *култура, просветитељство, критика метафизике, језички преокрет, Ниче, Фуко.*

УВОД

Појам културе, свест о култури и однос према култури није постојао одувек, како то најчешће поједностављено мислимо. Прецизно говорећи, појам култура је релативно нов „производ“. Настао је у Немачкој половином осамнаестог века, у једном од оних преломних векова чији ломови су имали далекосежне последице, иако, тачно говорећи, „реч култура није била у широкој употреби све до деветнаестог века“ (Iglton 2017: 17). Појам културе односио се пре свега на унутрашње духовне квалитете, на оне области стварања које ће Хегел касније назвати простором апсолутног духа – уметност, религија, филозофија. Од самог настанка појам културе брусио је своја значења кроз веома сложен сплет односа с другим важним појмом, који је дошао из француског језика – појмом цивилизација. Први пут је саму реч цивилизација у значењу моралног усавршавања употребио Маркиз д Мирабо (Marquis de Mirabeau) у делу *Ami des hommes ou Traité de la population* из 1756. године: „Религија је, вероватно, прва и најкориснија кочница човечанства: она је први извор цивилизације“ (Mirabeau 1758: 192). У његовим каснијим радовима ова реч означаваће про-

* eric@pfu.kg.ac.rs

гресивни развој друштва, тако да је учење о напретку, удружено с просветитељским оптимизмом, постало нераздвојни део садржаја појма цивилизација. Историјски развој оба појма довео је до тесне и прожимајуће међузависности. То је било и у случај када се цивилизација дефинисала као скуп техничких, организационих правила претходећих култури (Iglton, 2017), или када се цивилизација, код Шпенглера, на пример, дефинише као *охлађена, окамењена* култура (Spengler, 1989) или када су се та два појма, као синоними, по садржају поклапала – говор о првом подразумевао је говор о другом и обратно.

Време осамнаестог века у историји филозофије познато је као доба просветитељства и најчешће се ограничава на период који почиње око 1721. године, када су штампана Монтеѕкјеова (Montesquieu) *Персијска тисма*, а завршава се или почетком Француске револуције 1789. године или 1794. годином када су умрла последња два велика филозофа – Кондорсе (Condorcet) и Лавоазје (Lavoisier).

Ако бисмо морали да поставимо идејни и вредносни оквир у коме се одвијају најважнији догађаји везани за просветитељство и тему културе којом се бавимо, уз свест о свим недостацима таквог поједностављења, онда би то могао бити идејни *простор* између две Волтерове мисли или пре – става. Прва мисао – *Уништите бестидницу!* – усмерена је против католичке цркве и изражава јетки антиклерикализам, као и потребу да се коначно доврши оно што је започето још са Коперником – урушавање ауторитета католичке цркве, укидање доминација религијских догми у друштву јер су, у великој мери, изгубиле свој витални и егзистенцијални значај. Управо такав став о догмама, као предрасудама и сујеверју, заступао је и Дидро, а његово гледиште у великој мери делила је и француска културна елита. Треба рећи да, за разлику од француских филозофа који су били не само антиклерикални већ и антирелигиозни материјалисти, атеисти, мотивација немачких просветитеља била је углавном дубоко религиозна.

Други Волтеров став на који смо желели да укажемо јесте – *Да Бога нема, требало би га измислити!* Између те две крајности, дакле, потпуно непријатељског става према институцији цркве, с једне стране, и потребе да се кроз деистички став, с друге стране, сачува религиозност као практични ослонац морала, развијала се једна нова „религија“. Религија заснована на вери у моћ људског разума, у неоганичено проширивање простора слободе, побољшавања услова живота, вери у свеопшти напредак утемељен на моћима разума да спозна свет и да га мења. Кондорсе, један од најважнијих мислилаца културе у оквиру француске просветитељске традиције, у свом делу *Esquisse d'un tableau historique des progres de l'esprit humain* доводи у блиску везу развој научног сазнања и ширење простора за људске и политичке слободе, као што изражава и уверење да ће неразвијени народи захваљујући образовању сигурно стићи развијене у погледу економског, моралног и политичког организовања. Иронија судбије јесте да Кондорсе ово дело о слободи пише кријући се од својих дојучерашњих пријатеља с којима је извео револуцију у име слободе, братства и

једнакости. Веома брзо је ухапшен и након неког времена пронађен мртав у својој ћелији. Година је 1794. Крај осамнаестог века, а с њим и француског просветитељства. Дело чији ће утицај на разумевање културе бити значајан у наредним деценијама, објављено је постхумно.

Просветитељска мисао није била ни једнодимензионална ни једнозначна и њено трајање у разним видовима многи, као на пример Т. Адорно и М. Хоркхајмер, налазе и два века касније. Неки аутори, међутим, сматрају да се таква поједностављена слика просветитељства ипак појавила, нарочито у односу на атеизам, након Француске револуције, када су њени актери желели да просветитељство прикажу као своју идејну снагу и покретач. Тако схваћено, у функцији инспиратора револуције, оно је, као и револуција, морало бити бескомпромисно. Међутим, довољно је да погледамо Русоове *Исповести* па да видимо сву сложеност дилема и проблема најважнијих просветитељских мислилаца.

Оно што је просветитељство донело, и што је остало као његов трајни допринос европској култури, јесте управо разумевање културе као рационалног начина организовања друштва заснованог на идеји слободе и једанкости, заједно са развијеним друштвеним институцијама као гаранцијом да се права и слободе могу остварити. У оквиру просветитељске мисли успостављена је дихотомија између културе и природе, као и идеја о вредностима Запада као циљу коме треба да тежи општечовечанска култура. Ова идеја биће, нарочито у двадесетом веку, преиспитивана са свим њеним многобројним и далекосежним последицама.

НИЧЕ. МЕТАФОРИЧНОСТ ЈЕЗИКА

Идеје просветитељства усадиле су чврсту веру у извесност прогреса у моралном, научном и политичком смислу. Њихов утицај наставио се и током деветнаестог века. Нарочито је утицајно било Кантово схватање просвећености као *човековог излаза из самоскривљене незрелости*. Незрелост се односила на човекову неспособност да просуђује и одлучује без вођства других, а самоскривљеност на недостатак храбрости да се служи сопственим разумом. Међутим, друга половина деветнаестог века, захваљујући Ничеовој филозофији, донела је нове теме, али и ново разумевање и однос према старим темама.

Када је Ничеов Заратустра сишао са своје планине, био је изненађен чињеницом да људи нису чули да је бог мртав. Прича о смрти бога био је начин да Ниче изрази властито изненађење чињеницом да човек западне Европе није спреман да се суочи са истином да су хришћанске вредности изгубиле сваки животни значај, тежину и виталну вредност. Наставити са „певањем, плачем, смехом и мумлањем“ (Ниче 1983: 9) богоугодних песмица, као начином да се слави бог, као што чини светац кога Заратустра сусреће, значи остати у зачараној шуми обмана и илузија. Историја илузија започела је, по Ничеу, напуштањем херојског доба великих предсократовских филозофа и разбијањем света на

трансцендентне истине и обмањујући привид, као што је то учинио, на пример, Платон. Метафизичка учења, о истинском свету и трансцендентним истинама, постала су најважнији темељ за развој хришћанске теологије, која је затим у великој мери формирала модерну западну филозофију, опседнуту идејом апсолутног и потпуног знања. Просветитељство, ослоњено на традицију великих рационалистичких система нововековне филозофије, наставља, у складу с њиховим учењима, да развија теорију сазнања, етику и политику, засноване на непоколебљивом поверењу у разум. Идеје просветитељства биле су програм, путоказ и улазница за светлу будућност у којој је обезбеђен неограничен прогрес. Утицај ових идеја, с нешто смањеним одушевљењем, наставио се и током 19. века све док једна врста сцијентизма, како каже Ниче, није постала лаичка и световна замена за религију.

Међутим, за Ничеа, наука је само један од начина и метода за испитивање и описивање природних феномена који не може створити никакав непротивречан систем вредности према којима бисмо се управљали. Сама логика на којој се темељи наука проистекла је из наше потребе да контролишемо и доминирамо светом. Она је само скуп операција које раде с измишљеним и празним ентитетима којима ништа не одговара у стварности. Њени резултати су неутемељени и у потпуности зависе од метафизичких претпоставки. Ниче зато често инсистира на тврдњи да наука не може доћи у посед објективне истине, из једноставног разлога, јер објективна истина – не постоји.

Научни закони су само вештачки конструкти којима никаква кореспонденцијска теорија истине не може омогућити везу и спознају стварности.

„Затим, шта је уопште за нас неки природни закон? Он нам није познат по себи, него једино по својим учинцима, то јест по својим релацијама с другим природним законима, који су нам опет познати само као збирови релација. Све те релације, дакле, указују увек изнова само једна на другу, а по њиховој суштини остају нам посве неразумљиве; једино нам је стварно познато оно што сами у њих уносимо, време, простор, значи бројчани и односи узастопности” (Ниче 1984: 83–84).

Оно што, заправо, изгледа чудесно у природним законима долази једино из наше фасцинације строгошћу математичких објашњења и уверљивом мешању феномена у категорије времена и простора. Знање и истина су, заправо, само корисни инструменти у опхођењу са стварношћу, али не и трансцендентални ентитети. Они су резултат друштвеног консензуса о томе шта је заједничка реалност. Из потребе за самоодржањем човек с другима мора избећи сукобе, „бар најгрубљи видови *bellum omnium contra omnes*“ (Ниче 1984: 76), мора пристати на сагласност најважнијим истинама, где је нагласак на сагласности, а не на истини. Колективна лаж тако, веома лако, постаје синоним за истину. Сви ми који чинимо колектив њени смо јемци. Проблем се појављује када лажемо или говоримо истину, што је безначајна разлика, на своју руку. Јер „слушали смо једино о обавези да се лаже према утврђеној конвенцији, да се лаже према дру-

штвеним правилима и у стилу који је обавезан за све“, рећи ће Ниче (Ниче 1984: 79). Појмови знање и истина производ су метафоричности језика:

„Шта је, дакле, истина? Покретно мноштво метафора, метонимија, антропоморфизама, укратко збир људских веза које су поетски и реторски биле узнесене, пренесене, украшене, и које након дуге употребе, учвршћене, канонизоване и обавезне, наликују на неки народ: истине су илузије за које смо заборавили шта су, метафоре, похабане и са изгубљеном чулном снагом, новчићи чији је отисак истрвен и сада се могу једино проматрати не више као новчићи него као пуки метал” (Ниче 1984: 79).

Логика је, за Ничеа, такође, само робовање у оковима језика који увек садржи један нелогички елемент – метафору. „Верујемо да знамо нешто о самим стварима говоримо ли о дрвећу, бојама, снегу и цвећу, а ипак не поседујемо ништа сем метафора ствари, које чак ни не одговарају изворним суштацима“ (Ниче 1984: 78). Човек је, напротив, равнодушан према чистом сазнању, а непријатељски расположен према истинама које сматра по себе штетним или разорним. Такође, постојање различитих језика показује да се преко речи не стиже до истине. На трагу Густава Гербера и његовог дела *Језик као уметност*, објављеног 1871. године, Ниче одбацује теорију кореспонденције, према којој би се истина појављивала као подударане имена са стварима (*adequatio rei et intellectus*), док у језику види средство које омогућава практичну спрегу ствари с људима и у ту сврху језик се служи најсмелијим метафорама.

Европски језици описују свет у субјект-предикатској форми, тако да сусрет језика и света описујемо увек преко онога који чини и чињеног и, на тај начин, преко језичког детерминизма долазимо до веровања у сопство. Ничеова анализа језика и одбацивање наивног веровања да језик описује „суштастава“, у исто време доводи и питање и веровање у било какву супстанцу или узрок који би одговарао ономе што зовемо *его*, *ја*, *сопство*. Оно је мит на исти начин као и било који „научни закон“.

На крају ове расправе о истини и језику Ниче поставља судбоносно питање: „Да ли је дозвољено жртвовати човечанство лудилу – на то би се морало одговорити одречно. Али, практично, то се дешава, јер је лудило управо веровати у истину“ (Ниче 1984: 90). Ову Ничеову реченицу чули смо у различитим варијацијама у наредном веку. Нарочито убедљива била је критика просветитељског пројекта, заснованог на разуму који се преокренуо у своју супротност, од стране Т. Адорна и М. Хоркхајмера. Овај изокренути разум у форми *инструменталног ума*, као болесни изданак просвећеног разума, довео је до ирационалности чији су најдиректнији израз два светска рата (Adorno/Horkheimer, 1974) Код савременог теоретичара културе Тери Иглтона такође читамо: „Вишак разума је облик лудила“ (Igltan 2017: 62). Пошто одбацује став да је разум извор истине, Ниче за једини и истински простор истине проглашава уметност која не жели да обмањује, јер нудећи привид као привид она је једина истинита (Ниче 1984: 94).

Ниче је идејом о смрти бога одбацио могућност постојања апсолутних вредности и закључио да је с њиховим нестанком наступило време нихилизма. Међутим, за Ничеа је ово доба *разбијања старих таблица* заправо прилика за истинско стварање. За такво стварање, по Ничеу, потребан је натчовек. Идеја натчовека-ствараоца једна је од великих и важних идеја Ничеове филозофије. Било би значајно када бисмо могли да чујемо шта би Ниче рекао данас, када би видео постмодерног „ствараоца“ код кога је оригиналност дела на нивоу просечне досетке, где се идејни и духовни свет дела своди на политичку парољу а за чије трајање у времену Ворхолових *петнаест минута славе* представља недостижну вечност.

Ничеов радикални поглед на однос језика и света најављује неке од средишњих идеја 20. века, којима ће се бавити Витгенштајн (L. Wittgenstein) или Дерида (J. Derrida).

ЈЕЗИЧКИ ПРЕОКРЕТ

Филозофију XX века, у знатној мери, обележио је језички преокрет који је у само средиште филозофије поставио проблеме језика, његове улоге и значаја за отварање и решавање сазнајних, али и онтолошких проблема. Нека од тих разматрања наставила су Платонову расправу о језику из дијалога *Кратил*, расправу која се тиче проблема односа речи и ствари, питања да ли је однос речи и ствари одређен неком већ постојећом унутрашњом суштином или се њихови односи уређују према обичајима и конвенцијама. Нека од ових нових истраживања отворила су и нове проблеме: Какву улогу игра језик када говоримо о односу стварности и мишљења, може ли језик адекватно приказати стварност и адекватно изрећи наше мисли? Да ли ми знамо шта мислимо пре него што то кажемо, како се питао М. Мерло-Понти (M. Merleau-Ponty). Другим речима, да ли језички изрази репрезентују само језичка стање ствари, дакле значења, или су они конститутивни за стварност која нам тек као мишљење и говор постаје интелигибилна? Да ли језик изражава или ствара наше знање о стварности? Да ли језик, на један безинтересан и непристрасан начин, омогућава присуство метафизичких стварности и ванвременских вредности или је он веома заинтересован, ангажован, друштвено условљен медиј који је конститутиван у производњи вредности, значења и знања, како је то говорио Фуко (M. Foucault)? Можда језик не одражава свет већ успоставља свет, даје значења и смисао друштвеним праксама и друштвеним улогама, тако да су, по тврдњи раног Витгенштајна (L. Wittgenstein), границе мога језика границе мога света и у практичном и у теоријском смислу.

Можемо рећи да се од првих филозофских истраживања језика код Ничеа, Сосира (F. de Saussure), Витгенштајна, па све до постструктурализма једног Фукоа одиграва ова авантура језичких преокрета, преокрета у језику и око

језика, конституисања смисла језика и језичког конституисања смисла. Ова језичка авантура може се *читати* и као прича о деконструкцији модернистичког концепта универзалности, урушавању и обесмишљавању *мета-нарација*, као прича о *знању-моћи*, али и као сведочанство наше немоћи да превазиђемо постмодерну немоћ. Језичке игре на пољу културе прерасле су у *ратове култура* који се воде око језика и језиком. Нема разлога да очекујемо да ће се у том смислу нешто променити – постмодерни културни Армагедон одиграће се несумњиво на пољу језика.

ВИТГЕНШТАЈН. ЈЕЗИЧКЕ ИГРЕ

У *Tractatusu* Витгенштајн сматра да су речи једног језика имена са одређеним значењима којима се служимо да именујемо предмете. Одређујући језик као слику света, а свет као целокупност чињеница, Витгенштајн језик дефинише као средство за одсликавање чињеница. Дакле, све оно што је изван чињеничног света остаје неизрециво. Последица таквог схватања је тврдња да су филозофски ставови бесмислени, јер управо они покушавају да кажу оно што се не може рећи. Једини језик, којим се о свету смислено може говорити, јесте наука са својим емпиријским ставовима чија свеукупност даје слику света. Смисао којим филозофија саму себе може оправдати јесте да она буде активност разјашњавања ставова посебних наука. Витгенштајна је овакво разумевање језика, пре свега схватања да је језик слика, одвело у солипсизам. Управо та солипсистичка позиција, по којој је метафизички субјект сведен на његов језик, остала је и најпознатија формулација из *Tractacusa*. Дакле, оно што је за мене несумњиво и што сигурно разумем јесте мој приватни, лични језик. „Да је свијет *мој* свијет, показује се у томе што границе језика (*оног* језика који само ја разумијем) значе границе *мога* свијета“, рећи ће Витгенштајн (Vitgenštajn 1987: 149).

У *Филозофским истраживањима* језик за Витгенштајна престаје да буде слика света и постаје скуп безбројних *језичких игара*, где се језичка игра дефинише као поље функционисања у коме свака реч која се појављује има одређено значење. Витгенштајн своју нову теорију значења сажима у једном од најпознатијих параграфа у *Филозофским истраживањима*: „За велику класу случајева у којима се користи реч »значање« – иако не за *све* случајеве њене употребе – ту реч можемо овако да објаснимо: значење једне речи је њена употреба у језику“ (Vitgenštajn 1980: 56).

Реч лако може променити функцију, коју има у једној језичкој игри, када уђе у неку другу језичку игру. На тај начин иста реч може имати безброј функција, а њено тренутно значење зависи од функције коју има у језичкој игри у којој се појављује. Да бисмо умели да се играмо ових језичких игара, морамо познавати њихова правила. Као што све игре имају правила, тако их

имају и језичке – за њих су то граматичка правила. У својим предавањима одржаним 1930–1933. године, Витгенштајн граматичка правила сматра случајним и произвољним, јер ниједно граматичко правило не може да се оправда. Због тога се може рећи да не постоји ниједан разлог да једно правило следимо радије него неко друго, јер када следимо неко граматичко правило, једини разлог који можемо навести због чега то чинимо јесте жеља да учествујемо у игри.

Језичке игре нису, с друге стране, некакви отргнути делови језика од целине језика, већ, напротив, представљају целовите системе живе људске комуникације (Wittgenstein, према: Берберовић 1980: 17). Живот једног језика одвија се кроз стално мењање и обнављање, додају се нови системи, а искључују они који у своје игре не могу више никога да привуку. Свака језичка игра представља једну делатност или једну животну форму. Као што се живот мења тако се и језик у целини као и свака језичка игра мења и развија.

Ови ставови имаће наредних деценија далекосежне последице по разумевање културних дискурса, нарочито када се буду читали у постмодерном кључу. Међутим, постмодернисти су многе Витгенштајнове појмове потпуном релативизацијом, у највећој мери, обесмислили. Инсистирајући на отворености и недовршености културних окружења, непостојаности друштвених конвенција и заједничког искуства, сталној променљивости правила, довели су у питање могућност било какве комуникације. Дакле, у свету који зна само за *различито* веома брзо бива нејасно ко коју игру игра, као што није могуће, барем за тренутак, претпоставити постојање макар и релативне истине.

СОСИР. БИНАРНИ ОПОЗИТИ

Тешко је преценити значај и утицај који је Сосирова лингвистика имала у двадесетом веку, не само на дисциплине које се баве проучавање језика, већ и на филозофију и на све друштвене науке, као и на теоријске правце као што су структурализам, семиологија и постструктурализам, чији је утицај на студије културе и разумевање културе доминантан. Сосиров утицај може се пратити од феноменологије језика М. Мерло-Понтија, преко структурализма К. Леви-Строса, до Деридине (J. Derrida) критике логоцентризма или Фукоових појмова *знање-моћ*, *епистема*.

Најважнији сегмент Сосирове лингвистике, када је у питању утицај на теорију и културну праксу, био је став о односу знака и његовог значења. Најпре, знак чине означитељ и означено, или другачије речено можемо разликовати ниво језичког израз и ниво садржаја. По Сосировом мишљењу језички знакови не настају стварањем везе између имена и ствари у неком интенционалном акту који би конституисао значење. Не постоје готове, чисте идеје у мишљењу које је потребно преко репрезентацијског карактера језичких знакова превести у језик. Такође, језички знак је арбитран, немотивисан, дакле, не

постоји ниједан нужан разлог зашто користимо одређене речи за неке садржаје. Веза између означитеља и означеног није резултат никаквог природног контекста већ је резултат конвенције. Однос означитеља и означеног заснива се на друштвеној навици, обичајима и договорима међу онима који се њима служе и управо одатле произлази њихова арбитрарност. Тако схваћени језички знакови су у исто време и променљиви и непроменљиви. Непроменљиви су у мери у којој морају очувати неко време сталност, како би комуникација уопште била могућа, али временом језички знаци се такође могу мењати. Свеједно је да ли су те измене под утицајем појединаца или друштва, њих мора прихватити шира језичка заједница.

Посебно утицајан закључак Сосирове лингвистике налази се у ставу да се тајна језика крије у чињеници да он постоји једино као целина (Merleau-Ponty 1960: 101). Никола Милошевић с правом примећује да „релационизам швајцарског лингвисте носи на себи видљив печат хегеловске холистичке традиције“ (Милошевић 1976: 415.) Ова целина није логички тоталитет нити је дефинисана и омеђена граматиком и речницима, ова целина је јединство коегзистенција. Како Мерло-Понти примећује, у Сосировој лингвистици сваки „акт изражавања задобија значење само као модулација једног општег система изражавања, уколико се *диференцира* од других лингвистичких гестова“ (Merleau-Ponty 1960: 101). Појединачни знак није носилац тачно одређеног значења или смисла већ више изражава разлику у смислу између њега и других знакова. Другим речима, сваки језик се заснива на системима разлика у чијој основи стоје бинарни опозити (лепо – ружно, добро – зло, горе – доле, мушко – женско итд.) који су као учесници у стварању значења равноправни и не придаје им се никакво вредносно одређење.

Управо ће разградња бинарних опозита, њихово релативизовање и наглашено вредновање једног члана пара бити оно од чиме ће се бавити креатори постмодерних културних стратегија.

ДЕРИДА. ДЕКОНСТРУКЦИЈА И РАЗЛИКА

Појам који се најчешће везује за филозофију Жака Дерида јесте појам *деконструкције* који он користи да би објаснио свој однос према филозофији као знању. Оно што овај Деридин радикално антиесенцијалистички приступ покушава да разгради, деконструише, јесте оно што се назива метафизиком присуства, дакле учење, доктрину која подразумева веровање у вечну, универзалну истину смештену изван појавног света и обухваћену кроз јединство *логос* (реч, језик, мишљење, ум, самосвест...) и *фoнo* (глас, говор). Основна идеја *мета-физике* јесте да оно што суштински и истински постоји, дакле оно што филозофи називају бићем, постоји *мета*, иза појавног. Метафизика увек подразумева постојање неког трансцендентног *ἀρχή* (прапочетак, почело),

неког *τέλος* (сврха), или супстанције. Дерида сматра да је читава филозофија заснована на овој претпоставци из које затим произлази и став да постоји несумњива веза између бића, појма и његовог означитеља. Ову хегемонију језика, речи, мишљења, која је владала на пољу филозофије, Дерида назива *логоцентризмом*. Са становишта логоцентризма језик служи само да означи оно што већ постоји, било да је у питању природни свет, појмови, слике или осећања.

За Дериду заблуда лежи у ставу да је језик иманентан мишљењу, одакле произлази да је сада потребно направити *диференцијацију* између језика, говора, мишљења и писања. Савремена филозофија била је значајна инспирација када је у питању анализа језика – од Хајдегерове филозофије, затим филозофије егзистенције М. Мерло-Понтија, које су свака на свој начин говориле о језику као *кући бића* и извору смисла, до Леви-Строса и његовог познатог става *да не говоре људи језик него језик говори људе*. На трагу ових становишта, или у супротности с њима, Дерида изводи важне последице по разумевање односа језика и света. Пошто основ језика није могуће пронаћи у структурама света, јер је сам свет производ језика, оно са чим имамо посла јесу знаци који се појављују у језику схваћеном пре свега као *текст*, јер откако постоји значење, нема ничега осим знакова. Ми мислимо само у знаковима (Дерида, 1976). Смисао неке појаве се конституише не у односу на њу саму него у односу на значења која добија у језику и која увек носе властиту негацију и релацију према другим значењима. Дакле, нема никакве стварности спољашње језику на коју језик упућује и о којој извештава, што значи да не постоји ни било каква суштина те стварности пошто је и сама суштина само знак. Одбацујући Сосирову идеју о примарности говорног у односу на писани језик као метафизичку претпоставку, Дерида гради своју филозофску позицију ознаку, трагу и тексту. *Знак* представља појавност и манифестовање света који нас окружује, *траг* је културно наслеђе које нам омогућава да упишемо смисао, док је *текст* увек неуспели покушај превода из једне сфере изражавања у другу, он је увек неуспела транскрипција. Управо ова разноврсност контекста и различитост таложених трагова присутних у окружењу онемогућавају једнозначност било ког знака.

Појам *интертекстуалности*, који је познат од Барта (R. Barthes), Дерида користи да покаже да се значења никада не односе на један текст већ да значење увек настаје у њиховом међуодносу који увек остаје отворен. Значење је тако увек у *одлагању*, оно се замењује јер не постоји изворно значење негде изван језика које би могло да се обухвати. Мишљење је обухваћено језиком и прекривено социјалним, епистемолошким талогом, тако да је слојевитост ових трагова прекрила и сам појам *извора*, за који Дерида тврди да га треба избрисати јер га никада није могуће установити. Зато су, по Дериди, писање и говор увек метафора мишљеног, писање и говор више сведоче о *одсуству* мисли у говору него обрнуто. Оно што искрсава у односу мишљеног и писаног јесте увек присутна *разлика*. Појам разлике, удружен с појмом деконструкције, чији циљ је да откривајући претпоставке текста разоткрије скривену хијерархију бинарних опозиција, постаје један од кардиналних појмова нових струјања у студ-

ијама културе. Идеолошки контекст у коме се појављују парови чини да се један члан пара читаоцу увек појављује, као природно и нормално, девалвиран и инфериоран. Тако је у западној цивилизацији говор више вреднован него писање, мушкарац више него жена, разум више него осећања, култура више него природа и тако даље. Зато, у постмодерним концепцијама културе „прихвата се једна нова антропологија у чијем центру стоји налог за деконструисањем запањачке уверености у природност његове супериорности у односу на друге културе, у природност доминације беле расе и мушкарца. Критика фалогоцентризма, још једног од деридијанских појмова, постаје средиште фенимистичке критике западне доминације. [...] Будући да не постоји ништа фиксирано у говору, да ништа није фиксирано у реалности, ништа центрирано и „присутно“, постојеће по себи, и сам појам идентитета може у недоглед да се раствара или „пара по разним шавовима“ (Борђевић 2009: 104).

Управо ове идеје Деридине филозофије биле су снажна инспирација за културне покрете (феминизам, ЛГБТ) чији припадници сматрају да су у претходном *погледу на свет* виђени као неприродни, на страни, као страно тело у *природном* поретку света. Антиесенцијализам, децентрирање, текстуалне анализе вођене принципима деконструкције, релативизовање сваке идеје *центра* и одређеног значења, контекстуалност сваке истине, за последицу су имали закључак да су сви идентитети нестални, променљиви, са мноштвом прелазних одређења између жене и мушкарца, добра и зла, Запада и Других. Рушећи *велике приче*, просветитељске *мета-нарације*, велике метафизичке истине и сваки ауторитативни говор, у постмодерни културни дискурс су уведени појмови *Други*, *идентитет*, *различитост* као смоквин лист испод кога је могло да се крије и свашта и ништа. Ови мимикријски појмови, вођени идејом политичке коректности, постали су покриће за сваку врсту испразности и одсуства чак и елементарне логичке коректности.

ФУКО. СМРТ ЧОВЕКА

Ако је крај деветнаестог века обележила Ничеова мисао о смрти Бога, крај двадесетог века прошао је у знаку Фукоове објаве смрти Човека. Ово је једна од кључних теза коју Фуко експлицира кроз анализу историјских дискурса, као *начина* на који се говори о стварима, као и *начина* кроз који се конституише знање о њима. Фуко анализира три типа рационалности, *епистеме*, кроз који се испољава духовно јединство одређене епохе. У питању су ренесанса, класицизам и модерност, коју Фуко назива *добом човека*. Човек је, по његовом мишљењу, производ дискурса модерне науке, јер:

„никаква филозофија, никакав политички или моралан став, никаква емпиријска наука, без обзира која, никакво посматрање човековог тела, никаква анализа осећаја, имагинације или страсти није никада, у 17. и 18. веку, сусрела нешто као што је човек; јер човек није постојао [...] и хумани-

стичке науке се нису јавиле када је, под притиском неког рационализма, неког нерешеног научног проблема, или неког практичног интереса, одлучено да човек [...] пређе међу научне предмете [...] оне су настале оног тренутка када се човек у западној култури конституисао и као оно што треба мислити и као оно што треба сазнати“ (Фуко 1971: 383–384).

Фуко у *Речима и стварима* пише:

„Човек није ништа друго до нејасни обрис на обали мора, који чека долазећу плиму историје и с њом своју ликвидацију, јер ћа та плима разоткрити човека у његовом правом светлу, не као безвремено, боголико биће с бесмртном душом, већ као случајно, привремено створење које несигурно балансира између ‘епистемолошких поља’ економије, биологије и филологије“ (Фуко, 1971).

Појам дискурса омогућава да Фуко формулише најважније резултате својих анализа историје. Дискурси нису израз никаквих објективних сила које обликују историју већ су они сам *начин* на који се говори о феноменима историје, где је управо *начин* одлучујући за наше формирање знања о њима. У оквиру дискурса успоставља се одређени стил говора о одређеним проблемима и темама и овај стил постаје свеприсутна константа у третирању важних мотива, тема, скупова идеја, друштвене праксе, форми знања. Дискурс такође укључује у себе и симболичка средства, као што су музика, слика, телесне манифестације, које подржавају релације у оквиру доминантног дискурса. Оно што Фуко као правило уочава јесте да доминантни дискурс присвајају доминантне групе, али, с друге стране, и сам дискурс постаје извор моћи и знања за оне који га присвајају. Дискурс, дубоко прожет односима моћи, не одређује само шта се може у оквиру њега рећи већ и ко може нешто да каже. Тиме је направљен радикалан искорак од Беконовог разумевања знања као моћи, с почетака нововековне филозофије, до Фукоовог постструктуралистичког појма *моћ-знање* са његовим специфичним *режимима истине*. Фуко моћ и знање третира као један појам стављајући акценат на њихово узајамно произвођење и условљавање.

Анализе које Фуко спроводи тичу се најдубљих слојева друштва и човека за које се традиционално верује да су у најчвршћој узрочној вези с природом и њеном нужношћу. Показујући да су насупрот свим уобичајеним схватањима управо ове области дискурзивно одређене и контекстуализоване у оквиру одређених односа моћи, Фуко изводи закључак да не постоји ништа што би било по природи детерминисано, одређено и непроменљиво за све људе у свим временима.

Такве су Фукоове анализе лудила и сексуалности који на први поглед изгледају најмање културно условљени. Фукоа занима она страна лудила о којој говоре и „ове речи, Достојевског, из *Пишчевог дневника*: „Не доказује се себи сопствени здрав разум тако што се сусед затвара у лудницу“ (Фуко 1980: 9). Управо та врста прећутаних корака које једно друштво прави када свој идентитет гради поништавајући *Другог*, и на тај начин утврђује границе знања, вредности и моћи, била је предмет Фукоове критике. Лудило се у ранијим времени-

ма схватало као божанска или демонска опседнутост која се разрешавала ритуалним средствима, а често и суровим кажњавањем и изопштавањем. *Брод лудака*, као што је онај приказан на слици Хијеронимуса Боша, био је честа слика на европским рекама. У одређеним случајевима лудак је задобијао неку врсту светости постајући *божанска луда* која крши све конвенције, правила и земаљске норме не би ли саопштила истину *с оне стране* разума и световне мудрости. Тек од 19. века, захваљујући „објективности“ научног знања, лудило је постало психичка болест. Медикаментно третирање лудила било је могуће само у модерном добу, када се развијају природне науке и медицина, праћене системом *дисциплиновања, искључивања и надзирања* одређених социјалних група у оним областима које су од интереса за буржоаски морал. Другим речима, приказано као резултат објективних научних истраживања, лудило као болест представља резултат сасвим одређеног културног дискурса. Фуко доводи у питање ову привидну објективност на којој се граде критеријуми нормалности, јер ова *нормалност*, иако резултат дискурзивних стратегија, постаје нужни, општеважећи критеријум за формирање друштвеног поретка и друштвене хијерархије. Управо ови нормализујући дискурси, захваљујући стратегијама моћи, доводе субјект у ситуацију да ову контингентност прихвата као нужну и општеважећу и, према томе, као своју властиту природу.

Исти случај је са сексуалношћу која у викторијанском добу добија свој смисао и значење у дискурсу науке. Читава војска лекара, педагога, професора, учитеља поставља правила, даје упутства и прави поделе и образложења о томе шта је *нормално сексуално понашање* из кога је искључено све оно што није обухваћено хетеросексуалним браком (Фуко 1988: 30). „Рођена је анализа сексуалних понашања, њихових одредаба и дејстава, на граници биологије и економије. [...] Између Државе и појединца секс је постао улог, и то јавни улог; обмотан читавим сплетом говора, знања, рашчлањавања и заповести“ (Фуко 1988: 29). Сексуалност тако постаје, у правом смислу речи, економско и политичко питање у чијем средишту се налази нови дискурс науке у коме *људи* постају *становништво* које наука анализира, мери, статистички обрађује, контролише и надзире, водећи рачуна о ступању у брак, о броју законите и незаконите деце итд. Култура се претвара у бојно поље остваривања моћи, постаје поље владања у складу с којим је организован, усмерен и обликован друштвени живот. „Шта је онда необично у чињеници да је затвор – са ћелијама, строгим временским распоредима, обавезним радом, инстанцама контроле и оцењивања, стручњацима за нормално понашање, који преузимају и умножавају функције судије – постао савремени инструмент казненог система? Шта је необично у чињеници да затвори личе на фабрике, школе, касаране, болнице, које све опет личе на затворе?“ (Фуко 1997: 231).

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Фукоове анализе културе као простора моћи, друштвене регулације, надзирања и контроле постале су део свих теоријских и практичних концепата постмодерне културе. Појмови *знање-моћ*, *парадигма*, *дискурс*, *дисциплинарно друштво*, *хетеротопије*, *режим истине* постали су саставни део речника свих постмодернистички оријентисаних културних покрета, али и друштвених наука, политичких наука, књижевне критике, као и разних интердисциплинарних студија културе. Тврдње да су културне вредности и институције дискурзивне, дакле да нису детерминисане ни природом ни неком трансценденцијом, већ да су, напротив, резултат конвенција у које су уграђена освојена права победника у играма знања и моћи, постале су кључне, за нова промишљања културе и за успостављање новог места сексуалности, као једне од најважнијих тема, у њене оквире. Наравно, то је у исто време значило и преиспитивање читаве мреже односа коју гради сексуалност са различитим феноменима. Доведен је у питање сам појам традиционалне породице и улога сваког појединачног члана у њој, затим радикално је промењено место образовања у друштву, као и место сваког учесника образовног процеса, појам ауторитета заснован на одређеним квалитетима у психичком, сазнајном, културном смислу у значајној мери је оспорен и релативизован.

Појам сексуалности је такође кључни појам у постструктуралистичким анализама партијархата у свим његовим историјским контекстима. Свака од тих анализа показује да су бинарне поделе у основи свих неправди које су наоношене једном члану бинарног опозита – женском члану. Међутим, Деридино раздвајање бинарног опозита довело је, у извесној мери, до маргинализовања старих мушко-женских сукоба и до увођења у игру нових и одморних играча. Број нових идентитета с различитим *прелазним облицима сексуалности* мери се десетинама. То је последица постмодерног схватања да су сва понашања релативна и да је бити мушкарац или жена, као и један од многих *транс-*, *анти-*, *између*, *би-*, и тако даље идентитета, ствар слободног избора, а не нужност коју намеће природа. Смрт Човека, о чему Фуко говори, јесте заправо пражњење појма човек од било ког садржаја који је у њега учитала модерна са њеним корпусом наука и одговарајућим дискурсом. У љуштину која је остала свако може да учита свој постмодерни идентитет уз истовремено одбацивање идеје да би тај идентитет могао да буде израз било какве суштине. Ова врста релативизације, коју чини постмодерна култура, има један парадоксални обрт. „Видети све као релативно у односу на културу значи претворити саму културу у апсолут. Сада је култура последњи темељ од кога даље не може да се иде, као што је то некада био случај са Богом или природом или сопством“ (Iglton 2017: 39.) Чињеница да велики број теоретичара сукобе на пољу културе назива ратовима, показује како сваки од културних идентитета схвата, или у постмодерном кључу речено,

чита своју истину. Највећи број разлика своју различитост, која је резултат слободног избора, доживљава као апсолутну истину.

Деридина критика фалогоцентризма западне културе дала је за право свима онима који су из било ког идентитетског разлога желели да граде свој поглед на свет кроз борбу против такве културе. Као супротност фалогоцентричној култури успоставља се култура оних које су били гурнути на периферију, инсистира се на фрагментарности, партикуларности, децентрираности, интеркултуралности, мултимедијалности, инсистира се на свему ономе што би допринело рехабилитацији многобројних жртава фалогоцентричне, мушке културе.

Инсистирање на различитости, наглашавање изузетности културних идентитета, увођење и популаризација ваневропских етничких култура кроз идеју мултикултуралности, брисање разлике између елитне и популарне културе, високе и масовне, довело је до необичних последица. Под видом заштите специфичности мањинских култура, афирмише се и потврђује, пре свега преко нових медија и мултимедијалне уметности, монопол културе савременог западног света и, у исто време, гуши свака друга различита култура, са својим специфичностима, језиком, обичајима. Постструктурализам, познат по својим немилосрдним и веома често луцидним анализама претходних историјских периода, показао се неотпорним према комфору који му је понуђен у оквиру глобалистичког неолибералног пројекта, постајући учесник у глобалном поништавању свега онога што се *заиста* разликује.

Литература

- Adorno, T. i M. Horkhajmer (1974). *Dijalektika prosvetiteljstva*. Sarajevo: „Veselin Masleša“.
- Berberović, J. (1980). Problemi jezika u filozofiji Ludwiga Wittgensteina. U: L. Vitgenštajn, *Filozofska istraživanja*. Beograd: Nolit.
- Витгенштајн, Л. (1980). *Филозофска истраживања*. Београд: Нолит.
- Vitgenštajn, L. (1987). *Tractatus*. Sarajevo: „Veselin Masleša“.
- Derida, Ž. (1976). *O gramatologiji*. Sarajevo: „Veselin Masleša“.
- Đorđević, J. (2009). *Postkultura*. Beograd: Clio.
- Eagleton, T. (2002). *Ideja kulture*. Zagreb: Jasenski i Turk.
- Лютард, Ж-Ф. (1995). *Шта је постмодерна*. Београд: Арт пресс.
- Liotard, J-F. (2005). *Postmoderno stanje: Izveštaj o znanju*. Zagreb: Ibis grafika.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signe (La langue indirect et les voix du silence)*. Paris: Edition Gallimard.

- Milošević, N. (1976). Foucault, Levi-Strauss, Derrida. U: Ž. Derida, *O gramatologiji*. Sarajevo: Logos.
- Mirabeau, V. R. de (1758). *L'Ami des hommes, ou Traité de la population*, Retrived August 23, 2018 from the World Wide Web <https://gallica.bnf.fr>.
- Ниче, Ф. (1984). *Књига о филозофу*. Београд: Графос.
- Ниће, Ф. (1983). *Tako je govorio Zaratustra*. Zagreb: Mladost.
- Иглтон, Т. (2017). *Култура*. Београд: Клио.
- Сосир, Ф. де Зорана (1996). *Курс опште лингвистике*. Нови Сад: Књижница Стојановића.
- Фројд, С. (1976). *Из културе и уметности*. Нови Сад: Матица српска.
- Фуко, М. (1980). *Историја лудила у доба класицизма*. Београд: Нолит.
- Фуко, М. (1982). *Историја сексуалности: воља за знањем*. Београд: Просвета.
- Фуко, М. (1988). *Историја сексуалности: старање о себи*. Београд: Просвета.
- Фуко, М. (2007). *Поредак дискурса*. Лозница: Карпос.
- Шпенглер, О. (1989). *Пропаст Запада*. Београд: Књижевне новине.

Миломир Д. Эрич

Университет в Крагуеваце, Педагогический факультет в Ужице

ЛАБИРИНТЫ КУЛЬТУРЫ. ОТ ВОЛЬТЕРА ДО ФУКО

Аннотация

Автор в своей работе, во-первых, рассматривает обзор основных определений понятия культуры в контексте его создания в период просвещения. Затем, стараясь придерживаться двух важных тем современной философии, *критики метафизики и переворота языка*, указывает на важность этих событий для понимания философии постмодерны и культуры, вдохновленной этим. Автор выбрал несколько важных *авторов*, на философии которых можно следить за переменами в их полном значении. Прежде всего, речь идет о Ницше, затем Витгенштейне и Соссюре, и, наконец, о Дерриде и Фуко. В конце работы подчеркиваются наиболее важные последствия, которые эти философские события оставили на постмодернистской культуре.

Ключевые слова: *культура, просвещение, критика метафизики, переворот языка, Ницше, Фуко.*

Јелена Павловић*

Институт за педагошка истраживања, Београд

КОУЧИНГ У ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ**

Апстракт: Најшире гледано, коучинг представља процес фасилитације постигнућа, учења и развоја. У образовном контексту, коучинг се може посматрати кроз три нивоа: (1) као методологија унапређивања процеса учења и развоја ученика; (2) као облик професионалног развоја наставника; (3) као средство организационог развоја школе као институције. Циљ овог рада је приказ теоријских принципа и емпиријске грађе о могућностима примене коучинга у образовном контексту кроз сва три нивоа. Приказани су резултати примене коучинга као интервенције за унапређивање академског постигнућа, мотивације и социјалних вештина ученика. Поред тога, приказани су резултати примене програма *Развојна лабораторија* у контексту професионалног развоја наставника у нашој средини. Најзад, указано је и на могућности примене тимског коучинга као облика развоја школе као организације. У закључним разматрањима понуђене су импликације за школску праксу, као и препоруке за будућа истраживања у овој области.

Кључне речи: коучинг, тимски коучинг, организациони развој школе, психологија коучинга.

Појава коучинга као методологије учења и развоја била је обликована идејама из веома различитих извора, као што су: спорт, менаџмент, психологија, психотерапија и образовање (Stelter, 2009). Спорт и пословни дискурс усмерили су коучинг ка циљевима унапређивања постигнућа, психотерапијски дискурс је понудио знања о промени, док су из образовног дискурса дошли значајни увиди о процесу целоживотног учења. Релативно општа дефиниција коучинга може се артикулисати на следећи начин: процес фасилитације постигнућа, учења и развоја особе, тима или организације (Downey, 1999). Сржну компетенцију у коучингу представља управљање променама, односно, вођење особе, тима или организације у правцу реализације потенцијала.

* pavlovich.jelena@gmail.com

** Рад представља резултат рада на пројектима *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) и *Од подстицања иницијативе, сарадње и креативности у образовању до нових улога и идентитета у друштву* (бр. 179034), које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2018), а реализује Институт за педагошка истраживања са партнерским институцијама.

У основи коучинга је схватање знања као процеса осмишљавања искуства, које се нужно преплиће са другим личним значењима. Ова идеја води порекло још од Дјуијевог принципа да је свако образовање нека врста реконструкције, а новије изворе ове идеје представљају конструктивистичке теорије учења и промене у којима се у тесну везу доводе процеси истраживања, рефлексije и трансформације (Dewey, 2004; Pope, Denicolo, 2001; Schon, 2002). Промена о којој је реч у коучингу ширег је опсега од усвајања предметних или стручних знања, а обухвата домен имплицитних теорија, које се могу односити на доживљај само-ефикасности и самопоуздања, комуникацију и сарадњу, креативност, решавање проблема у пракси и тако даље (Hargreaves, 1994).

Коучинг је превасходно представљао средство развоја запослених или тимова у организацијама, док је током последњих година регистрован и тренд примене коучинга у образовном контексту (Allison, Harbour, 2009; Knight, 2004; Lord, Atkinson, Mitchell, 2008; Nieuwerburgh, 2012). У образовном контексту, коучинг се може посматрати кроз три нивоа: (1) као методологија унапређивања процеса учења и развоја ученика; (2) као облик професионалног развоја наставника; (3) као средство организационог развоја школе као институције.

Циљ овог рада јесте приказ теоријских принципа и емпиријске грађе о могућностима примене коучинга у образовном контексту кроз сва три нивоа. Приказани су резултати примене коучинга као интервенције за унапређивање академског постигнућа, мотивације и социјалних вештина ученика. Поред тога, приказани су резултати примене програма *Развојна лабораторија* у контексту професионалног развоја наставника у нашој средини. Најзад, указано је и на могућности примене тимског коучинга као облика развоја школе као организације. У закључним разматрањима понуђене су импликације за школску праксу, као и препоруке за будућа истраживања у овој области.

КОУЧИНГ КАО МЕТОДОЛОГИЈА УНАПРЕЂИВАЊА ПРОЦЕСА УЧЕЊА И РАЗВОЈА УЧЕНИКА

Као методологија учења, развоја и унапређивања постигнућа, коучинг се може применити и у раду са ученицима. Примена коучинга у настави може се дефинисати као рад са ученицима на унапређивању свести о себи и капацитета за саморефлексијом, уз мотивисање ученика за процес континуираног учења и развоја (O'Neil, Hopkins, 2002). Основни предуслов за улогу наставника као коуча подразумева рад на развоју односа са ученицима. У литератури се могу наћи две метафоре наставног процеса: настава као трансмисија информација и настава као дијалог (Tiberius, 1986). Метафора дијалога усмерава пажњу на интерактивни, сараднички и релациони аспект наставе. Наставник као коуч може оба облика подучавања учинити ефективнијим кроз активно слушање, пружање развојних повратних информација, као и кроз успостављања одговарајућег

баланса између изазова и подршке. На овај начин ученицима се демонстрира посвећеност наставника њиховом развоју која превазилази традиционалне моделе наставе.

У једној студији истраживан је утицај коучинга на унапређивање постигнућа ученика основних школа у Енглеској (Passmore, Brown, 2009). Ученици из регија са нижим школским постигнућем изабрани су као циљна група. Са ученицима су радили наставници који су обучени како да користе коучинг у раду са ученицима. У истраживању је током трогодишњег периода учествовало укупно 47 наставника-коучева и 1987 ученика. Наставници су учествовали у четвородневном програму обуке, који је за циљ имао овладавање вештинама вођења коучинг процеса, активног слушања и постављања питања. Коучинг сусрети су се одигравали на недељном нивоу у трајању од 60 минута. Резултати истраживања указали су да коучинг може бити ефективна интервенција за унапређивање постигнућа ученика. Након периода од трогодишњег академског коучинга, резултати ученика на тестовима постигнућа порасли су за 17%. Као кључни елементи коучинг процеса који су довели до успеха, наводе се персонализована природа учења, постављање циљева и развој личне одговорности за академско постигнуће. Један од закључака студије је да на нивоу образовне политике коучинг може представљати интервенцију за сузбијање образовних неједнакости. У истраживањима је такође потврђен утицај коучинг програма на резилијентност ученика средњих школа (Green, Grant, Rynsaardt, 2007), у студији у којој је учествовало 56 ученица средње школе и 10 наставника који су обучени у области примене коучинг вештина. Ученици и наставници су одржали укупно 10 састанака током школске године. Резултати истраживања указали су на позитиван утицај програма на развој резилијентности и позитивних уверења ученица.

Друга слична истраживања такође су указала на могућност позитивне промене под утицајем коучинга са ученицима. У једној пилот студији анализиран је утицај коучинг програма фокусираног на снаге на мотивацију ученика основних школа (Madden, Green, Grant, 2011). У истраживању је учествовало 38 ученика узраста око 10 година. Ученици су учествовали у укупно 8 групних коучинг сесија током школске године. Примењен је инструмент *Вредности младих у акцији*, којим су идентификоване личне снаге и лично релевантни циљеви ученика. Ученици су такође писали *Писмо себи из будућности*, у коме су истицали своје личне ресурсе. Резултати истраживања указали су на позитиван утицај на мотивацију ученика. Закључено је да ова врста коучинг програма може представљати средство превенције у области менталног здравља ученика основних школа, као и да може представљати значајни део програма позитивног образовања деце и младих.

Потврђен је и позитиван утицај коучинга на професионалну оријентацију ученика средњих школа (Jordan, Gessnitzer, Kauffeld, 2016). У студији је учествовало 46 ученика средњих школа који су прошли кроз групни коучинг про-

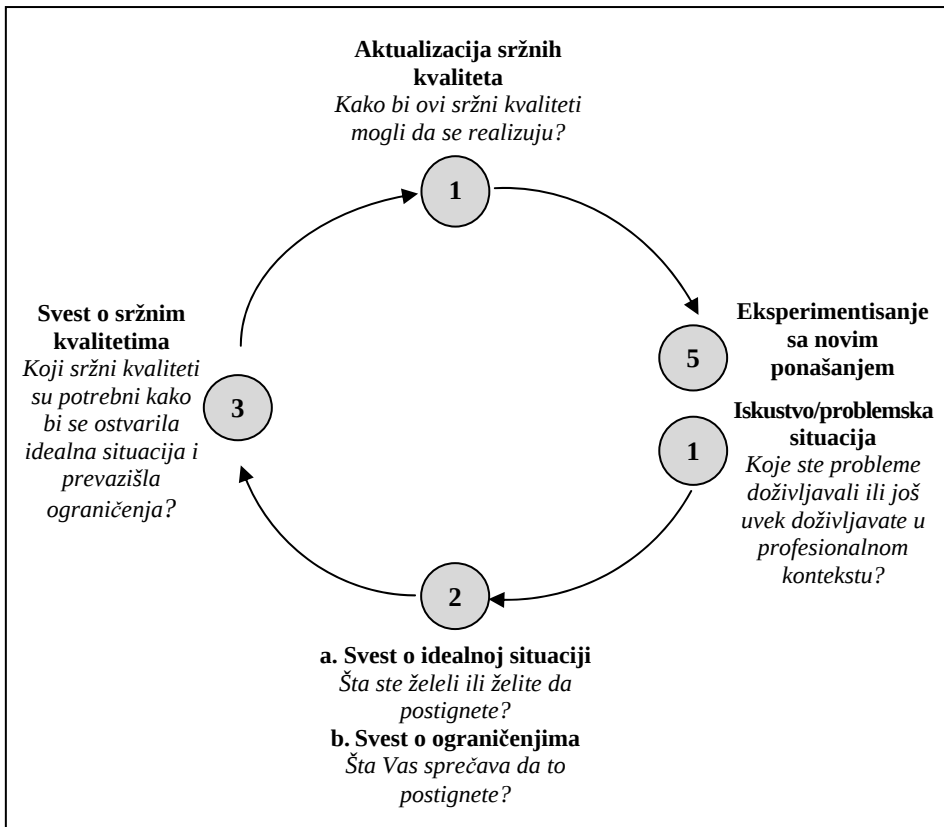
грам професионалне оријентације, као и 56 ученика контролне групе. Указано је на унапређивање вештина планирања каријере, доношења одлука релевантних за управљање каријером и самоефикасност ученика који су прошли кроз коучинг програм у односу на контролну групу.

Најзад, у неким студијама испитивана је могућност примене коучинг програма који изводе сами ученици (Nieuwerburgh, Tong, 2013). Ученици су обучени током тродневног програма из области коучинг вештина. Обука је подразумевала овладавање техникама коучинга како би подстицали развој вештина учења код других ученика. Циљ истраживања односио се на испитивање ефеката коучинга на ученике у улози вршњачког коуча. Резултати студије указали су на унапређивање вештина учења, емоционалне интелигенције и комуникацијских вештина ученика.

КОУЧИНГ КАО ОБЛИК ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА НАСТАВНИКА

Основна идеја *коучинга*, као облика професионалног развоја, јесте да наставници мењајући своје претпоставке, имплицитне теорије и уверења, мењају и своју професионалну праксу (Pavlović, 2010; 2012; 2015; Pavlović, Stojnov, 2011; 2016). Коучинг је вођен развојним потребама наставника и њиховим виђењем шта је лично релевантно за њихов професионални развој (Fullan, 1991). Од наставника се у процесу коучинга очекује да сами преузму одговорност за свој професионални развој, кроз циклусе рефлексije и експериментације о сопственим развојним путањима, експериментације са новим или другачијим праксама, као и поновне рефлексije о процесу и ефектима промене (Korthagen, 2001). Модел циклуса рефлексije у контексту професионалног развоја наставника налази се на Слици 1. На овај начин, наставници су у процесу коучинга позиционирани као особе чија активна укљученост, партиципација, жеља за променом представљају, заправо, предуслов промене.

У низу студија истраживани су ефекти коучинга као методологије за унапређивање рада наставника у предшколским установама и основним школама (Blazar, Kraft, 2015; Kraft, Blazar, Hogan, 2018). Указано је на потенцијал коучинга као облика професионалног развоја наставника. У једној студији 44 наставника средњих школа учествовало је у коучинг програму који је за циљ имао унапређивање лидерских вештина наставника током десет састанака са професионалним коучем (Grant, Green, Rynsaardt, 2010). Утврђено је да је учешће у програму довело до унапређивања оријентације ка циљу, редуковања стреса и резилијентности. Студија је указала да је учешће у програму довело до унапређивања конструктивних лидерских стилова наставника, као и на редуковање дефанзивних лидерских стилова.



Слика 1. Циклус рефлексије у контексту професионалног развоја наставника (Korthagen, 2001)

Могућности примене коучинга као облика професионалног развоја наставника истраживане су и у нашој средини. У једној од студија спроведена је анализа процеса и евалуација исхода програма групног коучинга у којем су учествовали наставници. У студији је учествовало укупно осам наставника из једне београдске основне школе. Комплетан садржај групних коучинг сусрета са наставницима сниман је помоћу аудио уређаја. На основу аудио записа, сачињени су транскрипти, чија анализа је омогућила разумевање механизма произвођења трансформативних програма, критичних фактора успеха, домета и ограничења програма. Примењен је и завршни евалуациони упитник који је представљао основу за сумативну евалуацију програма.

Анализа процеса овог програма групног коучинга указала је на следеће димензије пожељног професионалног идентитета из угла наставника: *стрпљење, систематичност, креативност, радозналост, спонтаност, правичност, екстравертност и практичност*. Релативно мале дискрепанце између актуел-

ног и пожељног професионалног јаства отежавале су идентификовање тема у оквиру зоне наредног професионалног развоја. Чак и када су се одређене теме идентификовале као релевантне, наставници су указивали на низ друштвених и социјалних препрека, које су представљале „блокаде“ њиховој агенсности (*Ја то осећам као своју ману, али стварно немам идеју у овим условима; Спречава ме одељење; Наставник мало тога може да уради јер нема чиме то да уради, немамо инструменте [којим можемо то дете да казимо]*). Стога је елаборисање неповољних социјалних околности као препрека наставничкој агенсности представљало изузетно значајан аспект групних рефлексивних конверзација. Током рефлексивних конверзација са наставницима, интервенције су подразумевале позиционирање наставника као агенса који су одговорни за произвођење промена у сопственој пракси. Упркос низу контекстуалних ограничења која су наставници наводили, коришћен је језик агенсности у циљу подстицања могућности да се утиче на рефлексивно позиционирање наставника у професионалном контексту. Као што се из наведеног извода може уочити, употреба „језика агенсности“ у рефлексивним конверзацијама са наставницима попримала је облик „борбе за агенсност“.

Може се рећи да је главни исход програма представљало постепено репозиционирање наставника као агенса промене, као и осмишљавање фрагментановог професионалног јаства. Кључне “замајце” у овом процесу одиграла је елаборација емоционалних аспеката наставничког идентитета. Из перспективе самих наставника, програм групног коучинга представљао је контекст за успостављање блиских контаката и узајамно мотивисање између колега. Димензије фасилитације (интерактивност, контакт са водитељем, прилагођеност индивидуалним потребама учесника) представљале су најпозитивније аспекте програма, док се најнижа оцена односи на перцепцију корисности програма. Налаз да су димензије фасилитације представљале најпозитивније оцењене аспекте програма наводи на закључак да наставници вреднују специфичну форму *односа* која се успоставља током процеса коучинга. Овај налаз може се формулисати и у форми препоруке да се општи принципи фасилитације користе и у програмима стручног усавршавања који не почивају нужно на методологији коучинга. Наведени налази могу се повезати са раније наведеним уверењем наставника да је утицај образовног система кључни на мењање њихове праксе. Наставници који су уверени да је неко други одговоран за њихов рад, било да им прописује шта да раде или им не дозвољава да мењају прописано, тешко ће видети ширу корист од било ког програма који их позива да преузму иницијативу и одговорност за оно што се дешава у школи и на часу. Стога се може закључити да, упркос наведеним позитивним исходима, учешће у програму групног коучинга није значајније променило наставничку перцепцију да је кључно место промене њихове праксе заправо систем.

КОУЧИНГ КАО СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИОНОГ РАЗВОЈА ШКОЛЕ КАО ИНСТИТУЦИЈЕ

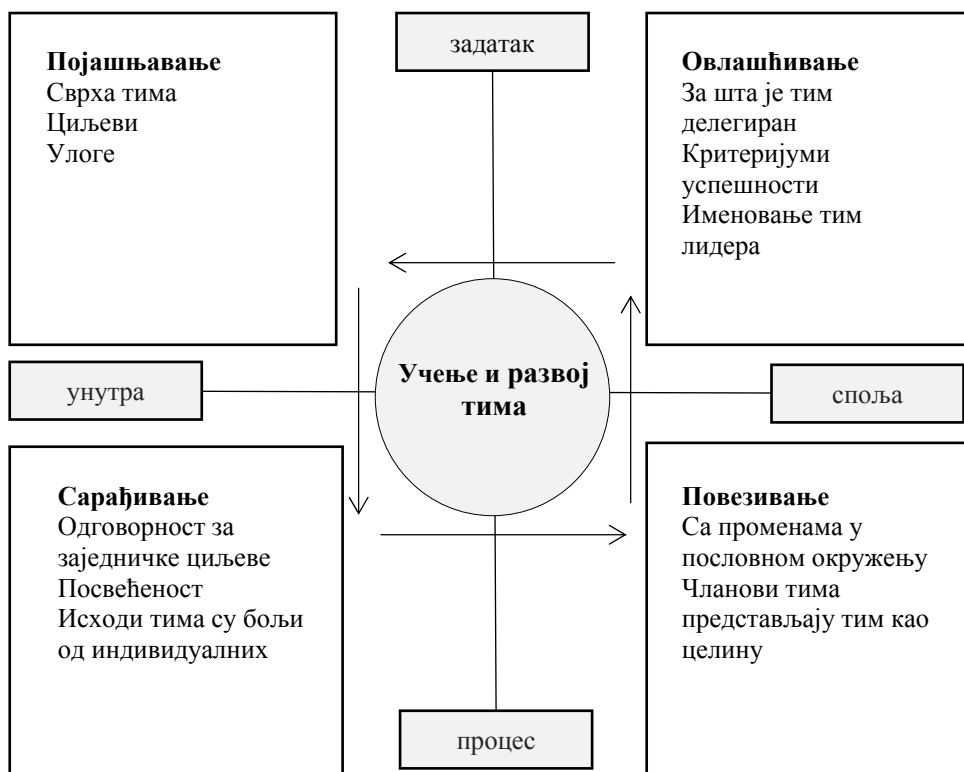
Поред примене коучинга у раду са ученицима и наставницима у циљу подстицања индивидуалног учења, развоја и унапређивања постигнућа, о коучингу се може говорити и као о широј интервенцији у служби организационог развоја школе као институције. Овај процес организационог развоја школе кроз примену коучинга у литератури познат је и као процес креирања *коучинг културе* (Hawkins, 2012). Коучинг култура подразумева да је у системској перспективи коучинг препознат као користан начин рада у школи. Другим речима, препозната је функција коучинга у интеракцијама између ученика и наставника, постоје елементи вршњачког коучинга између ученика, тимски коучинг се користи као средство развоја наставничких тимова, као облик комуникације са родитељима, и тако даље. Полазну тачку у процесу креирања коучинг културе у школи представља развојни план школе. Коучинг би од самог почетка требало да буде повезан са стратешким опредељењем школе као организације. На овај начин, коучинг не представља циљ по себи, већ средство остваривања стратегије развоја школе.

Неколико елемената најчешће представља основу у оквиру развојних пројеката школе који су усмерени на креирање коучинг културе. Најпре, потребно је изградити интерне ресурсе, односно обучити одређени број запослених у школи да примењују коучинг вештине и технике. Поред тога, често је потребно, барем у почетној фази, користити и екстерне коучеве који би успостављали систем увођења коучинг културе и који би обучавали запослене. Кључну улогу у процесима креирања коучинг културе свакако има управа школе, која својим примером подржава ове развојне пројекте. Стога од користи могу бити програми обуке директора школе на тему како користити коучинг као стил управљања. Коучинг као стил руковођења у пракси подразумева редуковање традиционалног стила руковођења који почива на контроли и директивама. Уместо да руководица школе буде центар контроле и моћи, контрола и моћ се дистрибуирају унутар читавог тима. Уколико школска управа својим примером не демонстрира опредељеност за креирање коучинг културе, постоји ризик од неуспеха оваквих развојних интервенција.

Поред обуке наставника да користе коучинг у раду са релевантним интересним странама (ученици, родитељи, колеге) и обуке директора да користе коучинг као стил руковођења, још једна критична системска интервенција у пројектима увођења коучинг културе је и тимски коучинг. Тимски коучинг у образовним институцијама представља процес подстицања учења и развоја тимова запослених у образовању. Уколико је овај процес вођен од стране особе која је део истог тима или организације, ради се о интерном тимском коучингу. У супротном, може се говорити о екстерном тимском коучингу. У литератури

постоји више модела тимског коучинга, при чему је један од најутицајнијих модел *Пет дисциплина ефективних тимова* (Hawkins, 2014). Према овом моделу (Слика 2), ефективне тимове одликује успешно функционисање у следећих пет области: (1) овлашћивање; (2) појашњавање; (3) сарадња; (4) повезивање и (5) учење и развој тима.

Под овлашћивањем се подразумева процес тимског одговарања на питање о томе шта је сврха постојања тима из угла различитих интересних страна. Успешан тим има јасна овлашћења од стране надређених тела, јасну сврху постојања и критеријуме успешности тима. Током процеса тимског коучинга ради се и на појашњавању улога у самом тиму. Након што је тим добио овлашћења, један од првих задатака је интерно појашњавање и спровођење у дело мисије тима. Овај процес подразумева појашњавање сржних вредности, улога и очекивања чланова тима. Формално постојање јасне сврхе, стратегије, процеса и визије тима не значе нужно и њихово спровођење у пракси. Да би се обезбедило функционисање тима у складу са наведеним, потребна је продуктивна сарадња, као и континуиран рад на унапређивању сарадње. Потребно је идентификовати и пратити факторе који доводе до изузетних резултата у тиму, као и обрасце и уверења који негативно утичу на тим и његову продуктивност. За успешност тима важан је и начин на који се тим повезује са свим интересним странама. У контексту школе као организације, то подразумева повезивање са ученицима, родитељима, другим тимовима у школи, локалном заједницом, привредом и тако даље. Кроз унапређивање односа са интересним странама долази до унапређивања тима и организације. Пета дисциплина у овом моделу односи се на процес рефлексije тима у односу на актуелно функционисање, како би се обезбедило континуирано учење и развој тима. Ова дисциплина подразумева пружање подршке за учење свим члановима тима. Успешни тимови посвећени су и индивидуалном и колективном учењу унутар тима.



Слика 2. Модел Пет дисциплина ефективних тимова (Hawkins, 2014)

Креирање коучинг културе подразумева нови приступ континуираном унапређивању школе као организације, које почива на постављању питања, слушању и честим разменама конструктивних повратних информација. Коучинг култура може се препознати по постојању одређених индикатора. Најпре, унутар школе постоји култура преузимања личне одговорности за акције, уместо узајамног окривљавања за евентуалне изазове, а отворена комуникација замењује избегавање разговора о тешким темама. Коучинг постаје стил сарадње између тимова уместо изолованог рада појединаца или тимова. Запослени очекују коучинг од управе школе насупрот ниском нивоу информисаности о коучингу. На стратешком нивоу, коучинг култура подразумева опредељење школе да се развија кроз континуирани развој запослених.

Креирање коучинг културе свакако представља процес који захтева значајна временска улагања. Мали кораци од којих се може почети могу бити обуке заинтересованих запослених на теме *наставник као коуч* или *директор као коуч*, коришћење тимског коучинга током тимских састанака, рад на развоју културе примања и давања повратних информација и тако даље.

У нашој средини, истраживане су могућности примене интерног тимског коучинга као средства организационог развоја школе (Srećković Stanković, Pavlović, 2017). Примењена је квалитативна методологија студије случаја на узорку наставника једне средње школе (N=20). Организована су два састанка у форми интерног тимског коучинга, у трајању од 90 минута. Процес коучинга вођен је од стране школског педагога. За иницијалну процену функционисања тима наставника коришћен је инструмент *Пет дисциплина ефикасних тимова*. Применом овог инструмента идентификоване су следеће развојне области: развијање тимског духа и посвећености, унапређивање културе давања повратних информација у тиму, као и изграђивање одговорности за остваривање не само личних већ и колективних циљева. У складу са идентификованим развојним областима, учесници су током процеса коучинга направили план личних и тимских акција за унапређивање школе као организације. Предложене активности укључивале су тимско планирање наставе, размењивање примера добре праксе унутар тима, увођење евалуације рада наставника из перспективе ученика, организацију чешћих неформалних тимских састанака. Током процеса тимског коучинга учесници су радили на реализацији предложених активности. По завршетку процеса евалуирани су исходи интерног тимског коучинга у контексту развоја школе као организације. Резултати ове студије случаја упућују на позитивне ефекте интерног тимског коучинга као интервенције за подстицање образовних промена на нивоу школе. Директни ефекти интерног тимског коучинга односе се на делимично остваривање дефинисаног плана акције, док се индиректни ефекти односе на унапређивање мотивације наставника за сам процес личног и тимског учења и развоја. На основу позитивних иницијалних исхода може се препоручити наставак примене интерног тимског коучинга као средства организационог развоја школе, као и даља истраживања у овој области.

Будућа истраживања у овој области потребно је усмерити на даље иновације кроз примену различитих форми тимског коучинга наставника. У претходним истраживањима потврђен је значај тимске димензије у контексту професионалног развоја наставника (Vujačić i sar., 2011). Посебно је потребно истражити потенцијал интерног тимског коучинга који подразумева самоорганизовање наставника у правцу креирања позитивних тимских и организационих промена (Srećković Stanković, Pavlović, 2017). Истраживања практичара у области екстерног и интерног тимског коучинга свакако пружају посебну перспективу која омогућава да се коучинг као иновативна форма организационог развоја боље разуме и континуирано унапређује.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Коучинг је током последњих тридесетак година прерастао у доминантну организациону идеологију. Сарадња, уважавање референтних оквира различитих актера, активно слушање и дијалог, као и континуирана размена повратних информација, само су неке од одредница коучинга као методологије. Процес континуираног учења и развоја кроз коучинг постао је императив како у области тимског рада, тако и руковођења. Школе као организације остале су у већој мери „имуне“ на ове организационе трендове у односу на класичне организације пословног сектора. Један од разлога можда лежи у неким од импликација примене коучинга у организацијама.

Уколико посматрамо примену коучинга на нивоу учионице, можемо доћи до закључка о промени низа претпоставки на којима почива традиционална настава. Однос између ученика и наставника, традиционално постављен као однос неједнакости у моћи, ауторитету и контроли, прераста у партнерски однос који почива на подједнаком уважавању референтног оквира ученика и наставника. Наставник као коуч посматра ученике као „клијенте“ чије је референтне оквире нужно разумети како би се произвеле дугорочне развојне интервенције. Примена коучинга у настави подразумева управо искорак наставника из традиционалне и асиметричне улоге ауторитета у зону потенцијалне нелагоде због промене односа у моћи.

Ако посматрамо коучинг као средство професионалног развоја наставника, поново можемо доћи до низа значајних импликација за праксу. Трансмисиони модел наставе који је упркос критикама још увек доминантан на релацији наставник – ученик, такође се може регистровати и као модел професионалног развоја наставника (Павловић, 2010; Половина, Павловић, 2010). Заокрет ка примени коучинга као средства професионалног развоја наставника подразумева заокрет од размене генерализованих и општих знања ка сложенијим процесима рефлексије и експериментације. Професионални развој наставника који почива на методологији коучинга представља индивидуализовани и контекстуализовани приступ који наводи наставнике на освешћивање сопствених имплицитних теорија о настави, улози наставника, ученика и других актера, али и о циљевима подучавања и сопственој сврси у професионалном контексту.

Креирање коучинг културе на нивоу школе као организације подразумева промене организационе парадигме на готово свим нивоима. Постојање коучинг културе не значи само да се коучинг користи у настави или као средство професионалног развоја наставника већ да постаје доминантни начин комуницирања унутар школе, као и повезивања школе са релевантним интересним странама. У пракси, то значи да руководство школе користи коучинг као стил руковођења, да се родитељи посматрају такође као „клијенти“, као и да постоји висок степен агилности у начину на који школа као организација учи. Другим речима, коучинг култура подразумева брзо прилагођавање школе промене

нама у окружењу, бескомпромисно сагледавање раскорака између актуелног и жељеног организационог функционисања школе, као и спремност на учење из грешака и изазова.

Наведене импликације примене коучинга у образовном контексту осветљају позадину „имуности“ школа као организација. Док је опстанак организација пословног сектора условљен брзином прилагођавања тржишту, која континуирано мора да буде већа од брзине промена у окружењу, опстанак школа као организација препуштен је нешто другачијим принципима. Школе као организације нису изложене ни приближно сличном интензитету неолибералног дискурса, али су свеједно суочене са изазовима опстанка. Ако сврха убрзавања иновационих процеса у школама није тржиште, онда то свакако јесу главни „клијенти“, а то су деца и млади који са традиционалним поставкама школе све чешће имају бројне неспоразуме. Свакако не би требало упасти у замку размишљања да би промене у фундаменталним поставкама школе као организације довеле до губитка могућности утицаја школе. Уместо дилеме између традиционалног приступа који је у раскораку са потребама нових генерација и иновативних приступа који угрожавају идентитет школе као организације, потребно је размишљати изван ових поларитета. Право питање управо и јесте како се изместити из поларизованог начина размишљања и визију развоја школе као организације поставити у системски оквир тако да интереси различитих страна буду помирени, а континуирано учење и развој постављени као заједнички темељ свих страна.

Литература

- Allison, S. and M. Harbour 2009. *The coaching toolkit: A practical guide for your school*. London: Sage.
- Blazar D. and M. Kraft (2015). Exploring Mechanisms of Effective Teacher Coaching: A Tale of Two Cohorts From a Randomized Experiment, *Educational Evaluational and Policy Analysis*, 37(4), 542–566.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education*. Dover Publications.
- Downey, M. (1999). *Effective coaching*. London: Orion Business Books.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Teachers College Pr.
- Grant, A., Green, M. and J. Rynsaardt (2010). Developmental coaching for high school teachers: Executive coaching goes to school, *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(3), 151–168.
- Green, S., Grant, A. and J. Rynsaardt (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope, *International Coaching Psychology Review*, 2(1), 24–32.
- Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development, *Teaching and Teacher Education*, 10(4): 423–38.

- Hawkins, P. (2012). *Creating a Coaching Culture*. Maidenhead: Open University Press.
- Hawkins, P. (2014). *Leadership Team Coaching: Developing Collective Transformational Leadership*. Kogan Page.
- Jordan, S., Gessnitzer, S. and S. Kauffeld (2016). Effects of a group coaching for the vocational orientation of secondary school pupils, *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 9(2), 143–157.
- Knight, J. (2004). Instructional coaches make progress through partnership: Intensive support can improve teaching, *Journal of Staff Development*, 25(2), 32–37.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: Pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah New Jersey: Lorence Erlbaum Publishers.
- Kraft M., Blazar D. and D. Hogan (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence, *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588.
- Lord, P., Atkinson, M. and H. Mitchell (2008). *Mentoring and Coaching for Professionals: A Study of the Research Evidence*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Madden, W., Green, S. and A. M. Grant (2011). A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students: enhancing engagement and hope, *International Coaching Psychology Review*, 6(1), 71–83.
- Nieuwerburgh, C. (Ed.) (2012). *Coaching in education: Getting better results for students, educators and parents*. London: Karnac.
- Nieuwerburgh, C. and C. Tong (2013) Exploring the benefits of being a student coach in educational settings: a mixed-method study. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 6(1), 5–24.
- O’Neil, D. A. and M. M. Hopkins (2002, August). The „teacher as coach“ approach: Pedagogical choices for management educators, *Journal of Management Education*, 26(4), 402–414.
- Passmore, J. and A. Brown (2009) Coaching non-adult students for enhanced examination performance: a longitudinal study, *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, (2)1, 54–64.
- Pavlović, J. (2010). Коучинг као тачка сусрета личног и професионалног развоја. У: N. Polovina i J. Pavlović (ur.): *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pavlović, J. and D. Stojnov (2011). Personal construct coaching: „New/old“ tool for personal and professional development. In: Stojnov et al. (Eds.): *Personal construct psychology in an accelerating world*. Belgrade: EPCA Publishing, 137–147.
- Pavlović, J. (2012). *Konstrukcija identiteta u diskursu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja*. (Doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Pavlović, J. (2015). Коучинг: нови приступ развоју запослених. У: M. Đurišić-Bojanović (ur.): *Novi pogledi i pristupi u psihologiji rada i organizacije*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju, 225–251.

- Pavlović, J. and D. Stojnov (2016). Personal construct coaching. In: D. Winter and N. Reed (Eds.): *SAGE Handbook of personal construct psychology*. London: SAGE, 320–331.
- Pope, M. and P. Denicolo (2001). *Transformative education*. Whurrpublishers.
- Pope M. and P. Denicolo (2005). *Transformative Education: Personal Construct Approaches of Practice and Research*. London: Whurr.
- Schön, D. (2002). From technical rationality to reflection-in-action. In: R. Harrison, F. Reeve, A. Hanson and J. Clarke (Eds.): *Supporting lifelong learning: Volume one, perspectives on learning*. London: Routledge, 40–62.
- Srećković Stanković, J. i J. Pavlović (2017). Interni timski koučing kao sredstvo organizacionog razvoja škole: studija slučaja. U: D. Malinić i D. Vesić (ur.): *Obrazovne promene u Srbiji: izazovi i perspektive*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja – Ekonomski fakultet Univerziteta u Beogradu – Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja – Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 65–66.
- Stelter, R. (2009). Coaching as a reflective space in a society of growing diversity, *International Coaching Psychology Review*, 4(2), 209–220.
- Tiberius, R. G. (1986). Metaphors Underlying the Improvement of Teaching and Learning, *British Journal of Educational Technology*, 17(2), 144–156.
- Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V. i I. Đerić (2011). *Predstave o obrazovnim promenama: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Jelena Pavlović

Institute for Educational Research, Belgrade

COACHING IN EDUCATIONAL CONTEXT

Summary

Broadly speaking, coaching represents the process of facilitating achievement, learning and development. In an educational context, coaching can be viewed through three levels: (1) as a methodology for improving the process of learning and developing of learners; (2) as a form of professional development of teachers; (3) as a means of organizational development of school as an institution. The aim of this paper is to present theoretical principles and empirical information on the possibilities of applying coaching in an educational context through all three levels. The results of coaching application are presented as an intervention for improving the academic achievement, motivation and social skills of students. In addition, the results of the application of the program „Development Laboratory“, in the context of professional development of teachers in our environment, have been presented. Finally, it was pointed to the possibility of using team coaching as a form of the development of school as an organization. In the concluding observations, there are implications for school practice, as well as recommendations for future research in this field.

Key words: *coaching, team coaching, organizational school development, coaching psychology.*

Sara Marinič*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

Mara Cotič*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

DEVELOPING LOGICAL THINKING WITH THE SUPPORT OF DIGITAL STORIES

Abstract: Mathematics is a means for acquiring and developing abilities, which provide us with a stable support in logical thinking and decision making in everyday situations. Logical thinking or logic, which is actually the basis for mathematical knowledge, must pose a challenge to the teacher and learner, a sense of success and fun. Therefore, it is the task of the teacher to present the logic to students in a fun way, while doing so he can make use of the help of ICT tools, including digital storytelling. Digital storytelling is included among the specific techniques that a teacher can use to facilitate the presentation and realization of a logical problem. In such a way, pupils imagine a logical problem as a living situation through which they can find the way to a solution more easily.

Key words: *entertainment mathematics, logical thinking, logic, digital storytelling, ICT.*

INTRODUCTION

Mathematics is an art; it is a result of curiosity and of creativity of human thought. It is encountered in all areas of our lives as it enables the development of abilities that offer stable support in thinking and deciding in everyday situations (Marinič, 2017). The acquired knowledge, abilities, and skills in mathematics allow the individual successful and creative personal growth, responsible functioning in the society, and competencies for perception, understanding, and application of mathematical arguments in everyday tasks. The acquired knowledge does not depend on the “quantity” of mathematics the individual possesses, but on how one knows to apply mathematical knowledge (Cotič, 2010).

According to the recommendations of the objectives of the syllabus for mathematics (*Učni načrt za matematiko*, 2011) in teaching mathematics the teacher

* sara.marinic@upr.si

* mara.cotic@pef.upr.si

ought to offer the student opportunities that allow the development of logical thinking, where the invested effort and work enables the learner to experience the feeling of excitement over himself when successfully solving mathematical tasks. It is essential the teacher is aware mathematics must represent her or him and the learners a challenge, the feeling of success, and entertainment.

In maths classes logical thinking is developed in the child, which is the ability of thinking, analysing, abstracting, and generalising. This is why mathematics and its way of thinking must be dealt with as an important element of the culture of modern humanity (Kovač, 2004).

It seems the individual develops the belief whether math is fun or not only when thinking how to cope with a mathematical-logical problem and which technique to employ in this. For mathematics to be fun or entertaining it is not merely immediate mathematical knowledge that is needed; oftentimes the logical skills developed in mathematics are sufficient for successful solving.

Logical thinking begins developing even before entering school. The most recent research in TIMSS (Japelj Pavešić, 2012) indicates logical thinking can be trained, because with the support of training the functioning of the brain is strengthened. The learner's logical thinking must therefore be developed and encouraged at a very early age already. Thus we realise the teacher must present mathematics to children or students in a fun and interesting way at the very beginning. A variety of mathematical problems, logical challenges, mathematical riddles, and stories from various collections of entertainment mathematics can be offered to learners. It is important in this all activities or problems arise from problem situations that are part of child's life. It is only in this way that the child is motivated to solve the problem.

Mathematics is otherwise attributed a special place in developing logic, but logic is also present elsewhere; this is why the acquired and adequately developed skills of logical thinking can usefully be used in various areas (Felda and Cotič, 2012). Nowadays logical thinking is thus used very much. However, the ways of using it differ extremely and are often far apart from each other. The significance of logical thinking, though, is not just in its being used in diverse branches of education, for example at school in classes of mathematics – logical thinking is a part of, it belongs to all of us and we all constantly use it at every step in our lives (Berka and Mleziva, 1971).

In their curricula most countries highlight solving problems and positive emotions as well as the idea that learners should be get to know mathematics in a way that awakens curiosity and stimulates imagination and develops thinking. It is therefore extremely important in schools there is a lot of entertainment mathematics.

Entertainment mathematics is namely a part of mathematics, which comprises a large number of problems, riddles, games, scams, ideas, tricks, and tasks that contribute to the development of a positive attitude towards mathematics and the

creation of links between mathematics and everyday thinking. Such a form of mathematics does not require much mathematical knowledge for understanding, but with wit it arouses the student's curiosity, attracts him to solving and learning. Beside this, when solving such tasks, students experience mathematics as something interesting and also joyful. To summarize in other words: entertainment mathematics contributes to a positive attitude towards mathematics (Sumpter, 2015). Despite the fact that the mentioned form of mathematics does not bore learners with dull definitions and difficult statements, it requires a lot of mental effort and logical reasoning (Pisanski and Rojko, 1980).

Learning and teaching logical problems – although in the form of entertainment mathematics – in the classroom are certainly unattractive, so both teachers and students are more than happy to avoid them. In such situations students most frequently wish instruction and explanation, but the teacher often complies with the wish by providing a list of recipes (Cotič, 2010).

How, then, can the teaching of logic or logical problems be made even more fun, interesting, and easier to imagine, encouraging and developing logical thinking in this, which is crucial for making appropriate decisions in everyday situations?

Information and communication technologies (ICT) allow a variety of opportunities for encouraging and developing logical thinking in authentic and everyday real life learning situations. There are, then, a lot of reasons to introduce ICT into the classroom. The main reason is first of all the fast development and advancement of information society. ICT has therefore an increasing role in learning and teaching and in life in general. Therefore especially interest for research of the impact of ICT on teaching diverse knowledge and skills has been growing among teachers.

ICT AND SOLVING LOGICAL PROBLEMS

One of the key goals of every teacher is for children to understand and use logic. After all logical thinking benefits the emergence of rational qualities of thinking and their expression, the development of the ability of observing, attention, intuition, concentration, persistence, and orderliness (Kovač, 2004). The task of the teacher is therefore to present logic to students in a fun way, namely with the assistance of diverse entertainment tasks, didactic aids, didactic games, ICT; and a lot more could be added.

ICT as a didactic aid was introduced into basic school with the introduction of the nine-year basic school, although Gerlič (2000) believes expectations about the interest for using ICT in the classroom for learning and teaching had been much higher than proved in practice. The most often teachers just use ICT merely for pleasure in the introductory motivation or during the lesson and much less in support

of teaching and learning the learning material. The teacher is not aware that introduction of ICT into the classroom in educational way can improve learning and teaching in individual subjects. A lot of teachers are convinced the role of ICT is just entertainment and that it cannot have educational effects, which is not true. In the classroom ICT can be used as a modern didactic tool in support of the performance of teaching and learning, as it offers excellent basis for gathering information among facts and events through which students learn creative, logical, and innovative thinking (Škaber, 2010).

In the teaching of mathematics ICT has an important role and there are diverse ways to use it. Seen from different aspects, ICT offers and allows higher quality of teaching and learning. There are multiple opportunities of employing it, as it can be used as:

- a means for developing mathematical-logical concepts;
- a means for creating, simulating, and modelling realistic and learning situations in a given logical problem;
- a learning aid – demonstration, the possibility of repeating several times, immediate feedback, and the similar;
- a method of work;
- dynamic image, visibility, transparency, visualization of the mathematical problem;
- a means of monitoring and testing knowledge (Kmetič, 2008).

A reason for using ICT in the classroom is that it offers the teacher a new and more interesting way of delivering the learning material and in consequence increased quality of teaching and learning, which is extremely important for learners' further education and use. After all, ICT improves the accessibility of education (looking for unknown data, illustrative and structured presentation of problems, possible interpretation of the learning material, access to many online tutorials, etc.).

In 1982 already Ross wrote education systems change in accordance with historic and economic factors that also include technological change. The development of ICT has contributed a number of changes to the education system, which need to be exploited in the classroom to make their impact optimal (Tišler, 2006). Here we are speaking about possibilities of more up-to-date learning and teaching of higher quality and of the possibilities of easier ways of solving problems – to which also logical problems belong – that require more creative and logical thinking from students.

Several studies show that learning with ICT motivates learners more and allows a more attractive process of learning logic. Such a process is less fatiguing and more fun, it ensures individualisation, as it allows combined learning according to learners' existing knowledge, structured guidance for less successful learners, and

independent learning for more successful ones (Karnel, 2008). In developing logical thinking the awareness about the importance of the didactic approach and of methods of work is indispensable, as well as of teacher's knowledge at which stage of thinking the students are. ICT thus enables a more promising learning process, as it stirs learners up mentally and motivationally avoiding thereby any negative effects that learning and teaching of logic might bring about. With ICT the learning of logic is expected to become more interesting, more efficient, more independent, better adaptable, and at the same time simpler for learners.

Woolfolk (2002) points out the teacher must be technically versatile, resourceful, and able to use new strategies. With the use of ICT some aspects of teaching and learning are thus performed by students themselves, the teacher just assumes the role of moderator, thus guiding them to look for knowledge themselves and shaping it at the same time. The teacher helps them in this and monitors their learning. In the process ICT takes on diverse tasks: delivery-transmission, evaluation, and consolidation of a variety of contents, concepts and notions, and of links among them (Gerlič, 2000).

There are obstacles in the use of ICT, though, regardless of Woolfolk's arguments, often associated with teachers' lack of knowledge, lack of training for ICT, insufficient infrastructure, limited access to technology, poor and obsolete equipment, lack of software and the similar (Karnel, 2008). A review of the catalogues of teacher in-service training programmes (*Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*) until school year 2014/2015 has revealed training programmes offered to teachers at the level of primary school appear in a lower number. In the school year 2014/2015 two courses on ICT were noticed, of which only one was related to ways of learning and teaching with the support of ICT. In the school year 2014/2015 no courses were offered to primary school teachers on the topic of ICT. In school years 2016/2017 and 2017/2018 again, there are only few courses closely related to the use of ICT.

In everyday life and at school, students are constantly faced with logical problems that are new to them and which they do not know how to solve. Therefore, in designing a lesson based on the development and promotion of logical thinking ICT can be included, which helps find ways and solutions to a particular logical problem and is entertaining at the same time. The teacher must be aware that designing teaching is a key component for the efficiency of a lesson in which logical thinking is developed with the support of ICT. In designing the lesson, then, at choosing the efficiency of presenting a logical problem, the teacher must take into account the development level of students, on the basis of which appropriate ICT aid is selected (Škabar, 2010). So, it is first necessary to determine the learning objectives to be achieved, to select the appropriate logical problems that the students will face, and only then the appropriate ICT programs or applications, through which the teacher wishes to realize the set objectives or through which the students

will present to themselves the logical problem at the concrete level (Mori, 2004). Eventually, ICT triggers mental processes in students, such as an interest in searching for pathways to solution, motivation for solving, and a positive and, last but not least, entertaining relationship at work (Škaber, 2010). So, the most important argument for the use of ICT in the classroom is in the strategy of more interesting and fun performance of the lesson, especially when the content is difficult for the student to understand or imagine.

European Schoolnet review of studies on the impact of ICT on schools in Europe (ICT Impact Report, 2006) provides evidence of positive effects of the use of ICT on learning outcome, especially at the primary level. Advantages of the use of technology are also: increased motivation, variation, increased diversity of learning, and more autonomous learning. Also the 2006 Second Information Technology in Education Study (SITES) arrived at similar conclusions. In it teachers assess the following areas as the ones where the impact of ICT is the most positive: learning motivation, ability of learning with the level of demand adapted to the learning, and manipulation of data (Brečko and Vehovar, 2008). In consequence, all this has the most positive effect on the beginning stage of early learning, when students start facing logical problems.

In the framework of the RIS (Raba interneta v Sloveniji – The Use of the Internet in Slovenia) project research indicates that the most often teachers use ICT in mathematics in providing assistance or in advising students in researching and finding data of a given mathematical-logical problem. Teachers stated the following activities as the ones where in maths classes students reach for ICT that are also used in solving logical problems:

- looking for ideas and information / data;
- arranging and analysis of data;
- detecting mathematical facts and concepts, and
- calculating with data and data analysis (Škabar, 2010).

It could be argued ICT is the most frequently used in acquiring new mathematical concepts or as support in developing logical thinking through logical tasks, as through ICT students acquire mathematical concepts, solve problems, design, classify, arrange and present the results of the problem and in all of this test their knowledge. In designing a lesson in association with solving logical problems all given possibilities must be taken into account and also active use of ICT from the point of view of students included in the lesson, as in logic independent, critical, and creative thinking that the student develops in consequence is extremely important (Sirnik and Bone, 2015).

In the teaching of mathematics, when logical thinking is being developed, diverse types of ICT can be of help (Sirnik and Bone, 2015):

- numerical computers and graphic or symbolic computers;

- computer programs (dynamic geometry, programs for working with functions, computer spreadsheets, programs for statistics, program for learning or consolidating certain mathematical contents, and the like);
- the Internet (information, electronic teaching materials, video interpretation and the like);
- tools and programs for recording and presenting data or work results (interactive whiteboard, presentation programs and the like);
- e-materials, e-classrooms, and e-textbooks.

Important factors developing in students when they are using all the above types of ICT for solving logical problems are development of logical thinking, creativity, creative problem solving, self-assessment of risk, autonomous decision making, and constructive learning (Sirnik and Bone, 2015). In solving logical tasks, or in general in developing logical thinking with the use of ICT, the teacher must focus to the maximum possible extent on the development of thought processes using ICT, not just the use of ICT as a method of work (Sirnik and Bone, 2015).

DIGITAL TELLING OF PROBLEMS FROM LOGIC AND DEVELOPING LOGICAL THINKING

Thinking is the most complex cognitive process representing a higher level of cognition, namely the use of processed information and cognitive representations for solving problems. Thus the basis of logical thinking consists of notions, concepts, and other cognitive representations of a given logical problem (Musek, 2005). Various representations of a logical problem can be the most easily presented with a realistic situation, where the most often the teacher avails himself of ICT aids as assistance. Among the methods, there are also digital stories.

Digital storytelling is thus a special technique of which the teacher can avail himself for easier presentation and realisation of the logical problem. Besides, students can get a notion of the logical problem more easily in a real-life situation, with which they are faced in everyday life. The digital story allows the creation of multimedia materials that enable pupils to present their views in solving the logical problem, to visualise and defend them. In doing so, students develop not only logical thinking, but also creative thinking, planning, and role-play. The digital way of presenting logical problems exceeds the traditional teacher's reading of the logical problem. This method ensures students' curiosity to cope with logical problems and further solve them by involving animation, sound, text, image, nonlinear events, and interaction. The teacher must be aware that most digital stories, just like actual literary stories, have a clear structure and design: the introduction, the conflict, the climax, and the resolution. This excites the students' imagination to visualize the logical problem and begin with the process of logical thinking that leads them to the

final solution. In the process, students obtain the creative ideas, concepts, and information that they need to solve the logical problem. So digital storytelling is recommended for the development of logical thinking (Nančovska Šerbec and Žerovnik, 2014).

With the technique of digital storytelling the teacher underpins constructivist investigative learning that sets the question how to guide the student to understanding the learning material to the forefront. In this, the fact needs to be emphasised that acquisition of logic is not just transmission of knowledge, but the learner's construction of knowledge with her or his own activity on the basis of previous learning, experience, personal characteristics, and the environment (Marentič Požarnik, 2008). It is important in logic how students think, how they form the existing conceptions and how they relate the concepts meaningfully to solve the logical problem successfully. With the constructivist approach the attention is often diverted from the teacher to the student, so the teacher can also encourage the development of logical thinking in the way to redirect the digital storytelling for the presentation of the logical problem to students who by themselves, in pairs or in groups, shape a digital story. In this way students are also trained in using ICT, besides developing logical thinking. Finally, in the creation of digital stories a great variety of knowledge, skills, abilities, thoughts, and the like develop in students, as it is organized as project work, supported by research, logical and problem learning. In this, students achieve better outcomes, develop a better attitude to logic, as in the creation and solving they experience fun through storytelling and in consequence develop the ability of autonomous coping with logical problems.

Live Movie Make, Story Jumper, StoryBuild, Bookbuilder, and Power Point are examples of the software most widely used in the creation of digital stories, and besides these there are a lot of other freely accessible tools (Nančovska Šerbec and Žerovnik, 2014). Teachers usually use tools that are appropriate to their needs, knowledge, and the problem they want to present.

CONCLUSION

Logical thinking, which represents the basis of mathematical knowledge, needs to be developed and promoted from a very early age. The knowledge that students acquire in dealing with logical problems is not only a range of learning contents that they need to know, but also a way of using contents in everyday life. It is important that the teacher is aware that the teaching of logic must present him and his students a challenge, a sense of success, and fun. The possibilities of making the logic fun are not only offered to us by the tasks of entertainment mathematics, which in addition to offering entertainment also stimulate logical thinking; the same is also offered by ICT.

It is important ICT are not limited, that they are given a clear role and meaning in the process of learning and teaching logical problems. The syllabus for mathematics (Žakelj, 2011) suggests the use of ICT with the purpose with its assistance to develop mathematical concepts, explore, model, automate certain procedures, present the outcomes of work, and test knowledge. We could thus say technology has become an inseparable part of teaching and learning mathematics in general.

In students digital telling of logical problems encourages creative and logical thinking, creation, and design. In consequence it also develops the competences for lifelong learning and creative and critical thinking through a variety of problem situations (Nančovska Šerbec and Žerovnik, 2014).

References

- Balanskat, A., Blamire, R. and S. Kefala (2006). *The ICT Impact Report*. A review of studies of ICT impact on schools in Europe. European Communities. Retrieved 19 March 2018 from the World Wide Web <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/unpan/unpan037334.pdf>.
- Berka, K. in M. Mleziva (1971). *Kaj je logika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Brečko, B. N. and V. Vehovar (2008). *Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri poučevanju in učenju v slovenskih šolah*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Cotič, M. (2010). Razvijanje matematične pismenosti na razredni stopnji, *Sodobna pedagogika*, 61(1), 264–282.
- Čadež Hodnik, T. (2006). *Matematični izzivi*. Ljubljana: DZS.
- Felda, D. and M. Cotič (2012). Zakaj poučevati matematiko, *Revija za elementarno izobraževanje*, 5(2/3), 107–120.
- Grlič, I. (2000). Informacijsko-komunikacijska tehnologija in sodobna šola, vzročno posledična razmerja, *Organizacija* 25(8), 470–472.
- Hutler, S. (2014). Grafični prikazi v vrtcu, *Spodbujanje matematičnega mišljenja v vrtcu*. Ljubljana: Supra, 272–275.
- Japelj Pavešič, B. (2012). *Znanje matematike in naravoslovja med osnovnošolci v Sloveniji in po svetu: izsledki raziskave TIMSS 2011*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kalin, B. (1982). *Logika i oblikovanje kritičnog mišljenja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kmetič, S. (2008). Vloga računalniške tehnologije pri pouku matematike, *Vzgoja in izobraževanje*, 39(5), 52–58.
- Kovač, B. (2004). Znanstvene metode pri pouku matematike, *Matematika v šoli*, 11(3,4), 176–181.

- Krnel, D. (2008). Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) pri pouku v nižjih razredih osnovne šole, *Naravoslovna solnica*, 13(1), 6–9.
- Labinowicz, E. (2010). *Izvirni Piaget: Mišljenje – učenje – poučevanje*. Ljubljana: DZS.
- Magajna, Z. (1996). Je mogoče učiti matematiko?, *Obzornik za matematiko in fiziko*, 43(5), 183–193.
- Marentič Požarnik, B. (2008). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marinič, S. (2017). *Pogledi učiteljev razrednega pouka na uporabnost nalog razvedrilne matematike pri razvijanju logičnega mišljenja*. (Master thesis). Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Musek, J. (2005). *Predmet, metode in področja psihologije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Nančovska Šerbec, I. and A. Žerovnik (2014). Digitalno pripovedovanje zgodb v pedagoškem procesu. In: Devjak, T. (ed.): Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih institucij (pp. 93–104) Ljubljana. Pedagoška fakulteta. Retrieved: 19 March 2018 from the World Wide Web http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/Posvet-PeF_strokovna-monografija.pdf.
- Pisanski, T. and R. Rojko (1980/81). Zanimiva matematika?, *Presek – lista za mlade matematike, fizike in astronome*, 8(1), 4–6.
- Rupnik Vec, T. (2010). Kako spodbujati razvoj kritičnega mišljenja učencev pri pouku s pomočjo nekaterih orodij IKT. In: Lenarčič A., Kosta M. and K. Blagus (eds.): *Mednarodna konferenca Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT*. Ljubljana: Miška, 82–97.
- Singmaster, D. (1993). *The unreasonable utility of recreational mathematics*. Retrieved 19 March 2018 from the World Wide Web <http://anduin.eldar.org/~problemi/singmast/ecmutil.html>.
- Sirnik, M. and J. Bone (2016). Smernice za uporabo IKT pri predmetu matematika. *Delovna verzija številka 4*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Retrieved: 19 March 2018 from the World Wide Web <https://www.zrss.si/digitalnknjiznica/smernice-ikt-mat/files/assets/basic-html/page1.html>.
- Smrtnik Vitulič, H. (2011). *Spoznavanje otrok v razredu: izbrane teme iz razvojne psihologije za izvajanje prakse*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Sumpter, L. (2015). Recreational Mathematics – Only For Fun?, *Journal of Humanistic Mathematics*, 5(1), 121–138.
- Škabar, B. (2010). Uporaba informacijske-komunikacijske tehnologije v prvem triletnu osnovne šole. In: *Festival raziskovanja ekonomije in managementa. Znanje: teorija in praksa: zbornik 7. festivala raziskovanja ekonomije in managementa*, 2.–3. december 2010, Koper – Celje – Škofja Loka. Koper: Fakulteta za management 789–797. Retrieved 19 March 2018 from the World Wide Web <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-122-9/vsebina.pdf>.

- Tišler, T. (2006). Spodbujanje uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije na osnovni šoli. In: T. Tišler, B. Černilec, M. Vehovec, D. Korošec, D. Brezovar and S. Pungartnik (eds.): *Vodenje za spodbujanje informacijsko-komunikacijske tehnologije na šolah*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, 11–23.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Žakelj, A. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Сара Маринич

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копер, Словенија

Мара Цотич

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копер, Словенија

РАЗВИЈАЊЕ ЛОГИЧКОГ РАЗМИШЉАЊА УЗ ПОДРШКУ ДИГИТАЛНИХ ПРИЧА

Резиме

Математика је средство за стицање и развој способности, које нам пружају стабилну подршку у логичком размишљању и одлучивању у свакодневним ситуацијама. Логичко размишљање или логика, која је заправо основа за математичко знање, мора бити изазов за наставника и ученика, и дати им осећај успеха и забаве. Због тога је задатак наставника да на забаван начин представи логику ученицима и то може урадити помоћу ИЦТ алата, укључујући и дигитално приповедање. Дигитално приповедање прича је укључено у специфичне технике које наставник може користити како би олакшао презентацију и реализацију логичког проблема. На тај начин ученици представљају логичан проблем као животну ситуацију, што олакшава проналажење решења.

Кључне речи: забавна математика, логично размишљање, логика, дигитална прича, ИКТ.

ЈЕЗИК У ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ

Марина В. Кебара*

Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет

РЕФЛЕКСИВНО-НЕПОСРЕДНА ФОРМА ДЕЧЈИХ НЕОЛОГИЗАМА У СВЕТЛУ ПОИМАЊА ДЕЧЈЕГ ЈЕЗИКА **

Апстракт: Предмет истраживања у овом раду представљају неологизми као преовлађујућа форма дејје говорне парадигме и продукт рефлексивно-непосредне матрице дејје мишљења. У анализи полазимо од хипотетичке поставке да се добијени производ дејје језика по спољашњој форми подудара са узусним лексемама језика одраслих, али на унутрашњем плану уочава се иманентна разлика међу добијеним значењима. Задатак рада је да компарирањем дејје и стандардног језичког система укажемо на суштинска заједничка обележја која их повезују, а са циљем издвајања и тумачења психолингвистичких својстава говорног и интелектуалног развоја детета предшколског узраста. Методолошки поступак се темељи на примени (психо) лингвокогнитивне функционалне и концептуалне језичке анализе на корпусу дејјих оригиналних језичких творевина са српског и руског говорног подручја. Анализира се унутрашња форма речи, метајезичка рефлексивност дејје говорне парадигме, а резултат поменуте анализе је категоријално издвајање и опис две групе неологизма: 1) *неологизми као концептуални компензатори ванјезичке реалности* (хомонимијски тип деривације); 2) *неологизми као језичка имплицитна веза са ванјезичком реалношћу* (номинативни низови паралелни узусу).

Кључне речи: *дејји неологизми, психолингвистика, језичка слика света, метајезичка рефлексивност, унутрашња форма речи.*

УВОДНО ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКО РАЗМАТРАЊЕ

Истраживање у нашем раду темељи се на психолингвистичком приступу, а предмет анализе представљају неологизми као деривациона активност дејје говора, уз испољавање аспеката когнитивног и психолингвистичког, с једне и чисто лингвистичког међуделовања у дејјем дискурсу, с друге стране.

* marina.kebara@gmail.com

** Рад је урађен у оквиру пројекта 178014: *Динамика структура савременог српског језика*, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

У фокусу психолингвистичког интересовања налази се говорна делатност¹ човека као личности, тачније језичка личност која продукује и перципира говор, те се различити нивои језичке структуре (гласови, фонеме, речи, морфеме, реченице и сл.), који се у традиционалној лингвистици изучавају у оквиру више дисциплина, по овом приступу разматрају са јединственог аспекта њиховог функционисања. У анализи проведеној у раду полазимо од хипотетичке поставке да се добијени производ дејјег језика по спољашњој форми подудара са значењем речи у језику одраслих, али на унутрашњем плану уочава се иманентна разлика међу добијеним значењима. Анализира се унутрашња форма речи (УФР), метајезичка рефлексивност и лингвокреативност дејјег говора са посебним акцентом на мотивационом аспекту и различитости начина перципирања УФР у комуникацији од стране реципијената, односно језичких личности посматраног језика. Својства варијантности и динамичности, базирана управо на принципу мотивације, представљају функционалну карактеристику УФР одражене у лексикализованости. У дејјој говорној парадигми мотивациона ознака у речи најчешће је изражена непосредно, услед чега се при њеном перципирању у свести језичке личности успоставља директна веза лексичке јединице са мотивационом ознаком на основу њихове фонетске и семантичке уопштености (генерализација). **Методолошки поступак** у раду укључује општенаучне и (психо)лингвистичке методе², уз примену (психо)лингвокогнитивне функционалне и концептуалне језичке анализе на корпусу дејјег оригиналног језичког стваралаштва са српског и руског говорног подручја. Примере смо екскерпирани из: а) дејјих оригиналних исказа и творевина које је више од двадесет година скупљао руски књижевник К. Чуковски и забележио у књизи *Од друге до пете* (у корпус смо уврстили оригиналан текст Чуковског на руском језику, као и превод³ ове књиге на српски језик); б) дејјих оригиналних исказа и творевина деце са српског говорног подручја, скупљених и забележених у књизи наших аутора В. Рупник-Рачић и Б. Нешића *Оловка пише срцем*, као и дејјих изјава обрађених у ТВ емисији *Кефалице – бисери*, доступних на веб-сајту (в. у изворима на крају рада).

Према учењу руског (психо)лингвисте Ј. Д. Апријана (Апријан, 1995), сваки природан језик одражава одређени начин концептуализације (перцепције и организације) света, при чему значења изражена у језику формирају јединствен систем погледа на свет, који представља својеврсну колективну филозофију наметнуту у својству обавезне свим носиоцима одређеног језика. Са тог

¹ „Аспекти психолингвистики [...] выглядят пестрым калейдоскопом картин, если не затронуть сердцевину теории речевой деятельности – учения о порождении и понимании речевой деятельности. Именно они дают представление о скрытой части айсберга проблем соотношения языка и сознания, речи и мышления.“ (Горелов, Седов 1997: 71)

² Теоријско-методолошка подлога нашег истраживања заснива се превасходно на научним достигнућима руске психолингвистичке школе.

³ Превод дејјих неологизама из књиге Чуковског *Од друге до пете* (Čukovski, 1986), уврштене у корпус, припада Љубинки Крешић, преводиоцу наведене књиге.

аспекта, *језичка слика света* може да се одреди као свеукупност знања о свету утиснутих у лексици, фразеологији, граматички, дакле као својеврсна материјална форма у којој се слика света фиксира и реализује. Иза спољашње сличности формалне структуре језгра језичке свести, како истиче В. Красних (Красных, 2001), могу да стоје сасвим различите слике света. С друге стране, разлике у језичким сликама света не морају увек да указују на кардиналне разлике унутар одређених делова слике света рефлектованих у (језичкој) свести. Феномен *језичке свести* доводи до одређених терминолошких недоумица, што за последицу има различита научна тумачења, као и увођење синонимичних термина *језичко мишљење* и *говорно мишљење* (Vigotski, 1977; Горелов и Седов, 1997; Леонтьев, 1993; Красных, 1998). Издвајамо тумачење руског психолингвисте А. А. Леонтьева (Леонтьев, 1993) који језичку свест разматра са аспекта *слике света*, полазећи од разумевања језика као јединства комуникације и генерализације, што имплицира истовремено постојање предметне и вербалне форме значења. *Језичка свест* представља достигнуће појединца, те је стога неодвојива од феномена *језичке личности* и *језичке/говорне способности* човека (Караулов, 1987).

У анализи дејјих говорних творевина, као елемената аутохтоног дејјег језичког система, евидентирана је сличност између свести детета, односно његовог начина поимања реалности и културно-стваралачке свести одраслих, али је истовремено очигледна и дубока разлика међу њима. Реални свет дете перципира путем наслуђивања, претпоставки и домишљатости, градећи слику света засновану на принципу *вероватноће* и *случајности*. Оваква мисаона шема представља тип акаузалног, алогичног мишљења, односно рефлексивно-непосредну мисаону матрицу која је у подлози логике дејјег мишљења, фундаментално различите од логике мишљења одраслих (појмовна рефлексивно-посредна мисаона шема). Услед овакве интелектуалне разлике деца и одрасли користе иста језичка средства али говоре различитим језиком, преносе различита значења и смислове. Добијени производ дејјег језика по спољашњој форми подудар се са значењем речи у језику одраслих, али на унутрашњем плану уочава се дубинска разлика међу добијеним значењима. *Задатак* овог рада је да компарирањем дејјег језичког система и стандардног језичког система одраслих укажемо на суштинска заједничка обележја која их повезују, као и на чињеницу о постојању у језичкој свести детета творбених модела као производа урођене језичке способности, а са *циљем* издвајања и тумачења психолингвистичких својстава говорног и интелектуалног развоја детета предшколског узраста. Поменути циљ остварује се поступком презентовања механизма употребе језичко-семантичких јединица у говору у условима утицаја реалног контекста и комуникативне ситуације на језичко значење.

СЕМАНТИЗАЦИЈА РЕЧИ У ДЕЧЈЕМ ЈЕЗИЧКОМ СИСТЕМУ КАО КОМУНИКАТИВНА И КУЛТУРНОПРЕДМЕТНА АКТИВНОСТ – АНАЛИЗА ПРОБЛЕМА

Речи одређеног језика поседују вишеслојну семантику, мноштво смислова које дете, припадник одређене културе, мора самостално да дешифрује у првим годинама живота ослањањем на унутрашњи језик као свој лични производ, преобликујући тако реалност у модел света њему разумљив. У раду проводимо психолингвистичку и лингвокогнитивну функционалну анализу дејјих оригиналних говорних творевина, превасходно у функцији неологизама изведених из асоцијативног потенцијала језичких форми и значења и њихове нове интерпретационе употребе у комуникацији. У циљу идентификовања и тумачења рефлексивно-непосредних својстава дејје говорно/језичке парадигме, а ослањајући се на критеријуме метајезичке рефлексije и унутрашње форме речи, издвајамо и описујемо две групе дејјих неологизама: 1) *неологизми као концептуални компензатори вањјезичке реалности*; 2) *неологизми као језичка имплицитна веза са вањјезичком реалношћу*.

Насупрот одраслима, деца се суочавају са стварношћу на један непосредан начин, што значи да њихови односи према предметима, догађајима и искуству још увек нису фиксирани и уређени у складу са симболичким системима културе којој припадају. На узрасту око друге године препознајемо велику заинтересованост за називе предмета и то интересовање обично остаје јако у наредних неколико година, условљавајући брзи развој речника код деце. У раним етапама онтогенезе језик детета представља трокомпонентни систем који обухвата фонетику, граматику и семантику. Семантичке структуре су тесно повезане са когнитивним, али нису са њима идентичне, будући да у њима егзистирају принципијелно другачија правила, то је целовита анализа стварности предодређена за избор језичког израза. Између стварности и исказа који је одражавају налази се процес структурирања, чији је посебан циљ означавање издвојених елемената ситуације уз помоћ језичких средстава.

Неологизми као концептуални компензатори вањјезичке реалности

Функција ових деривата је концептуално грађење језичке слике света у дејјој говорној парадигми (даље у раду ДГП) у сврху компензовања недостајућих лексичких узусних јединица, неопходних за изражавање концепата из реалног света према рефлексивно-непосредној матрици дејјег мишљења. Поменим типом неологизама врши се попуњавање лексичких лакуна у сфери номинације и карактерише их хомонимијски тип деривације, засноване на случајном формалном подударану дејјих језичких творевина са већ постојећим узусним речима у стандардном језичком систему. Творбене структуре у дејјем је-

зичком систему идентичне су са језичким стандардом, међутим у њима су рефлектоване различите когниције по принципу „семантичког укључивања, при чему у когнитивној бази детета дејје иновације и узуралне лексеме-прототипи нису у корелацији“ (Кебара 2016: 316):

– Это не синяк, а красняк (Чуковский 2012: 51) // – То није modrica, него crvenica; (Čukovski 1986: 68);

Проезжая в Крыму по степи, я назвал эту степь пустыней. Но моя четырехлетняя спутница указала на кусты: – Это не пустыня, а кустыня (Чуковский 2012: 51);

Vozeći se na Krimu kroz stepu, ja sam stepu nazvao pustinjom. Međutim, moja četvorogodišnja saputnica pokazala je na kržljavo žbunje: – To nije pustinja već žbunjina (Čukovski 1986: 67);

Bujica je reka od buva (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 22);

Vernost je kad se veri devojka (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 27);

Izobilje – to je što plačeš kad su te izbili (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 57);

Cvećar je jedan čovек što cveta u bašti (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 205).

У примерима који следе поступак семантизације у ДГП одвија се на основу случајне фонетске сличности са лексемом-мотиватором која је детету разумљива, при чему се уочава знатна парадоксалност у поступку објашњавања значења узуралне лексеме, те се неологизам не темељи на новом звучном омотачу корелативном са одговарајућим садржајем, већ на новој интерпретацији постојеће узуралне речи према законима дејјег језичког система:

– Начальная школа – это где начальники учатся? (Чуковский 2012: 50) // – „Načaljnaja“⁴ škola – je li to škola gde načelnici uče? (Čukovski 1986: 66);

– Почему ты говоришь: тополь? Ведь он же не топаёт (Чуковский 2012: 50) // – Zašto kažeš topola? Pa ona ne topoće (Čukovski 1986: 66);

Мая крикнула своей старшей сестре: – Хватит тебе секреты говорить! Секретарша какава! (Чуковский 2012: 72) // Maja je podviknula svojoj starijoj sestri: – Dosta s tim tvojim tajnama! Tajnice jedna! (Čukovski 1986: 88).

Иста појава запажена је и код деце са српског говорног подручја, са акцентом на новој интерпретацији узуралне лексеме:

Gomilati je kad se neko golica pa se posle miluje (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 45);

Zavist je kada te zaviju sa zavojem (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 50);

Ispariti – džemper se ispari pa se štrika čarapa (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 60);

Lakomost je neki lak most (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 71);

Milosrđe je neko što se srdi pa se posle miluje (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 80–81);

⁴ Стандардно: начальная школа // основна школа

Nemaština је кад voz nema šine (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 89);

Ozdraviti је што мораš да pozdraviš koga sretneš (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 95);

Osveta је када ima struje па vidiš sijalicu (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 104);

Pašnjak је kuće besno (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 111);

Podlac је обичан sobski pod što su ga nalakirali (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 117);

Pravda је кад stojiš uspravno (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 129);

Raspravljati је кад узмеš klešta i raspraviš cela kola (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 145).

Дешифровање света културних имена врши функцију снажног стимула који иницира сазнајни процес код детета. Људска култура представља одраз објективне стварности и настаје у процесу формирања културног имена реалија, културно-семантичких шифри, при чему се омотач културног имена испуњава конкретним предметним садржајем, те име постаје отелотворење реалног предмета или појаве. Суштина сазнајног процеса у онтогенези детета управо се и састоји у стимулисању код њега потребе дешифровања културног кода помоћу њему већ познатих појмова, при чему га разоткривање и поимање имена уводи у свет комуникације одраслих. У горе наведеним дејјим тумачењима узусних лексема мотивација се заснива како на реалним когнитивним пресупозицијама, тако и на чисто језичким пресупозицијама, рефлектованим у творбеним аналогијама. Мотивациона ознака у дејјим интерпретацијама наведених речи изражена је непосредно, што упућује на рефлексивно-непосредну мисаону матрицу у дејјој језичкој свести, у којој се успоставља директна веза лексичке јединице са мотивационом ознаком на основу њихове фонетске аналогije и семантичке уопштености. Дакле, описани поступак семантизације у дејјој говорној парадигми указује на процес генерализације типичан за мишљење предшколског детета, услед чега у начину изражавања концепата и језичких слика света долази до преклапања дејјег језичког система и система језика одраслих.

Неологизми као језичка имплицитна веза са ванјезичком реалношћу

Овим типом деривата успоставља се имплицитна веза са ванјезичком реалношћу (такође са циљем попуњавања лексичких лакуна), заснована на условној номинацији путем лингвокогнитивног поступка метајезичке рефлексије и унутрашње форме речи, чиме се добијају номинативни низови паралелни узусу. Поменути неологизми усмерени су на сам језик и његове норме и настају поступком одступања од норме грађењем рефлектованих језичких модела за изражавање слике света у дејјој језичкој свести према њиховој рефлексивно-непосредној мисаоној матрици. У примерима који следе уочили смо дејје неологизме изграђене поступком делимичне формалне модификације или корелације са разумљивим мотиватором, при чему добијене новотворевине одступају од стандардних творбених модела. У ДГП деце са оба говорна подруч-

ја (руско и српско) наведени поступак заснива се на прецизирању и појашњавању унутрашње форме речи са циљем објашњавања значења речи, перципиране и употребљене у комуникацији према законима дејјег језичког система:

Руско говорно подручје:

Брат трехлетней Нины играет на балалајке. Нина страдалчески морщится: – Не балалай, пожалуйста! (Чуковский 2012: 31) // Brat trogodišnje Nine svira na balalajci. Nina se račenički mršti: – Ne balalaji, molim te (Čukovski 1986: 48);

Сережа прижался к маме, она обняла его. – Весь обмамился! - хвалится он. (Чуковский 2012: 31) // Serjoža se pribio uz mamu, ona ga је obgrlila. – Sav sam se umamio! – hvali se (Čukovski 1986: 49);

– Мама, я такая распутница! И показала веревочку, которую удалось ей распутать. (Чуковский 2012: 9) // – Mama, vidi kakva sam ја razmrsnica! I pokazala је канар који је uspela да razmrси (Čukovski 1986: 27);

– Бумага откнупкалась. (Чуковский 2012: 31) // – Papir se odrajsneglio (Čukovski 1986: 48);

– Я уже начаёпился. (Чуковский 2012: 31) // – Već sam se načajila (Čukovski 1986: 49);

– Я Почемучка, а ты Потомучка! (Чуковский 2012: 115) // – Ja sam Zaštović, а ti Zatović (Čukovski 1986: 126).

Српско говорно подручје:

– Шта најрадије једеш? – Волим цигерицу и друге унутрашњице (Web 2);

– Волим све а највише пасуљ са доколеницом (Web 2);

– Како се зову људи који живе на селу? – Сеоци (Web 1);

– Како се зове човек који ради на пумпи? – Бензионер (Web 1);

– Шта је карактер? – То је спорт. Мој брат је карактериста (Web 1);

– Шта је клонирање? – То је кад се кловн нервира (Web 1);

– Шта је аеробик? – То је сточни аеродром (Web 1);

– Ко су политичари? – То су људи који праве политанке (Web 1).

У ниже наведеним примерима дејјих неологизама такође се уочава напред описана појава (преосмишљавање и преобликовање речи ради појашњавања њене унутрашње форме и значења), међутим она не мора искључиво да се базира на одступању од узусне форме, односно спољашњег језичког облика, већ се одступање уочава у инкомпатибилном садржају којим се испуњава спо-

љашњи језички омотач, чиме се добија нестандартна интерпретација стандардних лексема. Ова појава је уочена код деце оба говорна подручја:

Руско говорно подручје:

– **Стравс** – это жирф. Только птица она. (Чуковский 2012: 98) // **Noj** – to je žirafa. Samo je on ptica (Čukovski 1986: 111);

– **Индюк** – это утка с бантиком. (Чуковский 2012: 98) // **Ćuran** – to je patka s mašnom (Čukovski 1986: 111);

– Мама, мама, у меня болит **блюдечко**! И указала на коленную чашку. (Чуковский 2012: 104) // – Мама, мама, mene boli **tacnica**. I pokazuje na čaišicu kolena (Čukovski 1986: 117);

– У меня на правой ноге ладошка чешется. (Чуковский 2012: 104) // Svrbi me **dlan na desnoj nozi** (Čukovski 1986: 117);

– **Звезды** – это салютинки, которые за небо зацепились. (Чуковский 2012: 159) // **Zvezde** – to su vatrometi koji su se zakačili za nebo (Čukovski 1986: 166).

Српско говорно подручје:

Gomilati je kad je veće i nagomila se mrak (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 46);

Izobilje je neka šuma koja je pusta (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 57);

Krljušt je što škripnu vrata (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 68);

Krljušt je nešto strašno što niko nije video (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 68);

Moćan je neko ko može najviše da razvuče žvaku (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 86);

Podlo je kad ne smeš da podviriš pod krevet za klikere (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 119);

Promenljiv je tuš, kad se купаš menjaš se sa vodom (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 135);

Promenljiv je kada je neki čovek bio plav pa se posle promeni i bude crn pa mu svi кажу crni čoveče (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 138);

Saditi – u tegle se slatko sadi (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 153);

Saditi je sat sati tika tak (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 153);

Šuma je pola biće pola predmet jer drvo ne može da hoda a lišće može da leti (Rupnik-Račić, Nešić 1982: 217).

Наведени примери указују на чињеницу да се интелектуална разлика одраслог и детета не огледа у *начину* мишљења већ у *садржају* који том мишље-

њу одређује оквире, тј. деца и одрасли *користе иста језичка средства али говоре различитим језиком, преносе различита значења и смислове*, што и јесте наша полазна хипотетичка поставка на којој се заснива анализа у овом раду. Као што је већ речено, језик одраслих је рефлексивно-посредан језик појмова и формално-логичких структура, насупротив дејем рефлексивно-непосредном језику са језичким структурама случајности и вероватноће, што чини пресудан разлог за преовладавање у њиховој говорној парадигми неологизама као изразито спонтаних језичких форми. У покушају да проникне у смисао говора одраслих и појми метасемантику језика помоћу којег они комуницирају, дете се ослања на предметне корелате употребљених имена с тенденцијом да схвати шта се скрива иза многобројних звучних сигнала и фонетских група које перципира. У односима тих предметних корелата оно конструише своје поимање семантичког поља одређеног назива, с константним освртањем на семантичке интерпретације оног имена које већ има фиксирано место у свету одраслих и у њиховом језичком систему. На овом нивоу успоставља се однос између значења и смисла речи који представља једно од најважнијих питања за решавање проблема продукције, перцепције и разумевања говора у теорији говорне делатности. Са тог аспекта, значење се може тумачити као систем објективних веза изграђених током културног развоја социјума у сврху обједињавања различитих носилаца језика у разумевању одређене номинације, док смисао представља индивидуално значење речи која је повезана са личностним субјективним искуством језичке личности у говорној делатности и конкретној ситуацији општења.

Без обзира на изнете чињенице, још увек се не може тврдити да је дете дешифровало општекултурну семантику наведених речи, њихово метазначење у комуникацији одраслих, односно њихову културну позадину. Оно је, у ствари, конструисало личну семантику датих речи која се свакако не подудара са њиховом интерпретацијом у свету одраслих. Након усвајања речи и конструисања њене семантике, дете почиње да је примењује у различитим контекстуалним ситуацијама, чиме су се стекли услови за кориговање и проширивање семантичког поља усвојених речи. Дакле, деца не усвајају језик као неку датост, већ граде номинативне низове паралелне узусу са паралелном језичком семантиком, чиме се постиже корелативност са различитим контекстуалним употребима одређене речи у комуникацији одраслих. Из реченог следи да је лингвокреативност детета предшколског узраста утемељена управо на чињеници да оно у свом говорном развоју и уклапању у језички, семиотички и културни систем одраслих нема могућност праћења неког семантичког обрасца, већ само творбених образаца за грађење нових речи, те је принуђено да само конструише семантику одређене речи, коригујући је ради прилагођавања различитим контекстима у комуникацији.

ЗАКЉУЧАК

Проведено истраживање упућује на закључак да се говорни развој детета предшколског узраста одликује постепеним успостављањем језичке личности у чијој се језичкој свести изграђује језик као вишеслојни систем. Осим фонетике и граматике, интезивно се формира речник дејјег говора, а овај процес може се окарактерисати као активно стваралачко истраживање. Формирање речника после друге године карактерише се изузетном прогресивношћу и динамичношћу, као и својеврсном херметичношћу и самосвојношћу. Рашчлањавање стварности, као облик сазнајне делатности, доводи до стварања тананих сегмената реалности (својства и активности), које можемо назвати когнитивни објекти. На узрасту после друге године дете почиње активно да овладава културним шемама оперисања предметима успостављањем мисаоне способности апстраховања и уопштавања, услед чега се предмети перципирају уопштено и дају им се категоријална обележја. Ово упућује на чињеницу да иако дете није овладало говорном делатношћу, ипак је започело процес овладавања културним категоријама које ће врло брзо добити обележје говора. То значи да свако дете, као самостална језичка личност, пре него што приступи усвајању културе у којој је рођено, а коју су стварале стотине поколења пре њега, ствара своју личну метакултуру, односно субкултуру независно од односа са знаковним системима колективне језичке свести у говорној делатности колективне језичке личности. Може се тврдити да је ово узраст изузетно динамичне културне активности у којој се не огледа механичко подражавање, већ својеврсна стваралачка, односно културна активност. Дакле, показују се први знаци хеуристичког потенцијала, будући да се дете појављује као аутор своје личне метасемантичке културе, делујући у оквирима аутохтоног дејјег језичког система и по законима дејјег говорне парадигме.

Лингвокреативност детета предшколског узраста најочигледније се испољава у деривационој активности, што се рефлектује у преовлађујућем броју неологизама у дејјем језичком систему. У раду смо спровели психолингвистичку и лингвокогнитивну концептуалну функционалну анализу дејјих неологизама на корпусу оригиналних дејјих творевина са руског и српског говорног подручја, будући да се ради о генетички сродним (словенским) језицима.

Из анализираног корпуса издвојили смо и описали две групе дејјих неологизама: а) *неологизми као концептуални компензатори ванјезичке реалности*; б) *неологизми као језичка имплицитна веза са ванјезичком реалношћу*. Након спроведене анализе указујемо на следећа својства дејјег говорне парадигме детета предшколског узраста: 1) честа употреба неологизама у дејјем говору у функцији је концептуалног грађења језичке слике света, а са циљем компензовања недостајућих лексичких узусних јединица (попуњавање лексичких лакуна); 2) изражавање концепата из реалног света у дејјем говору врши

се према рефлексивно-непосредној матрици мишљења случајности и вероватноће; 3) поступак семантизације речи одвија се на основу случајне фонетске сличности са лексемом-мотиватором (хомонимијски тип деривације) или успостављањем имплицитне везе са ванјезичком реалношћу путем лингвокогнитивног поступка метајезичке рефлексije и унутрашње форме речи (номинативни низови паралелни узусу са уочљивим одступањем од стандардних језичких норми у деривацији); 4) преосмишљавање и преобликовање речи ради појашњавања њене унутрашње форме и значења врши се двојаким одступањем: а) од узусне форме, односно спољашњег језичког облика, б) од компатибилног садржаја којим се испуњава спољашњи језички омотач, чиме се добија инкомпатибилан садржај, односно нестандардна интерпретација стандардних лексема. Сва издвојена и описана својства уочена су код деце са оба говорна подручја и упућују на закључак да деца и одрасли користе иста језичка средства али говоре различитим језиком, преносе различита значења и смислове, при чему у дејјој говорној парадигми преовладава индивидуално значење речи повезано са личностним субјективним искуством језичке личности у говорној делатности у конкретној ситуацији општења.

Извори

- Rupnik-Račić, V. i B. Nešić (1982). *Olovka piše srcem*. Beograd: DELTA PRESS.
- Čukovski, K. (1986). *Od druge do pete*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Чуковский, К. (2012). *Од двух до пяти*, том 2. Москва: Агентство ФТМ, Лтд.
- Web 1, *Kefalice – biseri* (2011). Retrived August 14, 2018 from the World Wide Web <http://www.samoprovereno.com/2011/01/kefalica-biseri.html>.
- Web 2, *Olovka pise srcem - decje pesme, misli i dosetke*. Retrived August 14, 2018 from the World Wide Web <https://www.inter-caffe.com/lista-589.html>.

Литература

- Апресян, Ю. Д. (1995). Образ человека по данным языка попытка системного описания, *Вопросы языкознания*, 1, 37–67.
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: NOLIT.
- Горелов, И. Н. и К. Ф. Седов (1997). *Основы психолингвистики*. Москва: Лабиринт.
- Караулов, Ю. Н. (1987). *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука.

- Кебара, М. (2016). Лингвокогнитивна функционална анализа дејјих неологизма као метајезичких рефлексива у језичкој игри, *Српски језик*, XXI(1), 311–324.
- Красных, В. В. (1998). *Виртуальная реальность или реальная виртуальность (Человек. Сознание. Коммуникация)*. Москва: Диалог-МГУ.
- Красных, В. В. (2001). *Основы психолингвистики и основы коммуникации*. Москва: ИТДГК Гнозис.
- Леонтьев, А. А. (1993). Языковое сознание и образ мира, *Язык и сознание: парадоксальная рациональность*, 16–21.

Марина В. Кебара

Университет в Крагуеваце, Филологическо-художественный факультет

РЕФЛЕКСИВНО-НЕПОСРЕДСТВЕННАЯ ФОРМА ДЕТСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ В СВЕТЕ ПОНИМАНИЯ ДЕТСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация

Предметом исследования в настоящей работе являются неологизмы в качестве преобладающей формы детской речевой парадигмы и продукта рефлексивно-непосредственной матрицы детского мышления. В анализе мы исходим из гипотетической установки, что результирующее произведение детского языка во внешней форме совпадает со значением слова во взрослом языке, но на внутреннем плане существует имманентное различие между полученными значениями. Задачей данной работы является сравнение детской языковой системы и языковой системы взрослых, чтобы показать основные общие функции, связывающие их, с целью выделения и разъяснения психолингвистических характеристик детской речи и интеллектуального развития ребенка дошкольного возраста. Методологическая процедура основана на применении (психо)лингвокогнитивного функционального и концептуального языкового анализа на корпусе детских оригинальных языковых творений из сербской и русскоязычной областей. Анализируется внутренняя форма слова, метаязыковая рефлексия и лингвокреативность детской речевой парадигмы и результатом этого анализа является категориальное выделение и описание двух групп неологизмов: 1) *неологизмы как концептуальные компенсаторы внеязыковой реальности* (омонимический тип деривации); 2) *неологизмы как языковая имплицитная связь с внеязыковой реальностью* (номинативные ряды параллельные узусу).

Ключевые слова: *детские неологизмы, психолингвистика, языковая картина мира, метаязыковая рефлексия, внутренняя форма слова.*

Сенка Р. Стојанов*
Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет

РАНО УЧЕЊЕ ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА – ПРОГОВОРТИ ФРАНЦУСКИ УЗ ПЕСМЕ ЗА ДЕЦУ

Апстракт: Рано учење страног језика спроводи се као креативан процес кроз који деца опонашају оно што чују. У првој, раној фази учења, нагласак је на вештинама слушања и говорења, те песма за децу као дидактичко средство ту заузима значајно место. Она омогућава да се лексичке, затим и граматичке структуре, уче на природан начин, подстиче ученике да заједно и активно учествују и доприноси веселој и опуштеној атмосфери на часу.

У овом раду разматрамо заступљеност музичких садржаја у уџбеницима намењеним раном учењу француског језика, *Grenadine 1* и *Ludo et ses amis 1*. Анализирају се музичке карактеристике песама за децу, њихов утицај на развој језичких вештина, правилног изговора, слушања, али и на развијање културолошких компетенција.

Закључци изнети у овом раду указују да песмица, као дидактичко средство, доприноси лакшем усвајању француског језика на раном узрасту, утиче на развој музичких способности и омогућава први сусрет са француском културом.

Кључне речи: *рано учење француског језика, музика, песмице у настави страног језика.*

УВОД

Предмет овог рада јесте анализа музичких садржаја у уџбеницима *Grenadine 1* и *Ludo et ses amis 1* који се користе у настави француског језика на ранношколском узрасту.¹

Многобројна истраживања су показала да настава страних језика на ранношколском узрасту захтева посебан педагошки приступ у коме нарочито треба обратити пажњу на психофизиолошке карактеристике деце (Микеш 2008: 20). Познато је да деца воле да се играју, да певају и уживају у лепим мелодијама и онда када им свака реч у тексту није позната; деца радо прихватају ри-

* stojanovsenka@gmail.com

¹ Аутор овог рада се у изразу ранношколски узраст ограничава на узраст првог и другог разреда основне школе, то јест 7–8 година.

там разбрајалица и испробавају колико су вешта у изговарању гласова на страном језику (Микеш 2008: 30).

Песмица, као дидактичко средство, има значајну улогу у наставном процесу страног језика на раношколском узрасту. Према Микеш (2008: 31), усклађивање вербалног изражавања са моторичким, представља веома ефикасан начин усвајања страног језика, односно деца на забаван начин – кроз игру и песму развијају комуникативне вештине на страном језику.

Бројне су предности које обрада песмица може донети у наставу страног језика: развијање комуникативних способности на страном језику, усвајање правилног изговора, усвајање лексичких и граматичких структура и допринос веселој и опуштеној атмосфери на часу.

Многи аутори су потврдили да песмица као дидактичко средство подстиче лакше усвајање гласова и интонације страног језика. Ерксон и Џулибло (1998) сматрају да песмица, а нарочито рима, доприноси изградњи свести о значењу речи, док Лов (1998) тврди да музички садржаји у настави страног језика утичу на побољшање писмености јер ученици кроз песмицу фонолошки освешћују садржај који слушају, на пример, плешући уз ритам слогова нових речи ученици ће научити да читају текст песмице. Такође ће лакше уочити разлику у многим језичким карактеристикама кроз песмицу. Бренд и сар. (2012) управо тврде да деца кроз ритам, мелодичност и боју звука усвајају језичке карактеристике страног језика.

Лудк (2010) је својом анализом утврдио да певање песмица на страном језику доприноси развоју језичких компетенција, као и да подстиче памћење речи, односно лексичких садржаја.

За интеграцију музичких садржаја у наставу страних језика на раношколском узрасту значајан је пројекат *European Music Portfolio: A Creative Way into Languages – Teacher's Handbook*, кроз који се врши корелација између предмета музичке културе и страног језика. Задаци овог пројекта су да подржи учење страних језика кроз музику и музичке садржаје, ученике да мотивише, а наставнике да обучи за наставу страних језика кроз музичке активности, као и да кроз музику представи различите културе у Европи. Пројекат *European Music Portfolio* настао је кроз сарадњу музичких педагога и наставника страних језика и представља значајан документ и смерницу за оне који желе да споје ова два поља.

ИЗБОР И АНАЛИЗА ПЕСМИЦА У НАСТАВИ ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА НА РАНОШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

У овом раду је спроведено истраживање у којем смо желели да утврдимо у којој мери су песмице заступљене у уџбеницима француског језика *Grenadine 1 (Hachette)* и *Ludo et ses amis 1 (Didier)*. Уџбеници су намењени деци узраста 7–8 година која почињу са учењем француског језика. Ове уџбенике смо одабрали из следећих разлога: новијег су датума и базирани су на комуникативном приступу. Све песмице се налазе на компакт-дискovima који прате уџбенике, а текстови песмица налазе се у уџбеницима. Укупан број песмица износи 28 (18 песмица у уџбенику *Grenadine 1* и 10 песмица у уџбенику *Ludo et ses amis 1*). При обради материјала користили смо квантитативни поступак. Уочен је мали број традиционалних песмица, свега 4 (14%), у већини случајева песмице су настале за потребе датог уџбеника. Све песмице се уклапају у наставне јединице лекција у којима се налазе и најчешће се у оквиру једне лекције налазе две песмице².

У наставку следи преглед функција у којима су употребљене све песмице, односно да ли оне служе за развијање лексичке, граматичке, фонолошке или социокултурне компетенције. Такође смо дали детаљну анализу по једне песмице као пример за сваку компетенцију.

Табела1. Списак песмица у уџбенику *Grenadine 1*

ЛЕКЦИЈА 1	La ronde des chiffres Dans mon cartable je mets
ЛЕКЦИЈА 2	La ronde de l'alphabet Abracadabra
ЛЕКЦИЈА 3	La ronde des nombres Viens dans mon pays
ЛЕКЦИЈА 4	La ronde des repas S'il te plaît...merci
ЛЕКЦИЈА 5	La ronde des jours La semaine de Grenadine
ЛЕКЦИЈА 6	La ronde des dizaines Le calendrier de Grenadine
ЛЕКЦИЈА 7	La ronde des pièces Quel désordre!
ЛЕКЦИЈА 8	La ronde des heures Grenadine fait des bêtises
ЛЕКЦИЈА 9	La ronde du corps Aïe aïe aïe j'ai mal

² У уџбенику *Grenadine 1* систематично, у оквиру сваке лекције, обрађују се по две песмице, док у уџбенику *Ludo et ses amis 1* то није случај.

Табела 2. Списак песмица у удбенику *Ludo et ses amis 1*

УВОДНА ЛЕКЦИЈА	Écoute et répète
ЛЕКЦИЈА 1	Jojo le facteur
ЛЕКЦИЈА 2	1,2,3 nous allons au bois
ЛЕКЦИЈА 3	Promenons-nous dans les bois
ЛЕКЦИЈА 4	Jean petit qui danse Je suis une souris Oh ma tête Le rap
ЛЕКЦИЈА 5	J'aime la galette
ЛЕКЦИЈА 6	J'aime la salade

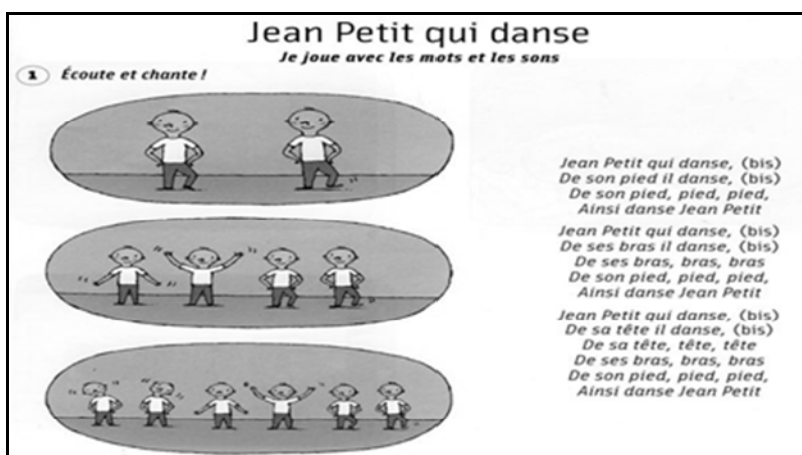
Песмице у функцији развијања лексичке компетенције

Највећи број песмица има функцију развијања лексичке компетенције – 18 песмица. Као пример песмице за рад на вокабулару анализирали смо „Jean petit qui danse“ (Marchois 2009: 33).

„Jean petit qui danse“ је традиционална француска песмица која се изводи кроз игру и лексички се уклапа у тему лекције: делови тела. Песмица је пражена илустрацијом дечака који кроз игру покреће одређени део тела: ногу, руку па главу. Покрет који овде прати песмицу, односно говор најбоље је средство за повезивање и меморисање нових лексичких елемената. „Кратке ритмичне песмице, које се прате покретима прстију, руку и тела пружају врло добру стимулацију за развој говора, те тако посредно утичу на развој целовите личности детета“ (Велички 2006: 334). Велички даље тврди да су покрети руку комплементарни покрету ока, а импулси који се преносе од врхова прстију утичу на центар за говор у мозгу (Велички 2006: 329). На тај начин, кроз ритмичне покрете, илустује се садржај текста песме, дете кроз покрете учи спонтано нове речи и осећа задовољство због понављања покрета који му дају сигурност. Поред утврђивања нових речи које се обрађују у овој лекцији – делови тела, ова песмица може представљати дидактичко средство за развијање говорне креативности. Ученици се могу инспирисати датим текстом и затим га проширити додајући нове лексичке елементе, у овом примеру неке друге делове тела.

На примеру ове песмице увиђамо да ученици кроз ритам и покрет могу лако да усвоје нове лексичке елементе. Кроз покрет ученици такође развијају моторику. Усклађеност покрета и музике ствара код ученика задовољство и сигурност. Једноставна мелодија која се понавља у свакој строфи погодна је за раношколски узраст. Песмица је једноставне ритмичке и мелодијске грађе у опсегу од d1 до c2³, који је у складу са гласовним могућностима ученика првог и другог разреда.

³ „У првом разреду основне школе се певају песме у обиму c1 до a1, у другом разреду основне школе се проширује c1 до c2“ (Стојановић 1996: 28).



Слика 1. *Ludo et ses amis 1* (Marchois 2009: 33)

У наставку дајемо преглед песмица којима се уводе и обрађују лексички елементи:

- лексика везана за бројеве: „La ronde des chiffres“ (*Grenadine 1*), „La ronde des nombres“ (*Grenadine 1*) и „La ronde des dizaines“ (*Grenadine 1*);
- лексика за описивање предмета и бића: „Dans mon cartable je mets“ (*Grenadine 1*), „Abracadabra“ (*Grenadine 1*), „Je suis une souris“ (*Ludo et ses amis 1*) и „Le rap“ (*Ludo et ses amis 1*);
- француски алфабет: „La ronde de l’alphabet“ (*Grenadine 1*);
- дани и сати: „La ronde des jours“ (*Grenadine 1*) и „La ronde des heures“ (*Grenadine 1*);
- лексика везана за делове тела: „Oh ma tête“ (*Ludo et ses amis 1*), „La ronde du corps“ (*Grenadine 1*) и „Aïe aïe aïe j’ai mal“ (*Grenadine 1*);
- називи оброка и намирница: „La ronde des repas“ (*Grenadine 1*) и „J’aime la salade“ (*Ludo et ses amis 1*);
- транспарентне речи и изрази за комуникацију на часу француског језика: „Écoute et répète“ (*Ludo et ses amis 1*) и „Jojo le facteur“ (*Ludo et ses amis 1*).

Песмице у функцији развијања граматичке компетенције

Песмица “S’il te plaît...merci” од граматичких структура обрађује заповедни облик (2. лице једнине императива) и партитивни члан. Језичке функције песмице су: изрицање наредбе и учтиво обраћање. Форма песмице у којој се у свакој строфи понавља иста језичка структура омогућава ученицима да лако усвоје нове речи и граматичко правило употребе партитивног члана, који представља велики захтев за децу раношколског узраста.

Песмица “S’il te plaît...merci” лексички се уклапа у тему лекције у којој се обрађује: храна, именовање намирница. Форма ове песме је дијалог између Гренадине и њеног помоћника миша. Гренадина се налази за столом, гладна је и спрема се да једе. Свом помоћнику мишу наређује да јој дода намирнице: „Passe-moi du pain beurré! “. Помоћник је исправља уз напомену да је заборавила учтиво да се обрати, па затим Гренадина понавља своју реченицу на учтив начин – „S’il te plaît, je voudrais du pain beurré, merci“.

Анализа песмице „S’il te plaît...merci“ показала је да песмице могу да имају функцију за развијање више компетенција. Ова песмица, поред граматичке, развија и социолкултурну компетенцију: француски бонтон и учтиво обраћање.



Слика 2. Grenadine 1 (Paccagnino, Poletti 2003: 32)

У наставку дајемо преглед песмица у функцији развијања граматичке компетенције:

- слагање описног придева у роду и броја са именицом обрађује се у песмицама: „Abracadabra“ (Grenadine 1) и „Le rap“ (Ludo et ses amis 1);

- глагол *aller* у презенту: „La ronde des jours“ (*Grenadine 1*), и „La semaine de Grenadine“ (*Grenadine 1*);
- глагол *être* у презенту: „La ronde des pièces“ (*Grenadine 1*);
- императив: „S’il te plaît..merci“ (*Grenadine 1*);
- присвојни придеви: „Viens dans mon pays“ (*Grenadine 1*), „La ronde du corps“ (*Grenadine 1*), „La semaine de Grenadine“ (*Grenadine 1*) и „Le rap“ (*Ludo et ses amis 1*);
- предлози за место (*dans*, *sur*, *devant*, *sous* *derrière*): „La ronde des pieces“ (*Grenadine 1*);
- конструкција *j’aime* + инфинитив: „Viens dans mon pays“ (*Grenadine 1*);
- негација: „Grenadine fait des bêtises“ (*Grenadine 1*).

Песмице у функцији развијања фонолошке компетенције

„Нема сумње да су бројалице једно од значајних средстава која доприносе учењу говора „(...)“ нарочита добробит бројалица је у обликовању артикулације и правилног изговора гласова“ (Миљевић 2015: 50). Иако песмице доприносе усвајању гласова, ритма и интонације француског језика, примећујемо потпуно одсуство песмица у функцији за развијање фонолошке компетенције у уџбенику *Grenadine 1*, док у уџбенику *Ludo et ses amis 1* две песмице имају ову функцију.

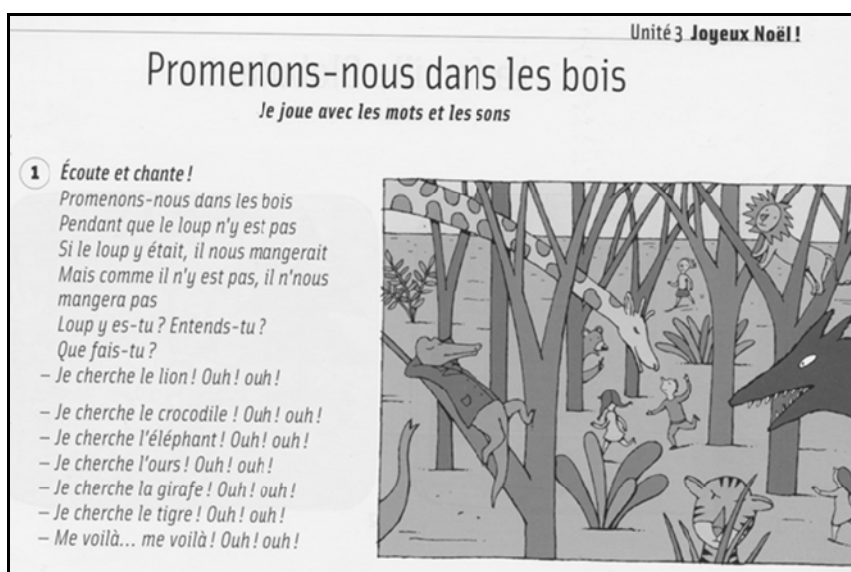
Песмица „1, 2, 3 nous allons au bois“ (*Ludo et ses amis 1*) може послужити као музичка активност са циљем да се развије слушна перцепција, то јест јасно уоче и разликују гласови[s]/[z] и вежба њихова артикулација (*nous allons, dix, cerise, onze, douze*), а песмица „Promenons-nous dans les bois“ (*Ludo et ses amis 1*) за артикулацију гласова [y] и [u], мада јој то није једина функција.

Традиционална песма „Promenons-nous dans les bois“ прилагођена је језичким захтевима наставне јединице у оквиру које се обрађује: именовање животиња. Вук је главни протагониста ове песмице, који кроз музичку игру тражи остале животиње.⁴ Деца играју улоге осталих животиња, слободно се крећу по учионици и дозивају ученика који игра вука. Питања која ученици упућују ученику који игра вука уносе драматичан моменат, ређају се по градацији коју наглашава опозиција гласова [y] и [u]. „Loup y et-tu? Entends-tu? Que fais-tu?“. Када је вук спреман „за лов“ на реплику „me voilà“ деца беже, а вук покушава да ухвати некога ко ће га затим заменити у улози вука. За обраду ове песме може се применити музичка драматизација. То је облик музичке игре у којој се

⁴ У традиционалном извођењу ове песме вук се постепено облачи и спрема да крене „у лов“.

преплићу причање, певање, плес и музика. Кроз покрет и глуму деца ће најлакше изразити своја осећања и на несвесан начин усвојити нове речи и гласове. Циљ музичке драматизације је развој изражајног говора и усаглашавање покрета и певања кроз музику. Покрет и глума у наставном процесу доприносе динамици часа.

Ритам ове песмице је сложен јер се певљиви стихови преплићу са дијалогом – питања која деца упућују вуку и његови одговори. Оваква покретљива мелодија је мало већег опсега (d1-d2) па је неопходна прецизност при певању. Кроз покрет, музику и глуму, односно кроз интеграцију аудитивног, визуелног и кинестетичког учења, ученици могу на спонтан начин да развију говорне способности на страном језику.



Слика 3. *Ludo et ses amis 1* (Marchois 2009: 25)

Песмице у функцији развијања социкултурне компетенције

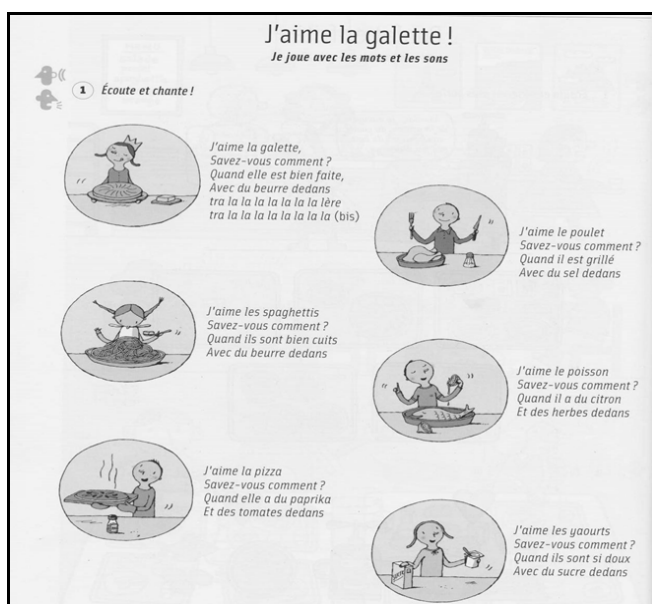
„J’aime la galette“ је традиционална француска песма која се пева за празник Света три краља (Épiphanie)⁵, када се једе традиционални колач „la galet-

⁵ За прославу празника Света три краља прави се традиционални колач „la galette des Roi“. У том колачу се сакрије фигурица, колач се сече у толико комада колико има гостију, најмлађа особа се сакрије испод стола и каже име особе која ће добити комад колача који домаћица држи у руци. Особа која добије колач са фигурицом постаје краљ и добија круну. Давно се за фигурицу користило семење које се на француском језику зове „fève“, односно на српском боб. Данас се више не користи семење него пластичне или порцеланске фигурице.

те“, о коме је управо и реч у овој песмици. Прва строфа песмице је идентична као и традиционална песма, а остале строфе су додате. Језичка функција песмице је именовање и описивање културолошког садржаја који се односи на прославу Света три краља. На тај начин се поред језичке код ученика развија и културолошка компетенција. Традиционалне песме носе културолошки аспект који омогућава ученицима да разумеју обичаје у којима се та песма изводи.

Песмица се састоји од шест строфа у брзом темпу, али високи тоналитет (опсег песмице је од d1 до e2) не одговара опсегу дечијих гласова, па је неопходна пратња наставника.

Лексички елементи који су додати у осталим строфама уклапају се у наставну јединицу у којој се обрађују називи намирница и обухватају оне намирнице које деца врло радо конзумирају (јогурт, пица, шпaгeтe).



Слика 4. *Ludo et ses amis 1* (Marchois 2009: 40)

У ову групу сврстали смо следеће песмице: „La Ronde des repas“ (*Grenadine 1*) у којој се ученици упознају са типичним намирницама за француску гастрономију, “La ronde des jours” (*Grenadine 1*): географски појмови, имена већих градова у Француској (Lyon, Paris, Lille) и „Le calendrier de Grenadine“ (*Grenadine 1*): празници у Француској.

ЗАКЉУЧАК

У раду смо разматрали заступљеност песмица у уџбеницима *Grenadine 1* и *Ludo et ses amis 1*, који се користе на почетном нивоу за узраст 7–8 година. Анализа корпуса потврдила је велики дидактички потенцијал песмица. Песмица пружа велике могућности за развијање граматичке, лексичке, социокултурне и фонолошке компетенције. Утврдили смо да песмица:

- подстиче опонашање и изговарање специфичних гласова француског језика;
- доприноси усвајању нових лексичких и граматичких структура;
- позитивно утиче на развијање рецептивних језичких вештина, пре свега вештине слушања;
- успоставља веселу атмосферу на часу и доприноси социјализацији ученика.

Анализа нашег корпуса показала је да се песмица употребљава пре свега у функцији развијања лексичке и граматичке компетенције које се често и преплићу. Што се тиче фонолошке компетенције, пронађен је најмањи број примера. Сматрамо да је разлог томе постојање посебних активности у оквиру којих се усвајају и увежбавају проблематични гласови француског језика у свакој лекцији и у оба уџбеника. Запажамо и мали број песмица за развијање социокултурне компетенције – свега четири песмице.

Све песмице уклапају се и прате језичке и граматичке теме лекције у којој се налазе, било да се ради о традиционалним песмама или о песмицама које су осмислили аутори уџбеника. Утврђено је још да анализиране песмице, осим што подстичу усвајање француског језика, доприносе развоју музичких способности ученика.

Због свих наведених предности потребно је што више укључити музичке садржаје у наставу француског језика на раношколском узрасту.

Да би се добила прецизнија слика позитивног утицаја песмице на раношколско учење француског језика и потврдили резултати добијени у овом раду, сматрамо да је потребно да се истраживање прошири и да се у њега укључе ученици како би се утврдило на који начин они прихватају песмице које су анализиране у раду.

Извори

- Marchois, C. (2011). *Ludo et ses amis 1, méthode de français*. Paris: Didier.
- Paccagnini, C. Et Poletti, M-L. (2003). *Grenadine 1, méthode de français*. Paris: Hachette.

Документа

- European Music Portfolio: A Creative Way into Languages – Teacher’s Handbook (2012). Comenius Lifelong Learning Project.

Литература

- Brandt, A., Gebrian, M. and R. Slevc (2012). Music and early language acquisition, *Frontiers in Psychology*, 327(3), 1–17. Retrived June 7, 2018. from the World Wide Web <http://journal.frontiersin.org/Journal/10.3389/fpsyg.2012.00327/full>.
- Velički, D. (2006). Ritam i pokret u ranom učenju njemačkog jezika, *Metodika – časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 7(13), 327–335. Retrived June 8, 2018, from the World Wide Web <http://hrcak.srce.hr/26968>.
- Ericson, L. and M. F. Juliebo (1998). *The phonological awareness handbook for kindergarten and primary teachers*. Newmark, DE: International Reading Association. Retrived June 7, 2018, from the World Wide Web <http://eric.ed.gov/?id=ED418404>.
- Lowe, A. (1998). L’intégration de la musique et du français au programme d’immersion française: Avantages pour l’apprentissage des deux matières (Integration of music and French into a French immersion program: Benefits for the two subjects), *Revue des sciences de l’ éducation*, 24(3), 621–646.
- Ludke, K. M. (2010). *Songs and singing in foreign language learning*. PhD thesis, University of Edinburgh.
- Mikeš, M. (2008). *Mali jezikoslovci u vrtiću – Priručnik*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Miljević, S. (2015). Brojalice u funkciji razvoja govora i govornog izražavanja, *Naša škola*, časopis za teoriju i praksu vaspitanja i obrazovanja, 76(1), 37–53.
- Стојановић, Г. (1996). *Настава музичке културе од 1. до 4. разреда основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Senka R. Stojanov

University of Novi Sad, Faculty of Philosophy

EARLY LEARNING OF FRENCH LANGUAGE – SPEAK FRENCH WITH SONGS FOR CHILDREN

Summary

Early learning of a foreign language is a creative process through which children imitate what they hear. In the first, early stage of learning, the emphasis is on listening and speaking, and the song as a didactic tool occupies a significant place. The song enables lexical and grammatical structures to be learned in a natural way, encourages pupils to participate together and contributes to a cheerful and relaxed atmosphere in the classroom.

This paper, deals with the distribution of music context in methods in the textbooks for early learning of French, *Grenadine 1* and *Ludo et sesamis 1*. The paper highlights the notion and significance of songs, classification of songs and the techniques of work that enable their use in teaching. The music characteristics of seven songs, their influence on the development of language skills, correct pronunciation, listening, and the development of cultural competences are analyzed in this paper.

The conclusions made in this paper suggest that song, as a didactic tool, contributes to an easier adoption of French language at an early age, influences the development of musical abilities and develops the cultural competence. Through this work, further guidance is given for the proper selection of songs and activities that can be organized around them, and the point is made to a group of strategies that are underdeveloped and need to be improved.

Key words: *early learning of French, music, songs in foreign language.*

Јелена М. Јосијевић*

Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет

САВРЕМЕНЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ У ПАРАДИГМИ НЕПРАВИЛНИХ ГЛАГОЛА У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ И ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА САВРЕМЕНУ НАСТАВУ

Апстракт: У раду се испитују однос савремене наставе енглеског језика према савременим тенденцијама у парадигми неправилних глагола. Парадигму неправилних глагола озбиљно погађају јаке тенденције ка регуларизацији, те неправилни глаголи постепено губе своје неправилне облике и замењују их правилним. У претходним радовима (Јосијевић, 2016) описано је актуелно стање у употреби облика претерита и прошлог партиципа. Циљ овог рада је да испита да ли и у којој мери уџбеници који се користе у настави енглеског језика у Републици Србији прате трендове у савременом језику. Основна хипотеза рада је да уџбеници занемарују тенденције ка регуларизацији и да не прате актуелне језичке промене. Анализом четири уџбеника за осми разред основне школе покушаћемо ту хипотезу и да докажемо. Пошто уџбеници не иду у корак са језичким променама рад ће указати и какве су импликације савремених тенденција у парадигми неправилних глагола за савремену наставу и какви се захтеви намећу наставницима енглеског језика.

Кључне речи: *неправилни глаголи, енглески језик, уџбеник, настава.*

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Граматичка литература енглеског језика правилним глаголима (*regular verbs*) сматра оне глаголе који облике претерита и прошлог партиципа граде додавањем суфикса *-ed* на глаголску основу. Неправилним глаголима сматрају се сви они глаголи који облике претерита и прошлог партиципа не творе према овом морфолошком моделу, већ суфиксацијом обезвученом варијантом флективне морфеме *-ed (-t/)* (са или без промене вокала основе), променом вокала основе или задржавањем облика крњег инфинитива у све три граматичке категорије (Quirk et al. 1985: 103).

* jelena.josijevic@filum.kg.ac.rs

Лингвистичка литература описује два типа промена код неправилних глагола у енглеском језику: *регуларизација/парадигматска нивелација* и *ирегуларизација/аналошка екстензија* (Atwood, 1953; Bernstein, 1994; Greenbaum, 1996; Trudgil, 2012; Hewings, 1994). Први процес заслужан је за то што изворно неправилни глаголи добијају правилне облике (*hang – hung/hanged – hung/hanged*, *learn – learnt/learned – learnt/learned*), а други за то што оригинално правилни глаголи, по аналогiji са облички сличним неправилним глаголима, развијају неправилне облике (*plead – pled/pleaded – pled/pleaded*, *sneak – snuck/sneaked – snuck/sneaked*). Процес регуларизације у енглеском језику далеко је чешћи и интензивнији од ирегуларизације. Доказ за то је константно смањивање броја неправилних глагола које је обележило читаву историју енглеског језика (Baugh, Cable, 1993; Bloch, 1947; Bybee, Slobin, 1982).

Језичке промене, па и регуларизација неправилних глагола, одвијају се у три фазе: (1) појава нових облика, (2) паралелно постојање два облика (старог и новог) и (3) прихватање новог облика и нестанак старог (Rastorgueva, 1989). Глаголи који се у енглеском језику употребљавају и са старим (неправилним обликом) и са новим (правилним обликом) у англистичкој граматичкој и лингвистичкој литератури називају се *транзиционим глаголима* (Glushko, 2003). У англистичкој литератури посвећеној парадигми неправилних глагола највише пажње поклањано је транзиционим глаголима. Испитивани су демографски и географски фактори употребе правилних/неправилних облика (Atwood, 1953; Trudgil, 2012). Развој ових облика проучаван је и из дијахронијске перспективе (Fertig, 2009; Hansen, Nielsen, 1986; Hewings, 1994; Wikstrom, 2013). У свим овим радовима анализиране су мање групе глагола, а неретко и облици само једног (Bernstein, 1994; Greenbaum, 1996; Murray, 1998), те због парцијалног карактера свих досадашњих студија актуелни трендови у употреби транзиционих глагола остали су дуго непознати (Krug, Schluter 2013: 129).

У наредном поглављу рада биће представљени резултати претходних истраживања аутора о актуелном стању у парадигми неправилних глагола. Тај преглед даће јасан увид у глаголе код којих је процес регуларизације завршен, те су данас правилни, транзиционе глаголе који се јављају са правилним и неправилним дублетним облицима и глаголе који су стабилни у том смислу да их процеси регуларизације не погађају.

Актуелно стање у глаголској парадигми није само битно са граматичког и лингвистичког становишта већ и за наставу енглеског језика. Ученици српског порекла који енглески језик уче као страни изложени су енглеском језику у данашње време више него икада раније. Интернет, савремене информационе технологије, филм и музика нуде им садржаје на енглеском језику. Код ученика је у савременој настави поред учења дакле све присутније и интензивније и усвајање језика. Због тога је за савремену наставу енглеског језика, данас, више него икада пре битно да иде у корак са језичким променама.

САВРЕМЕНЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ У ПАРАДИГМИ НЕПРАВИЛНИХ ГЛАГОЛА

Најисцрпнији опис неправилних глагола у енглеском језику датира још из 1985. године (Quirk et al. 1985: 115–120). Још тада једну трећину неправилних глагола чинили су транзициони глаголи, тј. глаголи који су се налазили у фази регуларизације и ирегуларизације. Број неправилних глагола постепено се смањивао током протеклих векова и једна студија је показала да се број од 177 неправилних у староенглеском свео на свега 98 у модерном енглеском (Lieberman, 2007). Од тада су бројне студије и лингвистички радови били посвећени трендовима регуларизације неправилних глагола.

Анализирана је паралелна употреба нестандардних претерита и прошлих партиципа глагола *blow*, *grow*, *know* и *throw* у савременом америчком варијетету енглеског језика и опажено је да ова група глагола задржава *-t* облике, односно да није склона ка употреби правилних *-ed* облика (Wilksröm, 2013). У истој студији долази се и до закључка да се глаголи попут *burn*, *dream*, *learn*, *spell*, *spill* и *spoil* у савременом америчком варијетету ретко јављају са својим неправилним (*-t* облицима), те да је процес њихове регуларизације у овом варијетету далеко одмакао. Регуларизација класе глагола са неправилним *-t* облицима упоређивана је и у британском и америчком варијетету на глаголима *dream*, *dwelt*, *leapt* и *smelt* (Oh, 2013). Уочене су разлике и између два варијетета, где амерички свакако испољава већу тенденцију ка регуларизацији, али и индивидуалне разлике међу самим глаголима – неки су показали веће склоности ка регуларизацији, а неки пак мање. Да интензитет регуларизације код глагола драстично варира закључивано је и раније. Уочена је јача тенденција ка регуларизацији код глагола *weep*, *creep*, *leap* (Bybee 2006: 715), *burn*, *lean*, *spell* (Hundt 2009: 24), а незнатна код глагола *keep* и *sleep* (Bybee 2006: 715). Анализирана је и употреба исте класе глагола (*burn*, *dream*, *dwelt*, *kneel*, *leapt*, *learn*, *smelt*, *spell*, *spill* и *spoil*) и у варијететима светског енглеског (конкретно Канада, Ирска, Индија, Пакистан, Бангладеш, Малезија, Сингапур, Филипини) (Loghe, 2014). Студија је показала да удео правилних облика код ове групе глагола варира од 91% у америчком и канадском варијетету енглеског језика до 55% колико се бележи код говорника у Пакистану и Индији. Још релевантнији су за наш рад подаци о процентуалном уделу правилних (*-ed*) и неправилних (*-t*) облика које ћемо овде представити табеларно (Loghe 2014: 33).

Табела 1. *Правилни и неправилни облици глагола у различитим варијететима енглеског језика (Longh, 2014: 330)*

	lean	learn	spill	spell	smell	spoil	dream	burn	leap	dwelt	kneel
-ed (%)	88	82	80	73	71	70	70	68	36	16	13
-t (%)	12	18	20	27	29	30	30	32	64	84	87

Као што се може закључити из овог прегледа, све анализе су укључивале мање групе глагола и то по правилу оне који неправилне облике творе -t наставком. Ј. Јосијевић (2016) корпусном методом испитује употребу облика претерита и прошлог партиципа код 174 глагола. Изостављени су глаголски деривати и изузетно ретки глаголи чије присуство у датом корпусу није било довољно за извођење валидних закључака. Анализа је показала да је процес регуларизације завршен код 13 глагола који су данас правилни:

abide (abided), chide (chided), cleave (cleaved), fit (fitted), hew (hewed), mow (mowed), shave (shaved), shit (shitted), shread (shreaded), smell (smelled), sweat (sweated), thrive (thrived) и wed (wedded).

Свега 86 неправилних глагола у енглеском језику је данас стабилно што значи да се могу сматрати неправилним:¹

be, bear, bend, bet, bind, bleed, blow, breed, bring, build, burst, buy, catch, choose, cling, cut, deal, do, draw, drive, feed, feel, fight, find, flee, fling, forbid, forgive, freeze, give, go, grow, have, hear, hit, hold, hurt, keep, know, leave, lend, let, lose, make, mean, meet, put, read, rid, say, see, seek, send, set, shew, shoot, shut, sing, sit, slay, slide, sleep, sling, smite, spend, spin, split, spread, stand, steal, stick, sting, stride, strike, sweep, swing, take, teach, tell, think, throw, weep, win, wring, write.

Преосталих 75 глагола данас су транзициони:

arise, awake, beat, become, begin, beseech, bid, bite, break, burn, bust, cast, come, cost, creep, dig, dive, dream, drink, dwell, eat, fall, fly, forget, get, grind, hang, heave, hide, kneel, knit, lead, lean, leap, learn, lie, light, plead, prove, quit, ride, ring, rise, run, saw, sew, shake, shear, shine, shoe, show, shrink, sink, slit, sow, speak, speed, spell, spill, spit, spoil, spring, strew, string, strive, swear, swell, swim, tear, tread, wake, wear, weave, wet, wind.

Другим речима, ови глаголи у употреби су са вишеструким облицима претерита и прошлог партиципа. Поред регуларизације и ирегуларизације због којих се јављају дублетни облици (правилни и неправилни), у раду Ј. Јосијевић (2016) скреће се пажња и на процес промене који до сада није добио заслужено место у литератури. Ради се наиме о проширивању употребе облика претерита и на прошли партицип, а изразито ретко и прошлог партиципа на претерит:

*arise – arose – arisen/arose,
break – broke – broken/broke,
eat – ate – eaten/ate,
fall – fell – fallen/fell,
fly – flew – flown/flew.*

¹ Код чак 35 глагола забележени су додатни облици који су због удела мањег од 1% у укупном броју појављивања глагола занемарени у даљој анализи.

МЕТОДОЛОГИЈА АНАЛИЗЕ

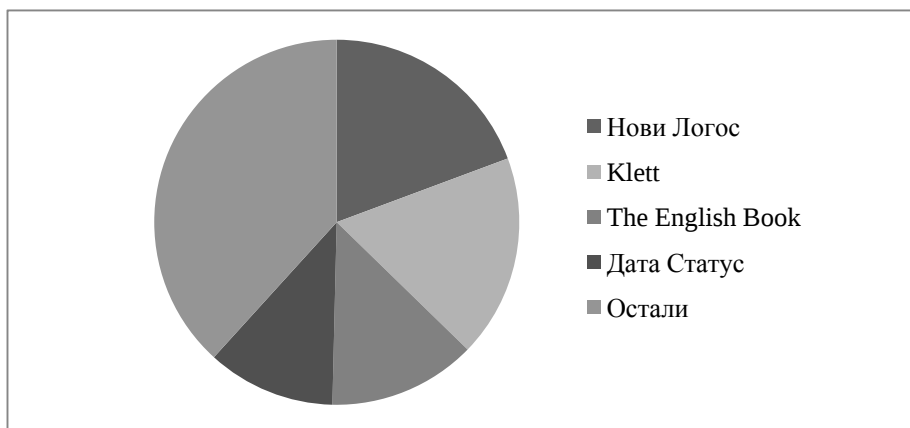
Циљ овог рада је да испита да ли и у којој мери уџбеници који се користе у настави енглеског језика у Републици Србији прате трендове у савременом језику. Основна хипотеза рада је да уџбеници занемарују тенденције ка регуларизацији и да не прате актуелне језичке промене. Министарство просвете, науке и технолошког развоја дало је одобрење за коришћење 13 уџбеника за наставу енглеског језика у осмом разреду основне школе до 2018/2019. Информације о одобреним уџбеницима преузете су из каталога доступног на сајту Министарства:²

Табела 2. *Одобрени уџбеници за енглески језик*

Издавачка кућа	Заступљеност у настави
Нови Логос	19.35%
Klett	18.00%
The English Book	13.13%
Дата Статус	11.38%
Акроноло	10.23%
The English Book	8.24%
ЈП Завод за уџбенике	7.88%
Акроноло	5.39%
БИГЗ школство	1.55%
The English Book	1.24%
OXFORD CENTAR	1.00%
Educational Centre	0.66%
The English Book	0.14%

Ова анализа обухвата четири најзаступљенија уџбеника у основним школама у Републици Србији: *English Plus 4* (издавач: *Нови Логос*), *Messages 4* (издавач: *Klett*), *Project 5* (издавач: *The English Book*) и *To the Top 4* (издавач: *Дата Статус*).

² <http://opendata.mpn.gov.rs/rezultatikompleti.html>



Слика 1. *Процентуална заступљеност одабраних уџбеника*

У раду ће се анализирати такозване „табеле неправилних глагола“ које изабрани уџбеници нуде. Облици наведени у уџбеницима упоређени су са актуелним стањем у парадигми неправилних глагола описаном у претходном истраживању аутора (Јосијевић 2016).

РЕЗУЛТАТИ АНАЛИЗЕ

У сва четири изабрана уџбеника забележено је укупно 104 неправилна глагола: *Дата Статус* 95 глагола, *Klett* и *The English Book* по 76, а 60 у уџбенику издавача *Нови Логос*. Од 104 глагола који се налазе у табелама неправилних глагола изабраних уџбеника, њих 58 у енглеском језику су стабилни са својим неправилним облицима:

be, bet, bleed, blow, breed, bring, build, buy, catch, choose, cut, deal, do, draw, drive, feed, feel, fight, find, give, have, hear, hit, hold, hurt, keep, know, lead, leave, lend, let, lie, lose, make, mean, meet, put, read, say, see, sell, send, set, shoot, spend, split, spread, stand, stick, sting, strike, sweep, tell, think, throw, win, write.

Код преосталих глагола постоје одступања. Из практичних разлога та одступања класификована су у три групе: 1) погрешна класификација, 2) занемаривање регуларизације и 3) занемаривање проширивања употребе облика претерита на прошли партицип.

Погрешна класификација

Погрешна класификација уочена је само код глагола *pay* који се у чак три уџбеника наводи у табели неправилних глагола са облицима *paid – paid*. Глагол *pay*, међутим, није неправилан глагол. Могло би се поставити питање зашто глагол *pay* није неправилан, а њему облички подударан глагол *say – said – said* јесте. Наиме, код глагола *say* осим ортографске промене (*said* уместо очекиваног *sayed*) долази и до промене вокала (дифтонг /ei/ прелази у кратак монотонг /e/). Код глагола *pay – paid* вокал основе се чува те је одступање од очекиваног облика *payed* пука ортографска промена недовољна да се глагол сврста у класу неправилних глагола.

Занемаривање регуларизације

Од 105 глагола наведених у табелама неправилних глагола у изабраним уџбеницима, код њих петнаест уочено је занемаривање регуларизације.

Глагол *smell* забележен је у листама неправилних глагола два издавача (*Klett* и *The English Book*) са неправилним облицима *smelt – smelt*. Глагол *smell* се међутим у анализи Ј. Јосијевић (2017) јавља искључиво као правилан глагол са облицима *smelled – smelled*. Овај глагол не би требало елиминисати из табела неправилних глагола, већ га наводити са дублетним облицима, тако да се примат да правилном облику, тј. да се он наводи први. Неправилне облике не би требало изостављати јер иако се показало да је процес регуларизације завршен, неправилни облици јављаће се у књижевним делима насталим у ранијем периоду, а врло вероватно и у формалнијим текстовима.

Четрнаест глагола из табела изабраних уџбеника данас су транзициони глаголи са дублетним облицима. Од тога код четири глагола правилни облици су чешћи у употреби од неправилних (*burn – burned – burned*, *dream – dreamed – dreamed*, *learn – learned – learned*, *spell – spelled – spelled*). Само уџбеник издавача *Датa Статус* нуди могућност употребе дублетних облика и то само код глагола *burn* и *learn* док остали издавачи не допуштају дублетне облике иако су правилни облици заправо фреквентнији у језичкој употреби. Чак и *Датa Статус* када нуди дублетне облике чини то неадекватно. Наиме, прво се наводе неправилни облици *burnt* и *learnt* чиме им се даје примат који према свом актуелном статусу у савременом језику не заслужују. Сва четири глагола у табелама би требало наводити са правилним облицима као примарним.

Осам је још неправилних глагола који се у савременом језику јављају са дублетним облицима, али их уџбеници бележе само са неправилним. Код глагола *cost*, *dig*, *hang*, *ring*, *shake* и *shine* правилни облици *costed – costed*, *digged – digged*, *hanged – hanged*, *ringed – ringed*, *shaked – shaked* и *shined – shined* пе-ђи су у језичкој употреби од неправилних *cost – cost*, *dug – dug*, *hung – hung*, *shook – shaken* и *shone – shone*, али довољно фреквентни да се њихово постоја-

ње узме у обзир и у уџбеничком материјалу. Другим речима, правилне облике би требало наводити као друге, односно секундарне. Код глагола *tear* (*tore – torn*) и *wake* (*woke – woken*) правилни облици *teared* и *waked* изузетно су ретки и док се први бележи само у претериту, други се јавља само у прошлом партиципу. Због ниске фреквентности језичке употребе и парцијалног карактера употребе одсуство правилних облика из табела неправилних глагола у изабраним уџбеницима је и оправдано.

Два се глагола у енглеском језику (*show* и *swell*) јављају са правилним облицима у претериту (*showed* и *swelled*) и неправилним у прошлом партиципу (*shown* и *swollen*). Као такве их бележе и изабрани уџбеници. Међутим, актуелни трендови у њиховој употреби указују да се правилан облик све чешће употребљава и у прошлом партиципу, те би требало да му уџбеници признају статус дублета.

Занемаривање проширивања употребе облика претерита

Код 25 глагола из табела изабраних уџбеника уочено је занемаривање тенденције проширивања употребе облика претерита на прошли партицип. Код два глагола облик претерита је у функцијама прошлог партиципа фреквентнији од традиционалног облика (*get – got – got/gotten*; *wake – woke – woke/woken*) док је код једног употреба оба облика уједначена у језичкој употреби (*steal – stole – stole/stolen*). Код три глагола традиционалан облик прошлог партиципа чешћи је од новоусвојеног облика претерита (*bit – bit – bitten/ bit*; *drink – drank – drunk/drank*; *swim – swam – swum/swam*), али употреба новог облика није занемарљива, те не би требало да буду изостављени. Код још 18 глагола је уочено присуство тенденције проширивања употребе претерита на прошли партицип:

beat, become, begin, break, come, eat, fall, flow, forget, freeze, go, grow, hide, ride, rise, run, speak, swear, tear, wear.

Међутим, пошто традиционални облици претерита као нови удељују са мање од 10% у укупном појављивању прошлих партиципа, не могу се сматрати дублетним облицима, бар не још увек, и као такве их уџбеници и не морају нужно ни наводити.

Дискусија о резултатима

Резултати ове анализе показали су да уџбеници енглеског језика за осми разред основне школе укупно представљају 104 неправилна глагола и да само један уџбеник код свега два глагола нуди дублетне облике. Представљање само неправилних облика код 78 глагола одговара тенденцијама које они испољавају у савременом језику – 58 је стабилно, код два је присутна регуларизација, а код њих 18 тенденција проширивања облика претерита на прошли партицип, али су нови облици још увек ретки у употреби. То нас ипак оставља са 26 глагола које уџбеници не представљају на адекватан начин. Облици глагола

не одговарају стварној употреби глагола у претериту и прошлом партиципу јер се поред датих облика глаголи јављају и у новим облицима које учбеници у потпуности занемарују.

Можда неки савременим тенденцијама у глаголској парадигми, али и језику уопште, не би придавали већи значај у настави. Међутим, ова питања јесу битна за наставу посебно у контексту савременог друштва. Данашњи ученици енглеског језика у Србији, али и другим земљама света, изложени су садржајима на енглеском језику посредством интернета, нових технологија, музике и филма. Велика изложеност језику доводи до тога да је све већи утицај језичког усвајања. Ученици несвесно усвајају језик и језичке облике којима су изложени. У контексту овог истраживања то може значити да деца од изворних говорника усвоје на пример правилне облике глагола и да у настави неправедно буду кажњена за употребу облика који сада јесу саставни део језика који уче. Пошто учбеници не прате актуелне трендове у језичким променама сва одговорност пада на наставнике. Зато је прво битно подићи свест самих наставника да се језик који предају мења приличном брзином и интензитетом и да је њихова дужност да те промене прате и прилагођавају наставу језику, а не језик настави.

Чак и када су наставници упознати са актуелним тенденцијама у глаголској парадигми ставови који ће заузети и начини на које ће се односити према њима у настави могу се суштински разликовати.

Без сумње многи ће заузети став да је најједноставније неправилне глаголе представити онако како их учбеници дају. Ученици ће морати да науче напамет облике који су дати у табели. Иако је овакав став најлакши за наставнике, он није и етички исправан. Језик се мења и еволуира. Није морално вршити притисак на ученике да не користе облике које су усвојили и такве им одговоре узимати као погрешне. Такође, суштина наставе је оспособити ученике да користе језик који уче и створити од њих говорнике енглеског језика, а уколико се настава не осавремени у том смислу да почне да уважава језичке промене прилично је извесно да ћемо ученике учити архаизмима које изворни говорници више не користе.

Дијаметрално супротан био би став наставника који би својим материјалом обогаћивали учбеничке садржаје. Израда наставничких табела неправилних глагола које би уважавале актуелне промене у језику понудила би ученицима све облике који су у употреби у енглеском језику и могућност да се сами одреде за облике које ће даље користити. Овакав став је далеко бољи са педагошког становишта. Међутим, и овде има спорних питања. Наиме, регуларизација је процес упрошћавања система који се у језицима природно одвија на свим нивоима њихове структуре. Нови облици по правилу су дакле лакши и највероватније би се сви ученици када би имали могућност избора опредељивали да прихвате и уче оно што им је лакше. Такав став ученика довео би даљег ојачавања, проширивања и експанзије актуелних тенденција у језику. То ипак не би било етички са лингвистичког становишта јер такве промене не би биле природне и спонтане већ вештачки изазване.

Најбоље решење можда се зато управо крије у „златној средини“. Ученике треба охрабрити да уче стандардне облике, али их треба и упутити да се у језику одвијају извесне језичке промене због којих ће се налазити у ситуацији да одређене глаголе чују и у другим облицима. Дублетима треба посветити пажњу тако што ће ученицима прво бити скренута пажња да они у савременом језику постоје. Наставници морају имати меру колико ће и које глаголе представљати са дублетним облицима, а ученицима треба допустити да бар глаголе код којих су тенденције узеле већег маха и користе као дублетне.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У раду је испитан однос савремене наставе енглеског језика према савременим тенденцијама у парадигми неправилних глагола. У парадигми неправилних глагола у савременом енглеском језику присутна је тенденција ка регуларизацији, под чијим утицајем се неправилни облици глагола потискују из употребе у корист правилних облика, и тенденције проширивања употребе облика претерита на прошли партицип. Због присуства ових језичких промена многи неправилни глаголи у енглеском језику у употреби су са дублетним облицима претерита и прошлог партиципа.

У овом раду упоређене су табеле неправилних глагола из четири уџбеника за осми разред основне школе одобрених од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја који су најзаступљенији у настави у Републици Србији. Анализа је показала да уџбеници не прате актуелне трендове и да не допуштају дублетне облике неправилних глагола. Због тога сва одговорност прелази у руке самих наставника.

Осим што је у раду скренута пажња који су глаголи конкретно спорни и који се у језику јављају са двоструким облицима претерита и прошлог партиципа, рад се осврће и на педагошке импликације тенденција у глаголској парадигми. Представљени су могући ставови наставника о актуелним језичким променама. За сам крај ваља још једном скренути пажњу да је нужно подићи свест наставника о актуелним језичким променама на свим нивоима језичке структуре и подстаћи их да прате језике тенденције и да их не занемарују у настави.

Енглески језик се мења и еволуира. Ученици су изложени садржајима на енглеском језику и више него икада усвајају језик независно од традиционалне наставе. Уколико наставници не прате актуелне трендове у развоју језика долазићемо у ситуацију да ученицима узимамо за грешку облике који у енглеском језику заиста постоје и да их учимо облицима који су ређи у употреби и практично изумиру. Какав ће став наставника према променама бити и које ће им место дати у настави на самом крају сада зависи само од њих самих и њихове савести.

Додатак: Табеле неправилних глагола

	Нови Логос		The English Book		Klett		Дата Статус	
	претерит	прошли партицип	претерит	прошли партицип	претерит	прошли партицип	претерит	прошли партицип
Be	was/were	been	was/were	been	was/were	been	was/were	been
Beat	////	////	////	////	beat	beaten	beat	beaten
Become	became	become	became	become	became	become	became	become
Begin	began	begun	began	begun	began	begun	began	begun
Bet	////	////	////	////	////	////	bet	bet
Bite	bit	bitten	bit	bitten	bit	bitten	////	////
Bleed	////	////	////	////	bled	bled	bled	bled
Blow	////	////	////	////	blew	blown	////	////
Break	broke	broken	broke	broken	broke	broken	broke	broken
Breed	////	////	////	////	////	////	bred	bred
Bring	brought	brought	brought	brought	brought	brought	brought	brought
Build	built	built	built	built	built	built	built	built
Burn	burnt	burnt	burnt	burnt	////	////	burnt burned	burnt burned
Buy	bought	bought	bought	bought	bought	bought	bought	bought
Catch	caught	caught	caught	caught	caught	caught	caught	caught
Choose	chose	chosen	////	////	chose	chosen	chose	chosen
Come	came	come	came	come	came	come	came	come
Cost	cost	cost	cost	cost	cost	cost	cost	cost
Cut	cut	cut	cut	cut	cut	cut	cut	cut
Deal	////	////	////	////	////	////	dealt	dealt
Dig	////	////	dug	dug	////	////	dug	dug
Do	did	done	did	done	did	done	did	done
Draw	////	////	drew	drawn	////	////	drew	drawn
Dream	////	////	////	///	dreamt	dreamt	////	////
Drink	drank	drunk	drank	drunk	drank	drunk	drank	drunk
Drive	drove	driven	drove	driven	drove	driven	drove	driven
Eat	ate	eaten	ate	eaten	ate	eaten	ate	eaten
Fall	fell	fallen	fell	fallen	fell	fallen	fell	fallen
Feel	////	////	felt	felt	felt	felt	felt	felt
Fight	////	////	fought	fought	fought	fought	fought	fought
Find	found	found	found	found	////	////	found	found
Fly	flew	flown	flew	flown	flew	flown	flew	flown
Forget	forgot	forgotten	////	////	forgot	forgotten	forgot	forgotten
Freeze	////	////	////	////	////	////	froze	frozen
Get	got	got	got	got	got	got	got	got
Give	gave	given	gave	given	gave	given	gave	given
Go	went	gone	went	gone	went	gone	went	gone
Grow	////	////	grew	grown	grew	grown	grew	grown

	Нови Логос		The English Book		Klett		Дата Статус	
	претерит	прошли партицип	претерит	прошли партицип	претерит	прошли партицип	претерит	прошли партицип
Hang	////	////	////	////	hung	hung	hung	hung
Have	had	had	had	had	had	had	had	had
Hear	heard	heard	heard	heard	heard	heard	heard	heard
Hide	hid	hidden	hid	hidden	////	////	hid	hidden
Hit	////	///	hit	hit	hit	hit	hit	hit
Hold	held	held	held	held	held	held	held	held
Hurt	hurt	hurt	hurt	hurt	////	////	hurt	hurt
Keep	kept	kept	kept	kept	kept	kept	kept	kept
Know	knew	known	knew	known	knew	known	had	had
Lead	////	////	////	////	////	////	led	led
Learn	learnt	learnt	learnt	learnt	////	////	learnt learned	learnt learned
Leave	left	left	left	left	left	left	left	left
Lend	lent	lent	////	////	lent	lent	////	////
Let	////	////	////	////	////	////	let	let
Lie	////	////	lay	lain	////	////	lay	lain
Lose	lost	lost	lost	lost	lost	lost	lost	lost
Make	made	made	made	made	made	made	made	made
Mean	////	////	meant	meant	////	////	meant	meant
Meet	met	met	////	////	met	met	met	met
Pay	////	////	paid	paid	paid	paid	paid	paid
Put	put	put	put	put	put	put	put	put
Read	read	read	read	read	read	read	read	read
Ride	rode	ridden	rode	ridden	rode	ridden	rode	ridden
Ring	////	////	rang	rung	rang	rung	rang	rung
Rise	////	////	////	////	rose	risen	rose	risen
Run	ran	run	ran	run	ran	run	ran	run
Say	said	said	said	said	said	said	said	said
See	saw	seen	saw	seen	////	////	saw	seen
Sell	////	////	sold	sold	sold	sold	sold	sold
Send	sent	sent	sent	sent	sent	sent	sent	sent
Set	////	////	set	set	////	////	set	set
Shake	////	////	////	////	shook	shaken	shook	shaken
Shine	////	////	////	////	shone	shone	shone	shone
shoot	////	////	////	////	////	////	shot	shot
Show	////	////	////	////	showed	shown	showed	shown
Sing	sang	sung	sang	sung	sang	sung	sang	sung
Sink	////	////	sank	sank	sank	sank	sank	sank
Sit	sat	sat	sat	sat	sat	sat	sat	sat
Sleep	slept	slept	////	////	slept	slept	slept	slept

	Нови Логос		The English Book		Klett		Дата Статус	
	претерит	прошли партицип	претерит	прошли партицип	претерит	прошли партицип	претерит	прошли партицип
Smell	////	////	smelt	smelt	smelt	smelt	////	////
Speak	spoke	spoken	spoke	spoken	spoke	spoken	spoke	spoken
Spell	////	////	spelt	spelt	////	////	////	////
Spend	spent	spent	spent	spent	spent	spent	spent	spent
Split	////	////	////	////	////	////	split	split
Spread	////	////	////	////	////	////	spread	spread
Stand	////	////	stood	stood	stood	stood	stood	stood
Steal	////	////	stole	stolen	stole	stolen	stole	stolen
Stick	////	////	stuck	stuck	////	////	stuck	stuck
Sting	////	////	////	////	////	////	stung	stung
Strike	////	////	////	////	////	////	struck	struck
Swear	////	////	////	////	////	////	swore	sworn
Sweep	////	////	swept	swept	////	////	////	////
Swell	////	////	////	////	////	////	swelled	swollen
Swim	swam	swum	swam	swum	swam	swum	swam	swum
Take	took	taken	took	taken	took	taken	took	taken
Teach	taught	taught	taught	taught	taught	taught	taught	taught
Tear	////	////	tore	torn	////	////	////	////
Tell	told	told	told	told	told	told	told	told
Think	thought	thought	thought	thought	thought	thought	thought	thought
Throw	threw	thrown	threw	thrown	threw	thrown	threw	thrown
Understand	understood	understood	understood	understood	understood	understood	understood	understood
Upset	////	////	////	////	upset	upset	////	////
Wake	////	////	woke	woken	woke	woken	woke	woken
Wear	wore	worn	wore	worn	wore	worn	wore	worn
Win	won	won	won	won	won	won	won	won
Write	wrote	written	wrote	written	wrote	written	wrote	written
Укупно: 104	60		76		76		95	

Извори

- Goodey, D., N. Goodey and M. Levy (2010). *Messages 4: Student's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hardy-Gould, J. and J. Styring (2011). *English Plus: Workbook 4*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutchinson, T. (2009). *Project 5 Third Edition: Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Mitchell, H. Q. (2006). *To the Top 4: Student's Book*. London: MM Publications.

Литература

- Atwood, B. E. (1953). A Survey of Verb Forms in the Eastern United States, *Studies in American English*, 2.
- Baugh, A. and T. Cable (1993). *A History of the English Language*. London: Routledge.
- Bernstein, C. (1994). Drug Usage among High-School Students in Silsbee, Texas: A Study of the preterite. In: G. D. Little and M. Montgomery (eds.): *Centennial Usage Studies*. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 144–154.
- Bybee, J. L. and D. I. Slobin (1982). Rules and Schemes in the Development and Use of the English Past Tense, *Language*, 58(2), 265–289.
- Bybee, J. (2006). From usage to grammar: The mind's response to repetition, *Language*, 82(4), 711–733.
- Bloch, E. (1947). English Verb Inflection, *Language*, 23(4), 399–418.
- Fertig, D. (2009). Are strong verbs really dying to fit in, *Studies in the History of the English Language* 5. Retrived March 2018 from the World Wide Web <http://linguistics.buffalo.edu/people/faculty/fertig/fertig/GLAC15Handout.pdf>.
- Glushko, M. (2003). Towards the Quantitative Approach to Studying Evolution of English Verb Paradigm. In: A. Dahl, K. Bentzen and P. Svenonius (eds.): *Nordlyd*, 31(1), 30–45.
- Greenbaum, S. (1996). *The Oxford English Grammar*. New York: Oxford Univeristy Press.
- Hansen, E. and H. F. Nielsen (1986). Irregularities in Modern English, *NOWELE*, 2.
- Hundt, M. (2009). Colonial lag, colonial innovation or simply language change? In: G. Rohdenburg and J. Schlüter (Eds.): *One Language, Two Grammars*, 13–37.
- Josijević J. (2016). Klasifikacija nepravilnih glagola u savremenom engleskom jeziku, *Nasleđe*, 33, 41–60.

- Krug, M. and J. Schluter (2013). *Research Methods in Language Variation and Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieberman, E., Michel, J. B., Jackson, J., Tang, T. and M. A. Nowak (2007). Quantifying the evolutionary dynamics of language, *Nature*, 449, 713–716.
- Longhe, S. (2014). Language variation and change: a closer look at varieties of English and the use of regularized irregular verbs, M. A. thesis at Universiteit Gent. Retrived April 2018 from the World Wide Web https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/162/253/RUG01-002162253_2014_0001_AC.pdf.
- Murray, T. E. (1988). More on Drug/Dragged and Snuck/Sneaked: Evidence from the American Midwest, *Journal of English Linguistics*, 26, 209–220.
- Oh, M. (2013). Irregular *-t* and Regular *-ed* forms of Preterit/Past Participle in BrE and AmE: Corpus-based Study, SNU Working Papers in English Linguistics and Language, 12, 92–110.
- Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech and J. Svartvik (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London and New York: Longman.
- Trudgil, P. (2012). *Sociolinguistic Typology: Social Determinants of Linguistic Complexity*. Oxford: Oxford University Press.
- Wikstrom, E. (2013). *Non-Standard – ed Forms of Irregular Verbs in Present-day American English: A Corpus based Study*, Goteborgs Universitet inst for sprak och litteraturer. Retrived April 2018 from the World Wide Web http://gul.gu.se/public/pp/public_courses/course57247/published/1370048531604/resourceId/23419239/content/UploadedResources/Wikstr%C3%B6m_EN1C03_NonStandardEdFormsInAmE.pdf.

Елена М. Йосиевич

Университет в Крагуеваце, Филологическо-художественный факультет

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПАРАДИГМЕ НЕПРАВИЛЬНЫХ
ГЛАГОЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ВАЖНОСТЬ ДЛЯ
СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Аннотация

В настоящей работе рассматривается связь современного преподавания английского языка с современными тенденциями в парадигме неправильных глаголов. На парадигму неправильных глаголов серьезно влияют сильные тенденции к регуляризации, и неправильные глаголы постепенно теряют свои неправильные формы и заменяют их правильными. В предыдущих работах (Йосиевич, 2016) описывается текущая ситуация в использовании форм претерита и прошлого причастия. Цель настоящей работы – изучить насколько и в какой степени учебники, используемые в преподавании английского языка в Республике Сербия, следуют тенденциям современного языка. Основная гипотеза работы заключается в том, что учебники игнорируют тенденции к регуляризации и не следуют текущим языковым изменениям. Проанализировав четыре учебника для восьмого класса начальной школы, мы попытаемся такую гипотезу и доказать. Поскольку учебники не следуют языковым изменениям, авторы работы укажут на последствия современных тенденций в парадигме неправильных глаголов для современного обучения и какие требования предъявляются к преподавателям английского языка.

Ключевые слова: *нерегулярные глаголы, английский язык, учебник, преподавание.*

Виолета Јанушева*

Универзитет „Св. Климент Охридски“, Педагошки факултет у Битољу,
Македонија

ПРАВОПИСНА НОРМА МАКЕДОНСКОГ СТАНДАРДНОГ ЈЕЗИКА У ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ

Апстракт: Афирмисање и неговање правописне норме матерњег језика су повезани са школом и трају током читавог живота. Због тога је један од најважнијих задатака школе као образовне институције да код ученика развије свест о важности правописне норме јер ће она даље утицати на његову општу писменост у школи, али и ван ње. Имајући ово у виду, циљ овог рада је да анализира неколико правописних правила о интерпункцијском и правописном знаку *заграда* у односу на њихову тачну, прецизну и јасну примену, као и да покаже разраду и имплементацију овог правописног знака у наставном курикулуму и уџбеницима македонског језика.

На основу реченог, спроведено је истраживање које има квалитативну парадигму и дескриптивни дизајн. Примерак сачињавају два последња издања *Правописа македонског језика*, наставни курикулум, као и уџбеници македонског језика за основну и средњу школу. Методи обраде података и доношења закључака су анализа, синтеза и компарација. Истраживање, нажалост, показује да се правописној норми у курикулуму и уџбеницима не посвећује довољна пажња. Наставни курикулум предвиђа мали број часова посвећених правопису, а наставни садржаји у уџбеницима, који се односе на правопис, показују велик број нетачних и непрецизних података. Овакво стање има негативне педагошке импликације и утиче на усвајање правописних вештина и на развој правописних компетенција код ученика.

Кључне речи: *правопис, заграда, курикулум, уџбеници, македонски језик.*

1. УВОД

Језик је најпрепознатљивије национално, културно и социјално обележје човека. Он представља идентитет једног народа. Стога водити рачуна о матерњем језику и његовој стандарднојезичној норми, значи, уствари, одговорност према сопственом идентитету и самосвест о свом постојању. Општи напредак људске културе је немогућ без постојања језика. Богатство једног народа је ње-

* violetajanuseva@gmail.com

гов матерњи језик. Језик је, дакле, најважнији инструменат којим један народ промовише и афирмише себе. Управо је то разлог да се брига о сопственом језику развија од ране младости. Као жива материја, језик се мења током времена, а правопис једног језика мора да прати развој ових промена и да прописује правила њихове примене. Правопис сваког језика, а самим тим и македонског, скуп је унифицираних правила која треба да се поштују у писменом изражавању. Поштовање правописне норме и формулисање сопственог писменог израза у духу те норме задатак су и дужност ученика који ће се даље развијати у корисне чланове заједнице у којој живе и у којој се остварују.

У том смеру, основе за усвајање стандарднојезичне норме, нарочито у области правописа, обезбеђује основна школа. Правописне компетенције се касније проширују у средњој школи и на факултету, а током живота оне налазе своје место у писменом изражавању појединаца у свакодневном животу. Управо због тога, веома је важно да наставни курикулум једног језика обезбеђује довољан број часова посвећених правопису и да наставни садржаји у уџбеницима, који се односе на правопис, буду високог квалитета, прецизни и недвосмислени, и у складу са научним елаборацијама.

Како би се утврдили ставови одговорних власти према правопису и квалитету материјала из којег ученици уче, у овом се раду испитује шта је наведено о правилима о употреби заграда у наставном курикулуму македонског језика за основне и средње стручне школе, као и како су ова правила обрађена у уџбеницима македонског језика за основне и средње школе.

2. ПРЕГЛЕД РАНИЈИХ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживања у односу правописног и интерпункцијског знака *заграда* у македонском језику досад нису рађена. Ипак, имајући у виду актуелност теме, велики је број радова који директно или индиректно указују на повезаност квалитета наставе са квалитетом наставних садржаја. Петковска (Петковска, 2010) истиче значај уџбеника и њихову важност за квалитет наставе, као и потребу да ученици савладају законитости и норме стандардног језика. Тантуровска (Тантуровска, 2010) анализира наслове у новинарским текстовима у погледу њихове ортографије и приказује најчешће девијације у употреби интерпункцијских и правописних знакова. Тасеска (Тасеска, 2012), путем статистичких поступака и тестова, доказује повезаност врсте и броја правописних грешака у писменом изражавању са узрастом и просечним успехом ученика. Јанушева и Јуруковска (Janusheva, Jurukovska, 2016), наводе важност разликовања интерпункцијских од правописних знакова и идентификују грешке у уџбеницима у класификацији знакова у ове две категорије. Јанушева и Јуруковска (Јанушева, Јуруковска, 2017) анализирају и нека правила која се односе на *сложене именице*. Оне утврђују да и поред тога што су аутори најновијег издања *Правописа*

хтели да дају логичка и детаљна објашњења, нека правила ипак нису разумљива за шири круг корисника, а то, свакако, утиче на развој језичне компетенције у настави. Димовска (Димовска, 2017) анализира употребу *наводника* у писменој пракси македонског језика и закључује да постоји потреба да се нека правила допуне и прецизирају.

3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање има квалитативну парадигму и дескриптивни дизајн. Примерак сачињавају два последња издања *Правописа македонског језика* (1998. и 2017), наставни курикулум, као и уџбеници македонског језика за основну и за средњу школу. Методи за обраду података и за доношење закључака су анализа, синтеза и компарација.

Која је мотивација за избор правописног и интерпункцијског знака *заграда* у овом раду? Много тога је речено и написано о осталим правописним и интерпункцијским знацима, док се *заграда* третира као неважан знак, без неког великог утицаја на писмено изражавање ученика. За анализу је узет *Правопис* из 1998 године. зато што, бар до сада, не постоје нови уџбеници који су написани или ревидирани у складу са новим издањем *Правописа македонског језика*.

4. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Од велике је важности правити разлику између интерпункцијских и правописних знакова. Оба *Правописа* јасно потенцирају ту разлику: „Интерпункцијски знаци означавају почетак и крај реченице, границу и односе између делова и реченице (клауза) и чланова реченице, затим, интонацију, темпо и паузе при говорењу“ (*Правопис* 1998: 113; *Правопис*, 2017: 83). С друге стране, „Правописни знаци служе за разумевање конкретне речи или групе речи/синтагми у реченици“ (*Правопис* 1998: 147; *Правопис* 2017: 133). *Заграда* јесте и интерпункцијски и правописни знак.

4.1. Наставни курикулум – основна школа

У наставном курикулуму за први, други и трећи разред основне школе (*Наставни курикулум*, 2007а, 2007б, 2007в), нису пронађени садржаји који се односе на употребу *заграде*. И у наставном курикулуму за четврти, пети и шести разред, не постоје наставни садржаји посвећени овом знаку (*Наставни курикулум*, 2008а, 2008б, 2008в). Тек се у курикулуму за седми разред (*Наставни курикулум*, 2008а), у оквиру садржаја из области правописа, среће један циљ, а то је да ученици треба да знају да правилно употребљавају интерпункцијске

знакове. Међу другим знаковима, поменута је и *заграда*. Даље, у наставном курикулуму за осми разред, опет нису заступљени садржаји који се односе на овај знак (*Наставни курикулум*, 2008б). У наставном курикулуму за девети разред, у оквиру конкретних циљева, поново се потенцира да ученици треба да знају да праве разлику између правописних и интерпункцијских знакова и да их правилно употребљавају. Међутим, није наведено која је та разлика и није наведено који су знакови интерпункцијски, а који правописни (*Наставни курикулум*, 2009).

У суштини, види се да су садржаји које се односе на *заграде* као интерпункцијски и као правописни знак заступљене тек у седмом разреду основне школе и то у веома скромном обиму. Ова констатација је у корелацији са истраживањем Јанушеве и Јуруковске (Janusheva, Jurukovska, 2016), које истичу да се у наставном курикулуму не обраћа довољна пажња садржајима из области правописа, и да је фонд часова предвиђен за ово градиво веома мали.

4.2. Наставни курикулум – четворогодишње средње стручно образовање

У оквиру конкретних циљева за прву годину (*Наставни курикулум*, 2005), наведено је да треба да се прави разлика између интерпункцијских и правописних знакова и да треба да се правилно примењују. Међутим, исто као и у наставном курикулуму за девети разред основне школе, није наведено који су од знакова правописни, а који интерпункцијски. У наставном курикулуму за другу, трећу и четврту годину нису заступљени правописни садржаји који се односе на *заграде* (*Наставни курикулум*, 2006, 2007, 2008).

Види се, дакле, да и курикулум за средњу школу одређује мали број часова посвећених правописним садржајима, а то се, свакако, рефлектује на даљу писмену праксу ученика. Настава у средњем образовању треба да прошири и продуби знања о правопису македонског језика усвојена у основној школи. Проширивање може бити различитог карактера, може да се иде дубље у објашњавању примене већ наведених правила, а могу да се проширују знања и новим, т.ј. осталим правилима.

4.3. Уџбеници македонског језика – основна школа

Према курикулуму за основно образовање, тек је у уџбенику за шести разред Велкове и Јовановске (Велкова, Јовановска, 2009) наведена разлика између интерпункцијских и правописних знакова, али други подаци о томе који знаци припадају којој категорији не постоје. У наставку анализе овог уџбеника, види се да су *заграда* као интерпункцијски знак представљена са три правила, а као правописни знак са само два правила.

4.3.1. Заграда као интерпункцијски знак

Прво правило у овом уџбенику каже да се у заграде стављају додатна објашњења, а наведен је пример: *Во весникот „Глас“ (кој го издаваме веќе три години) печатиме творби на ученици од I – VIII одделение [У веснику „Глас“ (који издајемо веќе три године) штампаме радове ученика од I – VIII разреда]*. Овде су и правило и пример доволно јасни и прецизни, па не стварају тешкоћу у писменој пракси. Друго правило указује да се заграда употребљава после цитата када се наводи аутор или када се дају подаци о цитату. Наведен је следећи пример: *Беше објавен конкурс за литературна творба на тема „Мојата татковина“. (Во часописот „Литературни откритија“, творбите можат да бидат поетски или прозни) [Био је објављен конкурс за литературни рад на тему „Моја отаџбина“. (У часопису „Литературна открија“, радови могу бити песнички или прозни)]*. Иако је правило јасно и прецизно, наведени пример ствара дилему. Наиме, из наведеног примера не може да се види који је део у њему у суштини цитат. Треће правило односи се на употребу заграде у дидактикама у драмском тексту, а наведен је пример: *Зафир праши: „Ќе се вратам ли од печалба жив?“ (Во гласот се чувствуваше тага.) [Зафир је упитао: Хоћу ли се из туђине вратити жив?“ (У гласу му се осећала туга.)]*. И у овом случају, правило је сасвим јасно и прецизно, али пример ствара дилему. Конкретније, јасно је да текст у загради објашњава тон Зафировог гласа, међутим, није јасно да ли објашњење дато у загради треба да завршава тачком и да ли се после заграде поново ставља тачка или не. У другом уџбенику македонског језика за шести разред Димковске и Цветковић (Димковска, Цветковић), међу другим интерпункцијским знацима поменута је и заграда. Прво правило каже да се заграде употребљавају да се нешто појасни, а наведени пример је: *Божана (исплашено): Каде ми е син ми Костадин? [Божана (уплашено): Где је мој син Костадин?]*. Друго се правило односи на то да се у заграде стављају временски периоди, односно године, које су одвојене цртицом, као и година рођења и година смрти. Наведен је следећи пример: *Ернест Хемингвеј (1899–1961) е познат американски писател [Ернест Хемингвеј (1899–1961) је познати амерички писац]*. Ова употреба заграде није наведена нити у делу који се бави заградом као интерпункцијским знаком, нити у делу који се односи на заграду као правописни знак (*Правопис*, 1998). Ипак, у овом случају, ово правило у уџбенику, може да се прихвати као тачно, имајући у виду да се са годинама наведеним у загради, објашњава година рођења и година смрти. Оно што није тачно је употреба цртице у овом случају, зато што се ово правило поклапа са другим правилом, које се односи на употребу црте. Стога, употреба цртице је погрешна, између година треба да стоји црта. Грешка је јер се правило односи на употребу црте, а не цртице и побркани су подаци о правописним и интерпункцијским знацима и побркани су подаци о правописним и интерпункцијским знаковима.

У уџбенику за девети разред основне школе Велкове и Јовановске (Велкова, Јовановска, 2010), наведено је шта се подразумева под интерпункцијским знаком, а међу другима наведени су и *заграде*. Даље, у тексту, без икаквог објашњења, пише да се неки интерпункцијски знаци употребљавају и као правописни, али објашњење о томе шта се подразумева под правописним знацима није дато.

Анализа указује на мали број правила и показује да се дискусија константно врти око разлике између правописних и интерпункцијских знакова, али, нажалост, та разлика нигде није тачно и прецизно објашњена. Дакле, недостају подаци о томе који су знаци интерпункцијски, а који се могу употребљавати и као правописни. То ће се, сигурно, одразити на разумевање наставних садржаја од стране ученика, тако да је мала вероватноћа да ће ученици савладати и остварити правописну компетенцију у основној школи када су у питању овде две категорије знакова.

4.3.2. Заграда као правописни знак

У односу на заграду као правописни знак, у уџбенику Велкове и Јовановске представљена су само два правила (Велкова, Јовановска, 2009). Прво правило односи се на то да се у заграду ставља друга форма речи, а наведени су следећи примери: *спом(е)нува* [(с)помиње], *другар(ка)* [друг(арица)]. Ово правило није јасно и прецизно, зато што каже да се у заграду ставља и друга форма речи. Ако узмемо као илустрацију реч *другар* [друг], онда је друга форма ове речи *другарка* [другарица], али се из примера стиче утисак да је друга форма речи део у загради, т.ј. део *-ка*. Оваква погрешна формулација дата је и у *Правопису* (Правопис, 1998). Стога, потребно је водити рачуна о формулацији правила јер то утиче на усвајање правописних правила. Друго правило односи се на место заграде иза тачке, цифре или бројева, а наведени су примери: 1) *или под а*).

Из наведеног, видимо да је само у једном уџбенику поменута употреба заграде као правописног знака. Једно од правила није јасно, т.ј. није добро формулисано, а то ће свакако утицати на компетенцију ученика.

4.4. Уџбеници македонског језика – средње стручно четворогодишње образовање

У уџбенику Тоциновског и Младеноског (Тоциновски, Младеноски, 2010) каже се да интерпункцијски и правописни знаци служе да се објасне реченице или њихови делови. Међу осталим интерпункцијским знацима наводи се и *заграда*. Очекује се да се у средњем образовању прошире и продубе знања стечена у основној школи. Али, то овде није случај. Прво правило односи се на исто правило које је дато у уџбенику за шести разред основе школе (у *заграду* се стављају речи које служе као допунско објашњење онога што је раније речено). Друго се правило односи на то да се у *заграду* стављају дидасталије у драмским текстовима, а то опет одговара првом правилу из уџбеника за шести

разред основне школе. Даље се наводе подаци о правописним знацима. Није наведено чему служе, само је неколико њих набројано, али међу њима није и *заграда*. То показује недовољну компетенцију аутора уџбеника. Тако ученици немају прилику да прошире своја знања. У уџбеницима за другу годину Тоциновског и Младеноског (Тоциновски, Младеноски, 2010), као и за трећу и четврту годину средњег образовања Бошковић и Илиевске (Бошковић, Илиевска, 2010, 2011), садржаји који се односе на *заграду* нису наведени.

Може се рећи да овај уџбеник не проширује знање ученика. Дата су само два основна правила, а наведена су само два примера, која служе као једна врста понављања онога што се учило у основној школи. Уопште се не спомињу друга правила о употреби *заграде* наведени у *Правопису* (Правопис, 1998).

4.5. Шта о овоме каже ново издање Правописа (Правопис, 2017)?

Имајући у виду да је ново издање Правописа штампано 2015. године, а затим и 2017. године, нормално је да се очекује да оно прецизира и појасни нека од ранијих правила и као резултат развоја друштва и језика да уведе и нова. Ново издање *Правописа*, јасно показује разлику између двеју категорија знакова, интерпункцијских и правописних, па су јасно наведени знаци у обе категорије. Правило да се у *заграду* стављају допунска објашњења је задржано и у овом издању, а дати су и различити примери о томе што све може да се сматра за допунско објашњење. Правило о писању *заграде* када се наводи година рођења и година смрти није заступљено овде, т.ј., као и у старом издању, налази се у делу који се бави употребом црте. Прецизирано је правило о другој форми речи, т.ј., каже се да се у *заграду* ставља део речи који може да се изостави, па се добија друга форма речи. Значи, ново издање побољшава формулацију овог правила. Али, и даље остаје нерешено питање о томе да ли треба да се пише тачка и иза завршне *заграде*. У новом издању могу да се нађу оба примера, и када нема тачке иза завршне *заграде* и када је ипак има.

ЗАКЉУЧАК

Овде би било погодно да поменемо мисао Конеског: Македонски језик треба да буде елегантан и изражајан, да буде реално оличење македонске нације, зато што се преко књижевног језика најздравије учвршћује свест о припадности нацији. Из анализе је очигледно да ученици као битни учесници васпитно-образовног процеса имају мали изазов у погледу савлађивања правила о писању *заграде*. Види се да се провлаче грешке и нетачне информације, па се самим тим не може очекивати од ученика неко софистицирано знање о употреби *заграде*. То се потврђује и нашом дугогодишњом праксом, која показује да се скромна знања из основне и средње школе преносе у високо образовање, да

студенти малтене и не користе *заграду*, већ је замењују другим знацима којима су претходни наставници вероватно посвећивали више пажње. У овоме смислу, образовне власти морају предузети хитне и конкретне мере како би се побољшала васпитно-образовна пракса. Неке од тих мера јесу: да се повећа број часова посвећених правопису, да се нови курикулум и нови уџбеници пишу у складу са новим издањем *Правописа*, да се афирмише улога лектора, да надлежно министарство реализује обуке и различите форме професионалног усавршавања наставника, као и саветовања и округле столове и тако даље. На тај се начин, могу побољшати правописне компетенција наставника, што, свакако, доприноси побољшању правописних компетенција ученика.

Литература

- Бошковиќ, К. и С. Илиевска (2010, 2011). *Македонски јазик и литература за III и IV година*, средно стручно образование. Скопје: МОН. Retrived February 13, 2018 from the World Wide Web <http://bit.ly/2oguXVp>; <http://bit.ly/2o8wvQD>.
- Велкова, С. и С. Јовановска (2009, 2010). *Македонски јазик за VI и VIII одделение за основно образование*. Скопје: МОН. Retrived February 13, 2018 from the World Wide Web <http://bit.ly/2jk9W6a>; <http://bit.ly/2h2148t>.
- Видоески, Б., Димитровска, Т., Конески, К. и Р. Угриновска-Скаловска (1998). *Правопис на македонскиот литературен јазик*. Скопје: Просветно дело.
- Група автори. (2017). *Правопис на македонскиот јазик*. Скопје: Институт за македонски јазик „К. Мисирков“.
- Димовска, А. (2017). Употребата на наводниците во пишаната практика на македонскиот стандарден јазик. (Необјавен магистерски труд). Битола: Универзитет „Св. Климент Охридски“, Педагошки факултет.
- Димковска, Б. и С. Цветковиќ. *Македонски јазик за шесто одделение основно образование*. Скопје: МОН. Retrived February 13, 2018 from the World Wide Web <http://bit.ly/2jkbTJJ>.
- Janusheva, V. and J. Jurukovska (2016). The Relevance of the Difference between Punctuation and Orthographic Marks in Teaching the Macedonian Language in Primary School, *International Journal of Language Academy*, 4(2), 233–246.
- Janusheva, V. and J. Jurukovska (2017). The Orthography of the Compound Nouns in the Macedonian Language – Implications in Teaching Orthography, *European Journal of Foreign Language Teaching*, 2(1), 331–342.

- Наставни програми за I, II и III одделение во деветгодишно основно образование* [Наставни курикулум]. *Македонски јазик* (2007а, 2007б, 2007в). Скопје: БРО. Retrieved February 13, 2018 from the World Wide Web <http://bit.ly/2vHvQH>; <http://bit.ly/2uAunSv>; <http://bit.ly/2vZsoXj>.
- Наставни програми за IV, V и VI одделение во деветгодишно основно образование* [Наставни курикулум]. *Македонски јазик* (2008а, 2008б, 2008в). Скопје: БРО. Retrieved February 13, 2018 from the World Wide Web <http://bit.ly/2nJ9G5y>; <http://bit.ly/2EoxMfy>; <http://bit.ly/2tC7jBw>.
- Наставна програма за VII, VIII и IX одделение*. [Наставни курикулум]. *Македонски јазик* (2008а, 2008б, 2009). Скопје: БРО и МОН. Retrieved February 13, 2018 from the World Wide Web <http://bit.ly/2jENk3S>; <http://bit.ly/2ih4yzf>; <http://bit.ly/2ihaSGR>.
- Наставна програма за македонски јазик и литература за I, II, III и IV година. Средно стручно образование во РМ*. [Наставни курикулум] (2005, 2006, 2007, 2008). Скопје: МОН и БРО. Retrieved February 13, 2018 from the World Wide Web <http://bit.ly/2h2cysG>; <http://bit.ly/2tY17FZ>; <http://bit.ly/2uwjO4H>; <http://bit.ly/2uY6qHa>.
- Петковска, Б. (2010). Македонскиот стандарден јазик како средство и содржина во одделенската настава, Меѓународен македонистички собир. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филолошки факултет „Блаже Конески“.
- Тантуровска, Л. (2010). *Употребата на интерпункциските знаци во насловите од печатените медиуми*, Меѓународен македонистички собир. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филолошки факултет „Блаже Конески“, 365–375.
- Тасеска, М. (2012). Правописните грешки во писменото изразување кај учениците од I и II циклус од основното образование. Необјавен магистерски труд. Битола: Универзитет „Св. Климент Охридски“, Педагошки факултет.
- Тоциновски, В. и Р. Младеноски (2010, 2010). *Македонски јазик за I и II година за средно стручно образование (за сите струки)*. Скопје: МОН. Retrieved February 13, 2018 from the World Wide Web <http://bit.ly/2mTNTsC>; <http://bit.ly/2nkTUtR>.

Violeta Januševa

„St. Kliment Ohridski“ University, Faculty of Education, Bitola, Macedonia

ORTOGRAPHIC NORM OF THE MACEDONIAN STANDARD LANGUAGE IN EDUCATIONAL CONTEXT

Summary

The affirmation and the cultivation of the orthographic norm of one's own language are connected with the school and they last during the whole life. Therefore, one of the most important tasks of the school as educational institution is to develop students' awareness of the orthographic norm's relevance, because it will further affect their general literacy in school and outside. Bearing this in mind, the aim of this paper is to analyze several orthographic rules that are related to punctuation and orthographic mark brackets, regarding their correctness, preciseness and clearness and to show their elaboration and implementation in the teaching curriculum and the Macedonian language course textbooks.

Therefore a research is conducted, and it has qualitative paradigm and descriptive design. The sample consists of the two last editions of the Orthography of the Macedonian language, the curriculum and the Macedonian language course textbooks for primary and secondary education. The methods used for data processing and gaining conclusions are analysis, synthesis and comparison. Unfortunately, the research shows that the orthographic norm is not treated with enough respect in the curriculum and the textbooks. The curriculum anticipates small number of hours dedicated to orthography, and the teaching content connected with orthography is full of incorrect and imprecise information. This has negative pedagogical implications and affects the adoption of the orthographic competencies of the students.

Key words: *the orthography of the brackets, curriculum, course textbooks, Macedonian language.*

Милка В. Николић*

Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет

Бојана М. Вељовић*

Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет

НАРАЦИЈА И ДЕСКРИПЦИЈА У АУТОБИОГРАФИЈИ МАРИЈЕ МАГЕ МАГАЗИНОВИЋ (ЛИНГВИСТИЧКИ И МЕТОДИЧКИ АСПЕКТ)**

Апстракт: У раду се разматра на који начин се у настави српског језика у основној школи могу употребити одломци из аутобиографије Марије Маге Магазиновић. Одломци из мемоарско-аутобиографске прозе завичајних писаца омогућавају ученицима да упознају завичај из перспективе знаменитих личности свога краја. Аутобиографије и мемоари се одликују различитим типовима дискурса и зато их треба користити као лингводидактичке текстове у активностима којима се интегришу и унапређују ученичке компетенције у оквиру различитих наставних области.

Циљ је да се испитају: (1) стилистичке одлике наратије и дескрипције у одломцима из аутобиографије Маге Магазиновић; (2) могућности унапређивања ученичких компетенција применом ових одломака у функцији лингводидактичких текстова. Анализа одломака спроводи се према принципима приступа интегралне стилистике. Очекивано је да ће примена овог приступа на корпусу мемоарско-аутобиографске прозе завичајних писаца омогућити: (1) упознавање културне баштине; (2) обједињено унапређивање различитих вештина из матерњег језика.

Закључује се да примена интегралне стилистике на корпусу мемоарско-аутобиографске прозе има следеће предности: (1) ученику обезбеђује обједињено унапређивање компетенција из различитих области Образовних стандарда; (2) наставнику омогућава унутарпредметну корелацију и економичност у остваривању захтева Наставног програма.

Кључне речи: *наратија, дескрипција, настава српског језика, завичајна културна баштина, језичко-стилске одлике.*

* milanik75@gmail.com

* bojana1919@hotmail.com

** Овај рад је урађен у оквиру пројекта *Брендови у књижевности, језику и култури*, који се реализује на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу (Ф1819).

УВОД

Човек у савременом друштву настоји да одговори изазовима глобализације и космополитизма, а да истовремено поштује сопствене националне и завичајне вредности. „Odgoj i obrazovanje najbolji su putevi da se osoba osvijesti i usmjeri ka njegovanju pozitivnih osjećaja prema svojoj zemlji, zavičaju i baštini te očuvanju istih“ (Elez 2012: 13). Савремено образовање припрема ученика за живот у мултикултуралном свету у коме постоји дијалог између различитих култура. С друге стране, развија код ученика свест о припадности одређеној заједници и жељу да се личним деловањем допринесе очувању њених духовних и материјалних добара. „Dijete svijesno kulture svoje uže sredine lakše će i s izoštrenijim kriterijima prihvaćati tekovine opće kulture“ (Težak 1980: 155).

У овом раду разматра се језичка културна баштина одређеног типа: *мемоарско-аутобиографска проза* завичајних писаца. Методичка обрада осмишља се у оквиру концепта *наставе усмерене на исходе*, а исходи се сагледавају према *образовним стандардима* за крај првог циклуса обавезног образовања.

Одломци из *мемоарско-аутобиографске прозе* завичајних писаца омогућавају ученицима да упознају завичај из перспективе знаменитих личности свога краја. Аутобиографије и мемоари се одликују различитим типовима дискурса (нарација, дескрипција, аргументација, интерпретација), и зато их треба користити као *лингводидактичке текстове* у активностима којима се интегришу и унапређују ученичке компетенције из различитих области. У овом раду разматра се какве могућности у том погледу пружа аутобиографија *Мој живот* Марије Маге Магазиновић.

Циљ је да се испитају: (1) стилистичке одлике нарације и дескрипције у одломцима који говоре о детињству проведеном у завичају; (2) могућности унапређивања ученичких компетенција применом ових одломака у функцији лингводидактичких текстова. Анализа одломака спроводи се према принципима приступа *интегралне стилистике*. Очекивано је да ће примена овог приступа на корпусу мемоарско-аутобиографске прозе завичајних писаца омогућити: (1) упознавање културне баштине; (2) обједињено унапређивање различитих вештина из матерњег језика.

МЕМОАРСКО-АУТОБИОГРАФСКА ПРОЗА ЗАВИЧАЈНИХ ПИСАЦА У НАСТАВИ

У наставним садржајима за основну школу заступљени су одломци из мемоарско-аутобиографске прозе, која представља „извор за реализацију васпитно-образовних циљева“: (1) омогућава упознавање личности писаца и научника, разумевање њиховог стваралаштва и теоријских ставова које су заступа-

ли – „што је саставни део опште културе сваког појединца“; (2) омогућава ученицима да схвате важност изграђивања националног и културног идентитета (Костић 2012: 450, 455).

Са методичког аспекта, мемоари и аутобиографије представљају веома подстицајне лингводидактичке текстове за наставу српског језика, што произлази из њихове жанровске специфичности. У књижевнотеоријској литератури указано је на њихову „двоструку читљивост – као историјског сведочанства и као књижевног дела“, тј. на спој *фактографије* и *фикције* (Стефановић 2010: 6–7).

У савременим истраживањима, мемоари и аутобиографије посматрају се као *фиктивни текст*. „У овом приступу није најважнија сама стварност него начин на који приповедач гледа на ту стварност“, чиме је омогућено „да се пажња скрене на сам текст и одвоји од питања која се тичу живота и личности аутора“ (Koch 1998: 281). Аутор аутобиографије и мемоара примењује механизме селекције, редукције и дискриминације чињеница из живота. Међутим, „проблем који остаје неразрешен јесте конфликт између чињеница и осећања“ – „са једне стране налази се истина самих чињеница, а са друге истина пишневог осећања у погледу тих чињеница“ (Лопичић 2008: 101).

„Припадајући литератури онога што јесте или је било дио људског искуства, дневници, аутобиографије и мемоари рјешавају вазда исти изазов – хаотичној маси догађаја и чињеница сужавањем и бирањем намећу извјестан поредак, повезаност и досљедност“ (Иванић 2015: 9). Начин на који аутор разрешава поменути стваралачки изазов сматрамо одговарајућим полазиштем на наставну интерпретацију *мешовитих (књижевно-научних) жанрова*.

Приликом избора завичајних књижевних дела за наставну обраду, узима се у обзир више критеријума: (1) уметничка вредност; (2) тематска и садржајна занимљивост; (3) језичка изражајност; (4) психолошка, етичка и идејна примереност; (5) васпитна адекватност књижевног текста (в. Skok, 1975).

Марија Мага Магазиновић (1882–1968) има посебно место у завичајној култури ужичког краја, као и у националној култури. Рођена је у Ужицу, где је похађала основну школу и Српску краљевску реалку, а онда је наставила школовање у Београду на Вишој женској школи и Филозофском факултету. Затим, знања је стицала и проширивала на европским универзитетима. Била је балерина, новинар, преводилац, писац књижевних текстова, аутор стручних текстова из области музичке педагогије, као и претеча авангардних уметничких покрета на почетку двадесетог века. Постхумно је објављена њена аутобиографија, која се одликује и документарном и уметничком вредношћу (в. Костић, 2014).

Одломци који у аутобиографији Маге Магазиновић говоре о детињству испуњавају критеријуме за наставну обраду. Значајно је то што се бавила различитим видовима стваралаштва, чиме је омогућено успостављање међупредметне корелације различитих предмета (српски језик, историја, музичка уметност, физичко васпитање).

ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Одломци из мемоара и аутобиографија представљају погодне лингводидактичке текстове за наставу матерњег језика у основној школи јер омогућавају да се ангажују различита знања и да се унапређују различите вештине. У областима *Читање и разумевање прочитаног*, *Писано изражавање* и *Књижевност* – предвиђене су компетенције које се односе на: (а) *облике изражавања* (причање, препричавање, описивање, приповедање); (б) *типове текста* (дескриптивни, наративни, експозиторни, аргументативни, пропагандни текст); (в) *облике казивања* (монолог, дијалог, описивање, приповедање у првом лицу, приповедање у трећем лицу).

Наведени појмови могу се применити у наставној обради мемоара и аутобиографија јер се ови жанрови одликују: (1) интерференцијом уметничких и неуметничких стилских карактеристика; (2) инкорпорирањем различитих облика изражавања.

За наставу матерњег језика препоручује се приступ *интегралне стилистике* јер овај приступ усмерава и наставнике и ученике да сагледавају стилогеност и (1) стилематичних и (2) нестилематичних јединица (в. Ковачевић, 2015). Тиме се спречава поједностављена примена стилистичке анализе у настави.

Предности овог приступа долазе до изражаја приликом наставне обраде *мешовитих (књижевно-научних) врста*, које се одликују тзв. вербатолошком неуједначеношћу текста. То подразумева да се текст састоји од различитих *облика излагања*, као што су нарација, дескрипција, аргументација, интерпретација (Симић, Јовановић-Симић 2014: 97). У том смислу, одломци из мемоарско-аутобиографске прозе, сагледани из перспективе интегралне стилистике, омогућавају унапређивање различитих знања и вештина из матерњег језика.

Стилистичка анализа нарације и дескрипције у аутобиографији Маге Магазиновић усмерена је на аспекте који се, у складу са предвиђеним програмским садржајима, могу разматрати у основној школи: (1) однос дескрипције и нарације у композиционим целинама; (2) улога глаголских облика у формирању аутобиографског дискурса.

РЕЗУЛТАТИ АНАЛИЗЕ

Стилистичку доминанту у прва три поглавља аутобиографије Маге Магазиновић (*Детињство у Ужицу*; *Моје прво сећање*; *Основна школа*), која су била предмет анализе, представља висок ступањ смисаоне целовитости композиционих целина.

Композиционе целине су различитог обима (један или више пасуса). Мање има композиционих целина у којима изразито доминира дескрипција или нарација. Више је целина у којима се смењују дескрипција и нарација, са одређеном превлашћу једног од ових облика изражавања.

Нарација се јавља не само на ширем плану као водећа „снага“ која обликује текст, него и у обликовању пасуса као најужих композиционих целина. Пример композиционе целине у којој доминира нарација јесте прича о очевом повратку из рата:

(1) Обучене у празнично одело, извела нас је нана, Даду, мене и брата Мишу, једне вечери при смирају сунца. У том је наишао и тата – поднаредник, катана. У похабаном оделу, у опанцима место чизама, вратио се тата са Сливнице из бугарског рата. Неко је за њим водио коња, хромог и рањеног Бекана. Тата је пољубио мајку у образ, она њега у руку; Мишу је подигао и пољубио, нас девојчице само помиловао а ми га у руку пољубиле. Обоје су плакали, и отац и мајка (*Мој живот*, 51).

Описи имају улогу да дочарају чаробни свет детињства, игре и маште. Јављају се три врсте описа: портрет, ентеријер, екстеријер.

Портрет је скоро увек динамичан, што се постиже наративизацијом. Ако је одређена личност оставила позитиван утисак, онда је опис шири, и обратно. На пример, учитељица која је поступала строго и без креативности у подучавању – посвећен је најкраћи опис у односу на осталих шест учитељица:

(2) Увео нас је у разред и предао једној омањој, црномањастој жени, на изглед врло строгој, чак и љутој. Звала се Драга Т., најстрожа учитељка, која је увек говорила повишеним гласом, а немирне и назналице богме и тукла касније. Страх и трепет од те строге жене био је први неизгладиви утисак у школи (*Мој живот*, 62).

Учитељица која је запамћена по доброти (Тана), као и учитељица која је запамћена по креативности (Косара Цветковић) – најшире су приказане. Навешћемо опис младе учитељице Тане, која представља идеал педагога како га дете замишља. Овај опис садржи наративни сегмент (о учитељском колу):

(3) Плавоока, смеђе косе, складна стаса, врло мила гласа, са ресичним изговором гласа „р“ – нама се чинила лепша од виле, а драга као рођена мајка. Она нас је васпитавала благошћу и добротом, ведрином и срдечношћу. Не сећам се да је на часу икад повисила глас. [...] Једном су у Међају, на мајалосу, заиграли учитељи своје коло. Гђа Тана је била коловођа. Имала је драп капут, на пруге, закопчан на једно раме. Водила је коло тако полетно и раздрагано да се мени тада учинила као неко савршеније биће од свих осталих учитеља (*Мој живот*, 63).

Ентеријеру и екстеријеру посвећена је посебна пажња. Постоје два обимна описа куће са двориштем (дедина кућа и кућа коју је отац изнајмио). Код описа обеју кућа постоји одређена динамика јер се дескрипција заснива на поступку низања, почев од описа спратова, преко просторија, до намештаја,

покућства и врста јела. На нивоу исказа, доминира стилска фигура *синатроу-зам* (координативни низ јединица између којих нема семантичког преклапања). Динамици доприноси изостављање глаголског дела именског предиката. Ово је део описа једне собе:

(4) Велика соба имала је са севера један прозор са изгледом на бунар испред цветњака. До тог прозора стајао је браон флоровани „пун“ кревет, сав испуњен душецима, јорганима и вуненим јастуцима поврх јоргана. Покривен чаршавом од „шесетника“, са умецима и чипком при дну и уоколо. [...] Два прозора била су са јужне стране, „с лица куће“, које је преко широког пута гледало у доњу башту. Између прозора било је велико огледало у позлаћеном раму. На њему завезана машна од танког пешкира са чипком а испод њега грана са бордо ружама и зеленим лишћем израђена од вунице на обавијеној дебљој и тањој жици. То је била „велика мода“, та урађена грана испред огледала (*Мој живот*, 52).

Слично је и код описа дворишта – обухваћено је више елемената, као што су башта са детаљно набројаним украсним биљкама, врт са поврћем и воћњак. Наводимо одломак из описа дединог раскошног дворишта:

(5) Башта је почињала цветњаком – мноштвом леја разнобојног цвећа: лала, зумбула, зеланкада и ђурђевка, кадивица, невена, шебоја [...]. Цбуње белог и плавог јоргована и јасмина уоквиривало је горњу баштенску оградицу, испод које се шири каранфил свих врста [...]. Иза цветњака наставаљао се дедин омиљени поврћак до ивице имања. Свега је ту било: поврћа, варива и бостана јединствених врста у нашој вароши. Чесма је из дворишта отицала јарком у башту. Ту с десна, на међи цвећа и поврћа, деда је укопао језерце-рибњак. У њему је било живих риба, лињака, гргеча, па и омањих шарана. Рибњак је за нас децу био велика привлачност (*Мој живот*, 46–47).

Како показује синтаксичко-стилистичка анализа глаголских облика, заступљени су следећи наративни глаголски облици: префекат, наративни потенцијал, крњи перфекат, наративни презент и аорист.

Као јединица најуниверзалније семантике (Танасић и сар. 2005: 390), **перфекат** погодује аутобиографском дискурсу обликованом као причање (приповедање) о прошлим догађајима, у којем су садржани мање или више опширни описи личности, животног окружења и душевних стања актера приповести. Иако важи за немаркирану јединицу, ниског стилског потенцијала, којом се углавном фактографски и регистраторски излажу радње као чињенице из прошлости (Ivić 1995: 44), перфекат ипак није лишен стилогености. Управо могућношћу да се њиме објективно и хронолошки прикажу одабрани сегменти из живота, мотивисан је одабир дате синтаксеме. Повест о догађајима из најранијег детињства до школских дана, исприповедана у перфекту, одликује се уједначеним, мирним тоном, као објективно приповедање о људима (пример 6), догађајима (7), устаљеним радњама или навикама (8), те ондашњој животној организацији уопште, неретко са јасним истицањем хронолошког редоследа догађаја, са одликама документарног поступка (9):

(6) Она је често, предвече, *седела* на прагу кућице, увек чисто одевена и уредно очешљана, гдекад и са цветом у коси. Стално је *шапутала* или *говорила* низове речи без везе [...] (*Мој живот*, 48).

(7) У похабаном оделу, у опанцима место чизама, *вратио се* тата са Сливнице из бугарског рата. Неко је за њим *водио* коња, хромог и рањеног Бекана. Тата је *пољубио* мајку у образ, она њега у руку; Мишу је *подигао* и *пољубио*, нас девојчице само *помиловао* а ми га у руку *пољубиле*. Обоје су плакали, и отац и мајка (*Мој живот*, 51).

(8) Сећам се да су мама и баба Сара или тетка Мара *кувале* и лишће од брескве и у њему *бојиле* пређу у жуто, *искућавале* су струготине од броћдрвета, неке врсте јове, и *бојиле* „рујо“, тј. наранџасто (*Мој живот*, 54).

(9) У кујни је главно *био* шпорет [...]. Наћве су биле овалне и у њима се више *држало* брашно а хлеб се *месио* у дрвеним карлицама [...]. *Кувана* су „српска јела“ [...]. Од поврћа *спремао се* купус и боранија, паприке као пуњене а ређе и спанаћ (*Мој живот*, 54–55). Први разред *училе смо* у некој улици испод Доње чаршије [...]. Трећи разред *започеле смо* код Косаре Цветковић. [...] Четврти разред *учила нас је* Гђа Марија, жена професора Живка (*Мој живот*, 64–66).

Прошле понављане радње најчешће се исказују перфектом (примери 6 и 8), док **наративни потенцијал** није широко заступљен. У доминантно перфектском окружењу, међутим, стилски потенцијал овога облика садржан је у наглашеном присуству компоненте евокативности, носталгичности, а приповедање поприма емотивно ангажовани тон (Грицкат 1998: 36–37; Ивић 1995: 44). Јавља се најчешће при исказивању хабитуалних радњи углавном квалитативног типа (пример 10), и увек у комбинацији са перфектом:

(10) Он је за нас *био* узор лепоте и доброте у исти мах. *Излетали смо* пред њега чим га ко од нас спази да зајаше у наш сокак долазећи с Теразија. Чим *би сјахао* и ђогата *предао* домаћим, редом *би нас подизао* на руке и срдечно *љубио*. У граји и тискању око њега *улазило се* у кућу. Увече *би* око његове постеље *била* још већа навала него око ујка Тодорове (*Мој живот*, 60). Предући и причајући [Баба Сара] каткад *би* и *задремала*. Ми *смо се*, због прекида приче, помало и *срдили*, те *бисмо* је *задикивали*: *узимали* јој вретено, *прекидали* јој жицу од повесма и грајом је *расањивали* да нам доврши причу. Она нас никад *није карала* нити *се срдила* на све наше несташлуке (*Мој живот*, 48–49).

У односу на пуну форму перфекта, **крњи перфекат** наступа као јединица са наглашеном стилогеношћу (Грицкат 1954: 192–194). Употребљава се за обележавање прошлих дејстава која се читаоцу саопштавају као новина, изненадни след догађаја, неретко неочекиваних (пример 11), потом кроз мање или више статичне слике стања (12), а налазимо га и у пословицама (13):

(11) Водио је отац и у бању Биоску. И неки младић *дошао* да нам јави како су њих двоје у бањи. Ја *се* баш *нашла* на бунару, где сам пунила тестију водом (*Мој живот*, 56).

(12) Дада *скрстила* руке, шаке *стисла* испод пазуха а суза јој сузу прстиже (*Мој живот*, 66).

(13) *Стекла* мачка зубе да покоље људе; *Стекла* врана прапорац, па *изнела* под небо (*Мој живот*, 50).

Наративни презент налазимо при опису важних, кључних, преломних догађаја из детињства, који су наступили као преокрет у односу на претходно описано стање, уневши значајну промену у већ устаљени поредак ствари (пример 14). Употреба овога облика доводи до промене у динамици приповедања, приповедни темпо се успорава, а догађаји се, што је овоме облику једна од главних карактеристика (Vuković 1967: 398; Танасић 1996: 147–149), поново (пр)оживљавају и приказују као да се одвијају сада, у моменту говорења. Одабравши да презентском формом оживи (преломне) тренутке из прошлости, ауторка их на тај начин рељефније истиче, чинећи их проминентним у односу на приповедно и ситуационо окружење. Наративни презент, даље, налазимо и онда када се сукцесивне радње желе динамичније приказати (15), те у епифонемско-ентимемском типу дискурса (16):

(14) После три године задржног живота *оделе се* моји родитељи те *изађу* из куће само са оним што је моја мајка из рода донела. Имање и све заједничко покућанство *остане* очевим родитељима (*Мој живот*, 50). Убрзо потом десила нам се једна велика невоља. Моја Дада, љуљајући се о канат улазне капије, *извали* га из шарки те *падне* на њу и *ишчаши* јој десни кук (*Мој живот*, 56).

(15) Дада је једној другарици дала свој цртеж, мапу Црне Горе, да прегледа и прецрта. Ова мапу *метне* на прозор и *прекопира*. Гђа Марија, видра као што је била, *увиди* да су обе мапе истоветне, јер их је она ученица ставила заједно на сто. *Позове* их Гђа обе и оне *признају* [...] (*Мој живот*, 66).

(16) Волела сам и предиво. Вретено *се* тако лепо *врти*, па још кад има по дну и онај заврчак – дрвени прстенчић који *зврји*, била је то милина (*Мој живот*, 56). Миша, млађи брат, да ме утеши предложио је да се и ми „направимо“ па да претстављамо као они. Детињој машти све *је* доступно и постижно (*Мој живот*, 58).

Иако важи за јединицу са највећим стилским потенцијалом, који се нужно активира при употреби његовој, **аорист** је заступљен са свега неколико потврда. Посреди је опис догађаја из периода основне школе (унутар кратке наративне целине), где ауторка први пут уводи казивање у форми дијалога, које се одликује извесним степеном драматизације. Улога аориста, који се одликује наглашеном компонентом доживљености, јесте да описани догађај маркантније издвоји из наративног окружења. Истицање значаја управо ових догађаја у тексту који, између осталог, има и васпитну и образовну функцију, остварено је и на идејном и на језичком (синтаксичко-семантичком) плану. Основно усмерење датог одељка јесте дидактичко истицање и преношење важне по(р)уке о правом (17) и лажном (18) пријатељству, стечене у школским данима:

(17) „Ћути! Тебе ћу прво“, виче ми разљућена учитељка. На то *се диже* цео разред: „Немојте њих. Оне нису никад добијале батине“. И *пружише* се десетине дланова према лењиру. „Мене истуците! Мене! Мене!“ Једне вичу – друге са нама плачу. [...] *Насмеши се* Гђа Марија крајем усана и једним оком. *Стави лењир* на сто и задовољна *рече*: „Тако се воле другарице! [...]“ (*Мој живот*, 66–67).

(18) *Дође* она к нама и *нацртасмо* мапе. Дада њој, као вештија, још и *поможе*. Мама *спреми* те и *ужинасмо*. И *дође* време да Милева Ј. пође кући. Пакује она свој прибор па тек *стаде* плакати. „Шта ти је?“, пита је мама – „што плачеш?“ – „Много ми се потрошио црвени плајваз, како ћу кући са оволиким парчетом?“ [...] Мама јој *даде* новац да купи нов плајваз и да не плаче. Нас *поучи* да се са „цицијама“ никад не удружујемо у заједнички рад (*Мој живот*, 67).

У завршном осврту на резултате анализе, напомињемо да се у осталим деловима аутобиографије Маге Магазиновић мења улога *нарације* и *дескрипције*. Након поглавља о детињству и младости, следе поглавља о школовању у иностранству, балканским ратовима, уметничким и педагошким преокупацијама. Дакле, важну улогу имаће и други облици изражавања, као што су *аргументација* и *интерпретација*.

ЗАКЉУЧАК

Одломци о детињству проведеном у завичају из аутобиографије Марије Маге Магазиновић имају одговарајући образовно-васпитни потенцијал на основу којег се могу примењивати у основној школи: (1) доприносе упознавању завичајне баштине, као и изграђивању завичајног идентитета; (2) омогућавају јачање трансферних и генеративних знања из различитих наставних области.

Анализа одломака спроведена према принципима приступа *интегралне стилистике* доводи до следећих закључака: (1) наративни и дескриптивни микродискурси у овим одломцима одликују се високим ступњем смисаоне целовитости и самосталности, представљајући тако мале текстове који се могу обрадити у настави; (2) језичко-стилске одлике одломака омогућавају да ученик активира различита знања и унапређује различите вештине, у складу са концепцијом *наставе усмерене на ученичке компетенције*.

Примена приступа *интегралне стилистике* на корпусу мемоарско-аутобиографске прозе завичајних писаца има следеће предности: (1) ученику обезбеђује обједињено унапређивање компетенција из различитих области *Образовних стандарда*; (2) наставнику омогућава унутарпредметну корелацију и економичност у остваривању захтева *Наставног програма*. Наставник има на располагању различите начине да у оквиру наставне интерпретације реализује

стилистичку анализу дескриптивних и наративних целина из аутобиографије Марије Маге Магазиновић:

- (а) Као једну од компонената у *аналитичко-синтетичком приступу* тексту (помоћу језичко-стилских одлика осветљава се стваралачки поступак писаца);
- (б) Као ослонац за решавање полазног питања у *проблемском приступу* тексту: На који начин писац аутобиографије прерађује своје искуство у причу?;
- (в) Као извор задатака у *истраживачком приступу* тексту (ученици, на основу наставникових инструкција, откривају и објашњавају језичко-стилске поступке и њихове функције у оквиру наративних и дескриптивних целина).

Извор

Magazinović, M. (2000). *Moj život*. Jelena Šantić (prir.). Beograd: CLIO.

Литература

- Vuković, J. (1967). *Sintaksa glagola*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Грицкат, И. (1954). *О перфекту без помоћног глагола у српскохрватском језику, и сродним синтаксичким појавама*. Београд: Научна књига.
- Грицкат, И. (1998). Потенцијал у служби исказивања хабитуалности, *Јужнословенски филолог*, 54, 35–40.
- Elez, K. (2012). Pojmovno određenje zavičajne baštine. U: A. Mrkonjić (ur.): *Zavičajna baština i održivi razvoj*. Split: Književni krug, 13–23.
- Иванић, Д. (2015). *Догађај и прича. Српска мемоарско-аутобиографска проза*. Ниш: Филозофски факултет. Београд: Филолошки факултет.
- Ivić, M. (1995). *Lingvistički ogledi*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Ковачевић, М. (2015). Интегрална стилистика у настави српског језика. У: Ж. Миленковић и С. Башчаревић (ур.): *Настава и наука у времену и простору*. Лепосавић: Учитељски факултет, 37–68.
- Костић, Љ. (2012). Мемоари и аутобиографије као извор за реализацију васпитно-образовних циљева у основној школи. У: С. Маринковић (ур.): *Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи*. Ужице: Учитељски факултет, 447–458.
- Костић, Љ. (2014). Етнографски записи у аутобиографији *Мој живот* Маге Магазиновић. У: Б. Димитријевић (ур.): *Наука и савремени универзитет. Историографија и савремено друштво*. Ниш: Филозофски факултет, 451–462.

- Koch, M. (1998). Аутобиографски елементи у прози Исидоре Секулић, аутобиографска књижевност, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 27(1), 279–290.
- Лопичић, В. (2008). Прављење приче – памћење и приповедање: размишљања о аутобиографији. У: Д. Бошковић (ур.): *Српски језик, књижевност, уметност. Књижевност, друштво, политика*. Крагујевац: ФИЛУМ, 99–111.
- Симић, Р. и Ј. Јовановић-Симић (2014). О наратологији (наративистици) данас, *Наслеђе*, 27, 95–103.
- Skok, J. (1975). Princip zavičajnosti u nastavi književnosti u osnovnoj školi. У: М. Kalčić (ur.): *Zavičajna književnost u nastavi*. Žminj: Čakavski sabor, 59–70.
- Стефановић, М. (2010). *Аутобиографија*. Београд: Службени гласник.
- Танасић, С. (1996). *Презент у савременом српском језику*. Београд: Институт за српски језик САНУ.
- Танасић и сар. (2005). *Синтакса савременог српског језика: проста реченица*. Београд: Институт за српски језик САНУ.
- Težak, S. (1980). *Gramatika u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.

Milka V. Nikolić

University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts

Bojana M. Veljović

University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts

NARRATION AND DESCRIPTION IN MARIJA MAGA MAGAZINović'S MEMOIRS (THE LINGUISTIC AND METHODIC ASPECTS)

Summary

The paper discusses the methods of applying segments from Marija Maga Magazinović's memoir *My Life* in the Serbian language classes in primary school. The segments about her childhood spent in Užice are recommended for the classes. The segments are suitable for the classes of literature of a homeland, because they allow pupils to get to know the homeland from the perspective of one of the prominent people of the area, who was born in Užice at the end of the 19th century.

Since these segments contain elements of narration and description they are suitable as the linguodidactic texts separately form the classes of literature of a homeland, for improving the pupils' competences regarding different fields of study. Namely, according to *Educational Standards*, at the end of compulsory education, in the sections (1) Reading and comprehension, (2) Written expression, and (3) Literature – the following students' achievements are anticipated: *forms of expression* (speaking, retelling, description, narration); *types of texts* (descriptive, narrative, argumentative text); *forms of speech* (monologue, dialogue, first person narrative, third narrative).

This concludes that the introduction of linguistic knowledge (syntax, stylistics) into a class, could improve acquired competences, joining the knowledge and competences from the other three sections (Reading and comprehension; Written expression; Literature).

Key words: *narration, description, the Serbian language classes, homeland cultural heritage, linguo-stylistic characteristics.*

Јован М. Љуштановић*

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду

Милена С. Зорић*

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду

ЗАГОНЕТКА У ДЕЧЈЕМ ВРТИЋУ – ОД ПОГАЂАЊА ДО ОДГОНЕТАЊА

Апстракт: Загонетка је врста мисаоно-говорне игре, широко распрострањена у фолклору народа света. Остварује се кроз загонетање и одгонетање. Често је збуњујућа и почива, пре свега, на метафори и алегорији, али и другим стилским фигурама, као што је ономотопеја, на пример. Загонетка има древну митску и обредну функцију, али омиљена је и у нашем времену и међу децом. У овом раду бавићемо се односом деце предшколског узраста према загонетки, као и њеном функцијом у развоју говора. На основу примера интерпретације загонетки у ситуацији полагања испита из Методичке праксе развоја говора студената друге године Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду, показаћемо процес током којег деца долазе до одговора на понуђене загонетке. Пратићемо трансформацију дечјих одговора од насумичног погађања до семантичке интерпретације.

Кључне речи: *загонетка, одгонетање, погађање, развој говора, комуникација.*

Законетка је прастара усмена врста распрострањена, вероватно, код свих народа света. Она припада кругу усмених форми које се, због своје краткоће и због извесних сличности у књижевној структури и функцији у усменој комуникацији, у стручној литератури називају „народне умотворине“, „кратке народне умотворине“, „говорне народне творевине“, „мале фолклорне форме“, „народна фразеологија“ (Клеут 2010: 14).¹ Ма колико били слични, ови кратки усмени облици јесу и битно различити и сваки има своје специфичности како у књижевној структури тако и по функцијама које имају унутар традиционалне културе.

Специфичну структуру *загонетке*, уз извесне, углавном небитне нијансе, широк интернационални круг изучавалаца књижевности одређује на сличан

* jovanlju@gmail.com

* milena_zoric_ns@yahoo.com

¹ Појављују се и други, мада веома слични називи за ово специфично жанровско подручје усмене књижевности (в. Самарџија 1987: 211).

начин. По једној од могућих дефиниција „загонетку чине три структурна сегмента, различитог значаја и различите међусобне повезаности: питање којим се наговештава загонетање, сама загонетка и одгонетка“ (Самарџија 1987: 218). Слична дефиниција каже да је *загонетка* „књижевна епиграмска врста писана у стиху или прози“ и да је „двочлано остварење. Састоји се од питања и одговора којег се треба досетити“ (Gazda, Tinecka Makovska 2015: 1139). Лако је показати да између ова два одређења нема битних разлика. Иако прва дефиниција говори о трочланој структури, њена ауторка показује да, за разлику од друга два елемента који су променљиви, први структурни елемент – „питање којим се наговештава загонетање“ – јесте изразито формулативно (Самарџија 1987: 219). На другој страни, у *Речнику књижевних родова и врста*, иако се говори о двочланој структури, спомиње се и „уводна фраза“ (Gazda, Tinecka Makovska 2015: 1139). Углавном, јасно је да је реч о структури у којој је уводно питање формулативно, с ограниченим бројем варијанти, док су *загонетка* и *одгонетка* морфолошки и семантички много разноврсније.

Структуру загонетке јасно је, први код нас, препознао Стојан Новаковић, проблематизујући однос између структуралних елемената – *загонетке* и *одгонетке*. Расправљајући о тешкоћама у вези са класификацијом *загонетки*, он показује да су начини загонетања различити: „Има загонетака у којима је више питање него загонетање. Такве се загонетке може бити, не би могле ни сматрати као праве загонетке...“ *Правим загонеткама* Новаковић сматра оне „у којима се она ствар која се каже одгонетљајем не тражи простим замотаним питањем, него више сликањем и поређењем“ (Новаковић 1877: VI–VII). Због тога је у својој књизи Новаковић *праве загонетке* класификовао према „одгонетљајима“, а оне које почивају на заучастом питању по азбучном реду.

У принципу, све класификације усмених загонетки почивају или на класификовању оног структурног елемента *којим се загонета*, или на класификацији *одгонетки*.² Класификације везане за загонетање претежно су стилистичке:

Језичке стратегије загонетања многобројне су: понављања гласова, вишезначност појмова, изазивање визуелне или звуковне асоцијације, истицање само једне заједничке особине конотата и денотата, метафорични описи, употреба симбола и контраста (Клеут 2010: 16).

Управо те „језичке стратегије“ јесу предмет класификације. На другој страни, класификације на основу одгонетки јесу значењске, односно тематске. На пример, Марија Клеут дели загонетке на велике тематске групе: 1. Космос, 2. Природа, 3. Апстрактно, 4. Време, 5. Простор, 6. Људи, 7. Животиње, 8. Биљке, 9. Неживо (Клеут 2010: 31–81).

Порекло загонетке тражи се у појединим древним облицима обредне праксе. У српској традицији засведочено је да се загонетало у тачно одређеном

² Сажет преглед класификација оба типа може се видети у: Самарџија 1987: 213–214.

периоду године: између божићног и ускршњег поста, у време месојеђа или, још прецизније, за време беле недеље (Новаковић 1877: IX). Такође, примећено је да је загонетање у различитим културама повезано с различитим обредима иницијације (Самарција 1987: 214). У светској литератури најпознатији пример овакве функције загонетке налази се у миту о краљу Едипу и његовом решавању Сфингиних загонетки. Уз то, порекло загонетке „могуће [је] тражити и у првобитним забранама изговарања имена, што је захтевало да се о одређеном појму говори на индиректан начин“ (Самарција 1987: 214).

Чини нам се да је управо очигледност ових архајских корена разлог што се *загонетка* до дана данашњег не одређује недвосмислено и одсечно као врста за децу. То на индикативан начин показују и класификације „једноставних усмених облика“ Марије Клеут. Ова ауторка сматра да „група облика обједињених изразом *говорне игре* (курзив М. К.) припада – зато што је намењена деци или зато што их деца упражњавају, или зато што им је функција забављање – педагогији усмене културе“ (Клеут 2010: 18). Набројане су: *брзалице, разбрајалице, ређалице, таишунаљке, цупаљке, пузаљке, игре прстима, игре рукама*, али *загонетки* у том попису нема. Загонетка је у класификацији Марије Клеут посебно издвојена. Притом, описујући је, Клеут показује да је постављање уводног питања које претходи загонетању „искорак из свакодневног у игру (или обред)“ (Клеут 2010: 16). Обред је овде стављен у заграду. Такође, тражећи архаична ритуална значења *говорних игара*, Марија Клеут каже:

Како дете расте и савладава један по један покрет, једну по једну реч, једну по једну игру, оно заправо пролази кроз иницијацијске фазе које га неминовно воде до одраслог, пуноправног члана заједнице (Клеут 2010: 18).

Загонетка је, по овоме судећи, облик који, због „тешког задатка“ постављеног одгонетачу, има најочигледнију иницијастичку функцију. Другим речима, она се може, с пуно разлога, сврстати у *говорне игре* и огласити „децјом врстом“, поготову зато што у савременој културној пракси загонетка, као мала форма, скоро искључиво живи у васпитно-образовним установама, вртићима и школама, и међу децом.

Нас, пре свега, занима живот усмене загонетке у децјем вртићу. За разлику од већине изучавалаца загонетке, који су пажњу посвећивали или видовима загонетања или одгонеткама, нас занима недовољно проучен процес који се одиграва између постављене загонетке и пронађене одгонетке. Бавећи се процесом одгонетања ми следимо древну иницијастичку функцију загонетке, али на модеран начин, уочавајући улогу одгонетања као сложеног интелектуалног и језичког процеса у развоју говора деце предшколског узраста, и у укупном интелектуалном и људском развоју детета.

До примера, од којих смо поједине издвојили за потребе овог рада, као и до закључних разматрања у вези са загонетком у децјем вртићу, дошли смо пратећи студенте друге године Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду током полагања испита из Методичке праксе раз-

воја говора. Овај практични испит полаже се у вртићима Предшколске установе „Радосно детињство“ из Новог Сада, у различитим узрасним групама. Испитне активности студената одвијале су се, углавном, као *усмерене активности*.³ Без обзира на васпитно-образовни модел који описујемо, сматрамо да је, због културног значаја загонетке, а, уз то, и због несумњиве њене блискости деци, искуство које овде интерпретирамо драгоцено и за друге, данас актуелне, видове васпитно-образовног рада.

У нашим примерима најчешће је реч о два сегмента испитне усмерене активности који се односи на доживљајно-сазнајну мотивацију (уводни део активности), односно на тумачење књижевног текста (главни део усмерене активности). Кроз разговор са студентима – васпитачима деца решавају загонетке на основу искуства утемељеног на њиховој комуникацији са светом и људима. Приступајући овој анализи нисмо губили из вида чињеницу да је реч о раду студената – васпитача који су тек на путу стицања васпитачких компетенција, као и то да је реч о испитној ситуацији која се дешава само кроз један просторно и временски ограничен модус васпитно-образовног рада. Стога смо се одлучили за квалитативну анализу одговора које су предшколска деца давала студентима – васпитачима.

Студенти – васпитачи загонеткама⁴ најрадије прибегавају у уводном делу активности, односно током доживљајно-сазнајне мотивације. Процес мотивације деце свакако је непрекидан током трајања целе активности, али се овај сегмент односи на припрему деце за прихватање и разумевање садржаја даљег тока активности. Уочили смо да су најчешћа тема загонетки животиње, односно да их студенти – васпитачи користе не би ли децу упознали са јунацима, најчешће, басни или прича о животињама, ширећи разговор с децом на описивање тих животиња, њихових особина и станишта. Када се упусте у овакву врсту активности, студенти – васпитачи најпре се суоче с проблемом одабира адекватних загонетки и неретко посежу за оном формом која је у потпуности ослобођена метафоре и своди се на пуко описивање (нпр.: „Дуге уши, кратак реп – мили боже ал’ сам леп“). Ово се свакако може приписати њиховом неискуству и страху да ће загонетка бити претешка, односно да неће успети да је успешно протумаче с децом. Свакако да овакве загонетке нису развојно подстицајне и могу се користити у раду с децом млађег предшколског узраста, па чак и старијег јасленог.

³ Реч је о донекле модификованом моделу Д. Росандића за структурирање васпитнообразовне јединице (часа или активности) на којој се интерпретира књижевно дело (према: Дотлић, Каменов 1996: 61–70). Испитна усмерена активност састоји се из неколико сегмената: доживљајно-сазнајна мотивација, најава књижевног текста, говорна интерпретација, емоционално-интелектуална пауза, изражавање непосредног доживљаја, друга говорна интерпретација, тумачење доживљаја, самостални и стваралачки рад деце.

⁴ Осим форме загонетки о којима је реч у овом раду, чести су и остали видови загонетања, односно откривања скривених појмова – чаробна врећа/кутија, различите скривалице са сликама, загонетне личности/занимања/животиње и слично.

Следећа потешкоћа с којом се студенти – васпитачи суочавају јесте чињеница да деца углавном нису навикла на решавање загонетки. Овде наилазимо на, у извесном смислу, парадоксалну ситуацију. Наиме, деца која су упозната с формом загонетке и срећу се с њом током боравка у вртићу одгонетање доживљавају као својеврсно погађање: када се загонетка изговори, она почну да као одговор дају све што им се учини да би било згодно, пратећи неки свој систем асоцијација. На пример: одговор на загонетку „За многе сам добра храна, мене траже сваког дана. Глава ми је златан клас, често храним чак и вас. (Пшеница)“ био је: „Прасе.“, што се може, евентуално, повезати са чињеницом да се ова животиња користи као најчешћи извор меса у људској исхрани на овим просторима; али и да већини деце није познато значење речи „клас“. Одговор на загонетку „Сам лончић у пољу ври. (Мравињак)“, био је: „Сунце.“ То би се, опет, могло повезати с чињеницом да је истакнуто како је предмет који се тражи сам, односно један, а да врити може нешто што је веома вруће. Ово су наше претпоставке о томе шта је децу могло асоцирати на то да дају баш ове одговоре и које су потешкоће биле у одгонетању. Углавном, у одређеном тренутку неко од деце и погоди одгонетку.⁵ Чињеницу да деци одговара овакав начин решавања загонетки можемо приписати и томе да је, како је познато, вољна контрола деце предшколског узраста слабо развијена и она очекују да њихове жеље и потребе буду одмах испуњене и услишене (Дотлић, Каменов 1996: 70), што је, свакако, и део децјег егоцентризма, као и развијеног такмичарског духа, где је важно дати што пре што више одговора.

Будући да решавањем загонетки деца предшколског узраста треба да развијају способност класификације, анализирања и синтетисања, уз неизоставно развијање мишљења, са студентима смо покушали да осмислимо одређену стратегију у оваквим ситуацијама. Када би дете понудило неки одговор (није важно да ли је тачан или није), од њега би се тражило да објасни своје решење. На пример, дете у припремној групи је погодило да је решење загонетке „Бело се роди, зелена одрасте, црвена умре“ – трешња; на питање студента – васпитача зашто баш трешња, оно одговара да воли трешње, али може и нешто друго бити црвено; студент – васпитач затим поставља питања када је трешња бела, а када зелена и добија одговоре да прво цвета, а онда није зрела и не може да се једе. Такође, могуће је и да деца дају смислено објашњење и за одговор који није тачан: у истој групи је дете на загонетку „У пољу деда у сунце гледа, зелен му скут, а шешир му жут“ рекло да је то кукуруз; објаснило је да је прво зелен споља, а кад се очисти онда је жут (вероватно, као градско дете, имајући искуство с кукурузом шећерцем који заиста тако изгледа кад се купи

⁵ Васпитачи – ментори су нам сугерисали да је управо такав начин решавања загонетки оно што се од деце предшколског узраста и очекује, односно да су то методе које су им предложене као исправне у оквиру НТЦ обуке. Ауторима овог текста наведени систем је делимично познат. Претпостављамо да НТЦ полази од идеје интелектуалног развоја детета. Међутим, са становишта развоја говора, подстицање интелектуалних способности деце је важан, али само један од чинилаца тог развоја.

на пијаци или у продавници); тек када је загонетка поновљена, дете је уочило да је важно то што гледа у сунце и да је ипак реч о сунцокрету.

Иако су фигуре мисли још увек сувише тешке за разумевање и тумачење на овом узрасту, деца побољшавају способност уочавања битних карактеристика предмета и њихове сличности са другим предметима, на основу чега се формирају метафоре. Да би деца могла да реше загонетку, појам који је у одгонетки њима мора бити добро познат како би успостављање везе по сличности могло неометано да се одвија (Дотлић, Каменов 1996: 180).

Деци се решавање загонетки, углавном, олакшава тако што им се претходно показују предмети или слике предмета о којима ће се касније загонетати, о њима се разговара, уочавају се битне карактеристике и издвајају се предмети који су им слични по неком својству. Обично се у току једне усмерене активности бира одређени број загонетки које имају једну тему: биљке, домаће или дивље животиње и слично. На тај начин, могуће је лакше упутити запажања и размишљања деце у одређеном смеру (Дотлић, Каменов 1996: 180–181), али смо мишљења да није погрешно пустити их да решење траже у којем год смеру пожеље, докле год могу да објасне везу међу појмовима. Такође, погодно је и кренути од нешто једноставнијих загонетки (попут „Бодље има кактус није. Кад га уплашиш у клупко се свије. (Јеж)“) и уверити се да је деци јасно које принципе у размишљању треба да примењују, а онда ићи ка сложенијим загонеткама, попут поменуте о лончићу у пољу.

Основни предуслов за рецепцију и доживљај књижевног текста, па тако и загонетке, јесте разумевање. У фази припреме текста за интерпретацију важно је уочити које би то речи деци могле бити непознате, као и како их деци објаснити. Пре него што се објасни непозната реч или израз, потребно је подстаћи децу да то учине сама. Том приликом деца, свакако, полазе од сопственог искуства, али и искуства која потичу из интерпретативне заједнице⁶ којој припадају. Као пример навешћемо тумачење загонетке „Једна грудва воска целом свету доста“ (Зорић 2016: 219). Ова загонетка постављена је деци различитог узраста, у различитим вртићима. Деци је, свакако, одмах било јасно да је реч о нечему јединственом, довољном за цео свет. Проблем с којим су се студенти – васпитачи суочили јесте како објаснити предшколцима шта је то „грудва воска“, прецизније, шта је „восак“. За решавање загонетке ово је веома ва-

⁶ Овај појам у теорију рецепције књижевног текста уводи амерички теоретичар књижевности Стенли Фиш (Stanley Fish) који сматра да је сваки читалац, у ствари, део целине, те да чланови једне интерпретативне заједнице имају исте интерпретативне стратегије које су производ друштвених и културних модела. Мерило припадности једној интерпретативној заједници представља слагање, односно неслагање њених чланова у вези с интерпретацијом (Fish, 1980).

жно због тога што је потребно уочити да је восак жут⁷, те да му је то заједничка особина са сунцем. Једно је дете, показујући руке и имитирајући покрете мазања по њима, одговорило да је то „оно што мама користи за депилацију“. У другој групи пак добијен је одговор како је то „оно што се ставља у рерну да се отопи“. Свима који смо ван интерпретативне заједнице којој дете припада било је потребно додатно објашњење – деда овог детета је пчелар и, када хоће да прави свеће, восак ставља у рерну да би се отопио. Добијена су, дакле, два потпуно различита одговора – један који је у складу са савременим животним навикама и један који је у вези с традицијом, а оба потекла из децјег најужег, породичног окружења.

Очигледно је да загонетање у децјем вртићу јесте мисаоно-говорна игра коју деца воле и која може донети вишеструке добити деци предшколског узраста. Те добити се остварују у пуној мери само ако се у комуникацији с децом начини корак од погађања ка одгонетању. Само погађање одгонетке вероватно подстиче когнитивни развој детета, међутим, тек поступна семантичка анализа шири круг деце која разумеју пут до одгонетке, богати децји речник и активира непосредно децје искуство. Такође, одгонетање поспешује комуникацију, подстиче децу да слушају друге, да упоређују круг својих асоцијација са туђим, да откривају искуства друге деце. Притом, открива се да је загонетка асоцијативно и значењски продуктивна и отворена форма. Да парафразирамо једну дефиницију бајке – загонетка је орахова љуска у којој, ако не цео свет, оно стаје његов добар део. Отуда питање погађања, односно одгонетања загонетке превазилази оквире традиционално схваћене *усмерене активности* и снажно се нуди и другим видовима васпитно-образовног рада.

Литература

- Дотлић, Љ. и Е. Каменов (1996). *Књижевност у децјем вртићу*. Нови Сад: Змајеве децје игре – Одсек за педагогију Филозофског факултета.
- Зорић, М. (2016). Децје искуство у интерпретацији књижевног текста у вртићу. У: L. Marinković (ur.): *Svakodnevni život deteta*. Zbornik radova. Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 215–224.
Retrieved August 8, 2018 from the World Wide Web <http://www.vaspitacns.edu.rs/obavestenja/Zbornik%20radova%20Svakodnevni%20zivot%20deteta.pdf>.

⁷ Објашњење за које су се васпитачи – студенти определили, као за потенцијално деци најразумљивије, да се од воска праве свеће, а које би требало да их асоцира на то да је восак жут, деци није много помогло. За њих су свеће беле (парафинске) или у боји (рођенданске свећице), што је искуство настало под утицајем социјалне средине, односно друштва као шире интерпретативне заједнице.

- Клеут, М. (2010). Сложеност једноставних облика народне књижевности. У: М. Клеут (прир.): *Једноставни облици народне књижевности*. Нови Сад: Издавачки центар Матице српске: 13–21.
- Новаковић, С. (1877). *Српске народне загонетке*. Београд: Књижарница Валожић – Панчево: Књижарница Јовановић.
- Самарџија, С. (1987). Структура и функција усмене загонетке, *Књижевна историја*, 18 (71–72), 211–241.
- Fish, S. (1980). *Is there a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Gazda, Ž. i S. Tinecka Mačovska (red.) (2015). *Rečnik književnih rodova i vrsta*. S poljskog prevela Ivana Đokić Saunderson. Beograd: Službeni glasnik.

Jovan M. Ljuštanović

Preschool Teachers Training College, Novi Sad

Milena S. Zorić

Preschool Teachers Training College, Novi Sad

RIDDLE IN KINDERGARTEN – FROM GUESSING TO SOLUTION

Summary

A riddle is a type of cognitive-language game, which is widespread in folklore all over the world. Riddle is being realized through posing something as a riddle and figuring it out. A riddle is often misleading and based on metaphors and allegories, as well as on some other figures of speech, such as onomatopoeia. A riddle has ancient mythical and ritual function, but is also favoured in our time and among children. This paper researches preschool children's relation to riddle, as well as riddle's function in speech development. Based on the examples of riddle interpretation during the Methodical practice of speech development exams of the second year students of Preschool Teachers Training College in Novi Sad, the authors will show the process of how children come to solutions to offered riddles. The authors will follow up transformation of children's answers from random guessing to semantic interpretation.

Key words: *riddle, solution, guessing, speech development, communication.*

Марија К. Ивановић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ПОИМАЊЕ ЈЕЗИКА МУЗИКЕ НА РАЗЛИЧИТИМ УЗРАСТИМА

Апстракт: Доживљавање музике сагледиво је и као комуникација између музичког дела и свести њеног конзумента. Свака комуникација је пренос саопштења о неком догађају, теми или идеји системом знакова који се могу тумачити по одређеном обрасцу – коду. Музика као комуникација, као један језик, служи се одређеним изражајним средствима – ритмом, мелодијом, хармонијом, динамиком, темпом, артикулацијом и тонским бојама. Имајући наведено у виду, али и Ничеов став да свако уметничко дело управо бива одређено тиме што сваки од његових делова може да буде „мишљен на много начина“, циљ рада је да се истражи на који начин испитаници различитог узраста разумеју језик музике и њена изражајна средства. Истраживање је спроведено на узорку од 74 испитаника – ученика трећег и осмог разреда основне школе и студената педагошког факултета. С обзиром да је Јосип Славенски, стварајући *Симфонију Оријенту*, за сваки став морао да тражи, да бира између више начина, и да се одлучи за онај који ће најбоље да представи ванмузички садржај музиком, пред испитаницима су били задаци да одреде која су изражајна средства музике (извођачки састав, мелодија, темпо, динамика) сваког става. Резултати показују да старији испитаници (са више слушалачког искуства) боље препознају изражајна средства слушане музике и поимају њен језик.

Кључне речи: *језик музике, изражајна средства музике, комуникација, Симфонија Оријента, основношколски узраст и студенти.*

*Музика је створена за неизрециво. Почиње
онде где је реч немоћна да изражава.
(Клод Дебиси)*

УВОД

Музика се може доживети и поимати на много начина. Истраживање људског поимања, тј. разумевања има тенденцију да се фокусира на: 1) шта значи сам појам поимања (разумевања), 2) како се оно развија, као и на 3) начин на који се знање конструише (Hallam, Papageorgi 2016: 133–134). У образовању, радови Пијажеа (Piaget, 1973) и Виготског (Vygotsky, 1978) били су на-

* zmajaaa@gmail.com

рочито значајни за решавање питања која се односе на то како учимо и разуме-мо, тврдећи да учење зависи од искуства. Пијаже је наглашавао значај интер-акције појединца са окружењем, док је Виготски наглашавао важност дру-штвене интеракције.

Рана истраживања о доживљавању и поимању музике као полазиште су узела когнитивну перспективу. На пример, Сишор (Seashore, 1919) се бавио поимањем сложене структуре музичких процеса и систематских структура које подупиру разумевање музике. Посматрао је музички ум као нешто што уочава и уважава атрибуте звука (интензитет тона, трајање). Такође, закључио је да је за поимање музике веома битно да се музика представи у меморији и мишље-њу, које је сматрао фундаменталним за музичко разумевање. Мурсел (Mursell, 1937) је идентификовао одређена изражајна средства музике за које је веровао да су фокус слушаоца и које заправо одређују поимање музике. Према њему, најнижи ниво поимања је уочавање промена динамике и квалитета тонских бо-ја, без свести о структури музичког дела. На нешто вишем нивоу поимања је способност секвенцирања тонских образаца у мелодије, које је праћено рит-мом, хармонијом и коначно, како наводи, општим архитектонским дизајном музике (Mursell 1937: 215). Мери Луиз Серафин (Serafine, 1988) дефинисала је поимање музике као размишљање у вези са звуком, које се догађа када слуша-оци могу да разликују опште карактеристике музике, њена изражајна средства, као што су динамика, карактер, ритам, метар, тонске боје и музичка структура. Иако се слаже са чињеницом да је познавање ових термина неопходно за раз-говор о музици, сматра да сама њихова употреба не представља поимање, тј. разумевање музике. Наглашава да је музичка организација у тренутном вре-менском контексту та која заправо разликује музику од других уметничких до-мена или обичног звука. За Серафин поимање (разумевање) музике је нешто конструисано (према: Hallam, Papageorgi 2016: 135).

Липскомб (Lipscomb, 1996) је за поимање музике предложио термин „апрецијација“, како би описао прикупљање, складиштење и употребу знања добијеног кроз чула и перцептивне системе. Он тврди да је за поимање музике потребно да се музика складишти у меморији у облику другачијем од оног представљеног акустичким особинама. Док се слуша музика, пажња се усмера-ва на различите елементе и њена изражајна средства. Овај процес је руковођен већ постојећим знањем о структури и шемама музичког дела развијених кроз претходно стечено искуство. Аутор наводи да се ови процеси јављају као ре-зултат природне изложености музици.

Доживљавање и поимање сваке уметности, па и музике сагледиво је и као комуникација између одређеног уметничког дела и свести његовог конзу-мента. Предраг Огњеновић наводи да је свака комуникација пренос саопштења о неком догађају системом знакова који се могу тумачити по одређеном обра-сцу – коду (Огњеновић 2003: 101). Дуња Дегмечић и сарадници тумаче музику као вид комуникације и упоређују је са „посебним текстом“ који садржи неис-

причане приче, менталне слике, успомене, значења и ствари које су повезане са психичким процесима током креативног процеса компоновања. Разумевање те реалности захтева емпатичног слушаоца који константно покушава да схвати музику „хватајући“ сличне структуре (менталне слике, успомене, емоције итд.) представљене у сопственом музичком искуству. Субјекат који ствара, изводи или прима музику тако може користити већ постојеће музичке структуре да изгради свој или сопствени свет музике у смислену и хармоничну целину. У овом процесу облици веома субјективног и интимног „света звукова“ задовољавају одговарајуће „облике искустава“ другог људског ума. Када нас музика „покреће“ значи да у њој можемо пронаћи неке од сопствених смислених структура искуства (Degmečić et al. 2005: 288). Овакав став идентичан је оном за који се залажу и други аутори. Владислав Панић тврди да се комуникација у уметности схвата као веће или мање разумевање и споразумевање између продуктивних и рецептивних субјеката, укључујући и све оне посреднике између њих. Даље наводи да и само чулно доживљавање има карактер некакве информације, тако да уметничко (музичко) дело врши своје разноврсне функције без обзира на мере и жеље уметника (композитора или извођача) и његове публике (Panić 2005: 130). Нада Ивановић дели исто мишљење, када каже да се комуникација у музици може посматрати и кроз однос: композитор – извођач (извођење музичког дела) – публика, што задире у више различитих области: област естетског, теорија комуникације, психофизиологије перцепције (Ivanović 2002: 101). Хелер и Кемпбел (Heller, Campbell) сматрају да се код музике могу дефинисати три комуникациона смера. Први је од композитора до извођача, други између извођача, а трећи је од извођача до слушаоца. За сваки од ова три смера музичке комуникације могу се поставити различита питања и могу се дефинисати различите варијабле за студије (Heller, Campbell 1997: 31).

Имајући горе наведено у виду, изводи се закључак да је музика једна врста језика, који својим изражајним средствима поспешује комуникацију између њеног ствараоца и конзумента. Израз *језик музике* уведен је у деветнаестом веку, али и даље постоји значајно неслагање око тога да ли је музика језик или не (Supričić 1977: 203).

Тврдња да је музика језик произашла је из контекста саме музичке експресије, изражајности, тј. могућности да се анализира као одређена формална структура (Clark 1982: 195). Већ је Колингвуд (Collingwood, 1958) средином прошлог века сматрао да и музика, као и остале уметности, мора бити језик, јер у себи носи специфична изражајна средства и имагинацију. Имагинација, према Колингвуду, представља способност кроз коју сензорно искуство постаје разумљиво за конзументе, реципијенте уметности, претварајући га у сопствено искуство. На тај начин, на пример музичко дело сопственим изражајним средствима омогућава слушаоцу да сагледа сложеност и облик сопственог односа са светом. Аутор такође наводи да рад свести претвара сензорне утиске о особинама музичког дела у идеје, нешто што више не примамо чулима, већ доживљавамо на нов начин, који називамо имагинацијом (Collingwood 1958:

235). Имагинација даље води разумевању датог музичког дела. Стога, музика, као и сваки језик, није само физички звук који примамо чулом слуха, већ звук који је измењен [или тумачен] на различите начине у машти слушаоца (Collingwood 1958: 143). Усвајајући мишљење да је музика експресивна, односно да је способна да изрази ванмузички садржај, те је стога једна врста језика, Дерик Кук (Cooke, 1959) напомиње да се овај поглед може подржати само ако се утврди да музика има свој властити речник и да је то прави језик. Према његовим речима, музика је језик емоција и осећања, јер може говорити само на свом језику, с обзиром да барата тоновима, а не концептима. Међутим, у оквиру властитог оквира изражавања и сопствене „терминологије“, музика има на располагању израз који носи одређено значење и који на тај начин чини свој језик. Према Иву Супичићу, основни изрази недвосмисленог значења који се користе у језику музике укључују, у Куковом тумачењу, интервале и хармонске односе (Supićić 1977: 204).

Још један од приступа тврдњи да је музика језик развијен је од стране оних који дефинишу музику као скуп симбола или семиотски систем. Још је Чомски (Chomsky) тврдио да, ако се под појмом *језик* подразумева симболички систем или систем комуникације, и музика и остале уметности ће бити језици, као и бројни други системи (Chomsky 1980: 433). Музика се у семиотици посматра кроз два основна приступа: 1) музика као језик – да ли и у ком смислу је музика језик, и 2) музика као систем знакова. Сличности између музике и језика које се најчешће наводе су односи сличности између одређеног музичког дела и музичког система у оквиру којег је реализовано и извесног књижевног дела и лингвистичког система. Тоновима се пореде са фонемама, музички мотиви и теме са морфемама, речима, каденце са интерпункцијом итд. (Ivanović 2002: 97).

Језик је израз, модел, представа о нечему, а делује као систем, тј. као скуп елемената обједињених унутрашњим законима целине. Без тога „о нечему“, језика не би било, јер се језик односи на нешто, изражава, представља (Ivanović 2002: 11). Узимајући наведено у обзир, у раду ћемо се бавити испитивањем хипотезе да старији испитаници (студенти) разумеју језик музике, односно њена изражајна средства успешније од испитаника млађег узраста (ученици основне школе). Оваква хипотеза нарочито је важна из перспективе горе наведеног у вези са перцепцијом изражајних средстава музике, где се истиче да искуство има значајну улогу при поимању музике и њеног језика.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет и циљ истраживања. Музика као комуникација, као један језик, служи се одређеним изражајним средствима – ритмом, мелодијом, хармонијом, динамиком, темпом, артикулацијом и тонским бојама. Сваки слушалац различито реагује на њена изражајна средства. Начин на који појединац реагује на слушану музику може зависити од тога колико често појединац слуша музику,

да ли поседује музичко образовање, да ли му се музика свиђа, како интерпретира музику. Реакција на музику зависи и од карактеристика личности слушаоца и његовог образовања (LeBlanc, 1982). Стога смо као предмет истраживања поставили *Симфонију Оријенту*, кантату за солисте, хор и оркестар, у којој је композитор, кроз различита изражајна средства музике и специфичан музички језик, покушао да представи одређени ванмузички садржај. С обзиром да искуство има значајну улогу приликом перцепције музичког дела и поимања језика музике, проблем истраживања усмерен је на уочавање способности препознавања музичких изражајних средстава код испитаника различитог узраста. Разматрајући горе наведено, али и Ничеов став да свако уметничко дело управо бива одређено тиме што сваки од његових делова може да буде „мишљен на много начина“, циљ рада је да се истражи на који начин испитаници различитог узраста поимају језик музике, односно да ли перципирају њена изражајна средства.

Овим истраживањем настојали смо да потврдимо или оповргнемо хипотезу да ће старији испитаници лакше перципирати вокално-инструментално дело и препознати изражајна средства музичког језика управо због слушалачког искуства. Оваква хипотеза је постављена јер се музичко образовање током година фокусира на перцептивне аспекте музике (способност препознавања различитих инструмената, ритмова, мелодијских и хармонских структура и облика); знање о музици и њеном контексту; естетску апрецијацију; те примену вештина кроз извођење или стварање музике (Hallam, Papageorgi 2016: 137–138). Имајући наведено у виду, постављени су следећи задаци истраживања: 1) утврдити на који начин испитаници различитог узраста поимају изражајна средства музике (1. извођачки састав, 2. мелодија, 3. темпо, 4. динамика) у различитим одломцима слушане композиције; и 2) испитати да ли постоје разлике у поимању језика музике код испитаника различитог узраста.

Одабир примера за слушање. Велика симфонијска кантата Јосипа Славенског *Симфонија Оријента* постављена је као централни део истраживања због идеје са којом је композитор започео компоновање овог монументалног дела. Како наводи Властимир Перичић, Славенски је сматрао да све културне кругове које је желео да представи, а чија су жаришта већином била на Истоку, спаја и уједињује музика, присутна у свима њима, као неизоставни пратилац и манифестација човекове духовне активности (Перичић 1980: 501–502). Гледајући из тог угла, музика би могла да буде схваћена као својеврстан језик и средство комуникације, преношења различитих порука. Управо из тог разлога, за сваки свој став морао је да тражи, да бира, између више начина, и да се одлучи за онај који најбоље претвара што је ван музике у музику (Бингулац 1988: 168).

Испитаници су имали прилику да слушају одломке (у трајању сса 90–250”) из првих пет ставова композиције:

1. *Пагани – Musica prehistorica* (трајање сса 90”);
2. *Јевреји – Musica coloristica* (трајање сса 250”);

3. *Будисти – Musica architectonica* (трајање сса 120”);
4. *Хришћани – Musica melodica* (трајање сса 110”);
5. *Муслимани – Musica articulatae* (трајање сса 90”).

Карактеристике и изражајна средства свих слушаних одломака (извођачки састав, текст, мелодија, темпо, динамика и друге) су дистинктивни и стога погодни за испитивање у коликој мери су испитаници способни да их уоче и повежу са комуникационом функцијом музичког језика.

Узорак истраживања. Истраживање је реализовано током школске 2017/2018. године. Испитаници су били ученици трећег и осмог разреда Основне школе „Душан Јерковић“ у Ужицу, као и студенти четврте године Педагошког факултета у Ужицу, на смеру за учитеље. Узорак је чинило 74 испитаника (23 ученика трећег разреда, 23 ученика осмог разреда и 28 студената).

За дато истраживање изабрани су испитаници различитих узраста, јер се налазе на различитом ступњу развоја и образовања. Такође, поседују различито искуство у области слушања музике, њене перцепције, као и поимања језика музике. Како Крумхансл (Krumhans, 1990) тврди, ученици млађих разреда основне школе још увек уче граматику свог матичног музичког система и развој овог знања је спор. У размени знакова, симбола и објашњења почињу да развијају једну врсту опреме средстава обликованих у култури да би разумели свој свет и учили о њему (Vulfolk et al. 2017: 105). С друге стране, искусни слушаоци поседују хијерархизовану унутрашњу репрезентацију релевантних структура у оквиру сопственог музичког идиома која регулише очекивања шта ће следеће бити (Krumhansl, 1990). На тај начин способни су да уоче изражајна средства музике – музичке компоненте, да их групишу и конструишу смисао, тј. да разумеју језик музике.

Ученици основне школе изабрани су за истраживање јер је један од задатака у наставним програмима за трећи и осми разред основне школе да се у активности слушања музике подстакну да опажају и уочавају све важније елементе слушане композиције, да сами објашњавају сопствена запажања после одслушане композиције. Кроз различит однос према уметничком делу ученици развијају своју критичност, индивидуални однос према уметности, што је од посебног значаја за њихова даља искуства (*Наставни програм образовања и васпитања за трећи разред основног образовања и васпитања* 2014: 105). Такође, у оперативним задацима Програма за осми разред стоји да би ученици у овом узрасту требало да умеју да анализирају повезаност музичких елемената и карактеристика музичких инструмената са музичком изражајношћу (нпр. брз темпо са живахним карактером) (*Наставни програм образовања и васпитања за осми разред основног образовања и васпитања* 2014: 126). Студенти Педагошког факултета изабрани су, јер би, као будући учитељи требало да буду оспособљени да уоче, анализирају и разумеју повезаност различитих изражајних средстава музике. Самим тим, требало би да могу да разумеју језик музике.

Методe и реализација истраживања. У оквиру истраживања реализована су два школска часа (по један час у одељењу трећег и осмог разреда) и једна активност у трајању од 45 минута са студентима Педагошког факултета. У уводном делу сваке активности са испитаницима се разговарало о феномену језика и његове комуникационе функције у свету који нас окружује, али и у области музичке уметности – на који начин изражајна средства музике могу да буду перципирана као целина и како могу допринети да се одређена музика схвати као језик који преноси одређену поруку. У наредној фази испитаници су слушали одломке из сваког од пет ставова *Симфоније Оријенте* Јосипа Славенског. Имали су задатак да одговоре на питања која су се односила на извођачки састав, мелодију, а затим на темпо и динамику слушаних одломака. Приликом анализе и интерпретације добијених резултата истраживања примењена је дескриптивна метода. Резултати истраживања су анализирани у односу на узраст испитаника.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Како су пред испитаницима били задаци да одреде која су изражајна средства музике (извођачки састав, мелодија, темпо, динамика) у слушаним одломцима, резултати истраживања биће представљени за сваки слушани одломак појединачно. На тај начин добија се потпуна слика о музичком језику који је композитор користио да би представио одређену идеју и садржај сваког става. Такође, требало би напоменути да су одговори испитаника за сваки задатак приликом статистичке обраде и тумачења груписани у неколико типова одговора.

Став *Пагани*

1. Извођачки састав. Испитаници су, решавајући задатак да се одреди извођачки састав првог става кантате *Симфонија Оријента*, у великој мери били успешни – 69 или 93,3% испитаника је делимично или у потпуности погодило извођачки састав (мушки хор, баритон и бас соло, ксилофон и тимпани). Половина испитаника (37 или 50,0%) у потпуности је тачно одговорила (да се у ставу чују *мушки хор са солистима и удараљке*). Уколико тумачимо резултате овог задатка у односу на узраст, уочавамо статистичку значајност за ниво вероватноће $p < 0,001$, где се уочава да је за већину ученика трећег разреда било тешко да препознају цео извођачки састав – само њих 9 или 12,2% дало је у потпуности тачан одговор (Табела 1). Овакав резултат можемо протумачити чињеницом да ученици млађих разреда основне школе имају мање слушалачког искуства, те им је тешко да препознају звучање и „боје“ различитих извођачких медијума.

2. Мелодија. Занимљиво је приметити да је највећи број испитаника окарактерисао мелодију става као *скоковиту* (36 или 48,5%) и *таласасту* (27

или 36,5%). И код ових резултата, за варијаблу узраст уочљива је статистичка значајност за ниво вероватноће $p < 0,05$, јер је 22 или 29,6% студената одговорило тачно (да је мелодија *скоковита*), а чак 23 или 31,0% ученика основне школе да је *таласаста*. И овај резултат може се протумачити богатијим искуством студената у односу на ученике основне школе, али и недовољном усвојеношћу музичких појмова код ученика основне школе.

3. Темпо. Задатак да се одреди темпо слушаног одломка није представљао проблем за испитанике – 42 или 56,8% испитаника определило се за одговор да је темпо *брз*, док је нешто мањи број испитаника (њих 18 или 24,3%) одговорио да је темпо *умерен*. Уочене разлике у одговорима испитаника различитог узраста нису статистички значајне.

4. Динамика. Испитаници су, одговарајући на задатак о динамици слушаног одломка, били најуспешнији. Чак 64 или 86,5% испитаника одговорило је да је динамика *гласна*. Као и код претходог задатка, ни овде није уочена статистички значајна разлика код добијених резултата.

Табела 1. Поимање језика музике у ставу *Пагани*, према узрасту

Задаци		Узраст			
Задатак	Одговори	III разред	VIII разред	Студенти	Укупно
Извођачки састав	мушки хор	5 (6,9%)	6 (8,1%)	0 (0,0%)	11 (15,0%)
	мушки солисти	3 (4,0%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	3 (4,0%)
	тимпани	3 (4,0%)	2 (2,7%)	13 (17,6%)	18 (24,3%)
	гласови и удараљке	9 (12,2%)	13 (17,6%)	15 (20,2%)	37 (50,0%)
	без одговора	3 (4,0%)	2 (2,7%)	0 (0,0%)	5 (6,7%)
	Укупно	23 (31,1%)	23 (31,1%)	28 (37,8%)	74 (100,0%)
		$\chi^2 = 23.082 \quad df = 6 \quad p = .001$			
Мелодија	равна	0 (0,0%)	1 (1,4%)	1 (1,4%)	2 (2,8%)
	таласаста	13 (17,5%)	10 (13,5%)	4 (5,4%)	27 (36,5%)
	скоковита	6 (8,1%)	8 (10,8%)	22 (29,6%)	36 (48,5%)
	испрекидана	2 (2,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (2,7%)
	мења се	1 (1,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (1,4%)
	без одговора	1 (1,4%)	4 (5,4%)	1 (1,4%)	6 (8,1%)
	Укупно	23 (31,1%)	23 (31,1%)	28 (37,8%)	74 (100,0%)
		$\chi^2 = 21.730 \quad df = 8 \quad p = .005$			
Темпо	спор	0 (0,0%)	1 (1,4%)	5 (6,9%)	6 (8,1%)
	умерен	7 (9,46%)	5 (6,9%)	6 (8,1%)	18 (24,3%)
	брз	14 (18,9%)	15 (20,2%)	13 (17,6%)	42 (56,8%)
	мења се	2 (2,7%)	2 (2,7%)	4 (5,4%)	8 (10,8%)
	без одговора	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	Укупно	23 (31,1%)	23 (31,1%)	28 (37,8%)	74 (100,0%)
		$\chi^2 = 7.449 \quad df = 6 \quad p = .281$			

Задаци		Узраст			
Задатак	Одговори	III разред	VIII разред	Студенти	Укупно
Динамика	тиха	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	умерена	0 (0,0%)	2 (2,7%)	1 (1,4%)	3 (4,0%)
	гласна	23 (31,1%)	17 (22,9%)	24 (32,43%)	64 (86,5%)
	мења се	0 (0,0%)	1 (1,4%)	3 (4,0%)	4 (5,5%)
	без одговора	0 (0,0%)	3 (4,0%)	0 (0,0%)	3 (4,0%)
	Укупно	23 (31,1%)	23 (31,1%)	28 (37,8%)	74 (100,0%)
$\chi^2 = 5.539 \quad df = 4 \quad p = .236$					

Резимирајући одговоре у вези са изражајним средствима става *Пагани*, можемо закључити да су испитаници у великој мери успешни у препознавању и тумачењу језика музике када он „имитира“ природни (вербални) језик (нпр. мушки гласови изводе слог „ха“ имитирајући комуникацију људи у прастарој заједници) и „пресликава“ ситуације и звуке из окружења (нпр. избор ударалјки за инструменталну подлогу става).

Став *Јевреји*

1. Извођачки састав. Тумачећи одговоре на задатак да се одреди извођачки састав инструменталног одломка става *Јевреји*, можемо приметити да постоји статистички значајна разлика у одговорима, у односу на узраст, на нивоу $p < 0,001$ (Табела 2). Чак 17 (од 23) ученика трећег разреда дало је погрешан одговор или није одговорило на задатак, док је 30 (40,6%) испитаника (19 студената и 10 ученика осмог разреда) погодило да се у одломку чује харфа. Овакав резултат доказује хипотезу да су ученици млађих разреда основне школе неискуснији у активности слушања музике и не могу са лакоћом да разликују инструменте.

2. Мелодија. Мирну мелодију другог става кантате препознало је укупно 54 или 72,9% испитаника, опредељујући се за одговоре *равна* (23 или 31,1%) и *таласаста* (31 или 41,8%). Статистички значајна разлика јавља се код резултата у односу на узраст, на нивоу $p < 0,05$, потврђујући хипотезу да је за ученике трећег разреда било тешко да у већем броју одговоре тачно.

Табела 2. Поимање језика музике у ставу *Јевреји*, према узрасту

Задаци		Узраст			
Задатак	Одговори	III разред	VIII разред	Студенти	Укупно
Извођачки састав	дрвени дувачки инструменти	4 (5,4%)	4 (5,4%)	7 (9,5%)	15 (20,1%)
	харфа	1 (1,4%)	10 (13,5%)	19 (25,7%)	30 (40,6%)
	хор и инструменти	1 (1,4%)	6 (8,1%)	0 (0,0%)	7 (9,5%)

Задаци		Узраст			
Задатак	Одговори	III разред	VIII разред	Студенти	Укупно
	погрешан одговор	16 (21,6%)	1 (1,4%)	2 (2,7%)	19 (25,7%)
	без одговора	1 (1,4%)	2 (2,7%)	0 (0,0%)	3 (4,1%)
	Укупно	23 (31,1%)	23 (31,1%)	28 (37,8%)	74 (100,0%)
		$\chi^2 = 48.266 \quad df = 6 \quad p = .000$			
Мелодија	равна	7 (9,5%)	2 (2,7%)	14 (18,9%)	23 (31,1%)
	таласаста	8 (10,8%)	14 (18,9%)	9 (12,2%)	31 (41,8%)
	скоковита	4 (5,4%)	2 (2,7%)	3 (4,0%)	9 (12,2%)
	испрекидана	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	мења се	4 (5,4%)	1 (1,4%)	0 (0,0%)	5 (6,8%)
	без одговора	0 (0,0%)	4 (5,4%)	2 (2,7%)	6 (8,1%)
	Укупно	23 (31,1%)	23 (31,1%)	28 (37,8%)	74 (100,0%)
		$\chi^2 = 16.413 \quad df = 6 \quad p = .012$			
Темпо	спор	9 (12,2%)	12 (16,2%)	17 (22,9%)	38 (51,4%)
	умерен	12 (16,2%)	7 (9,5%)	8 (10,8%)	27 (36,4%)
	брз	0 (0,0%)	2 (2,7%)	2 (2,7%)	4 (5,4%)
	мења се	2 (2,7%)	2 (2,7%)	1 (1,4%)	5 (6,8%)
	без одговора	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	Укупно	23 (31,1%)	23 (31,1%)	28 (37,8%)	74 (100,0%)
		$\chi^2 = 5.950 \quad df = 6 \quad p = .429$			
Динамика	тиха	12 (16,2%)	3 (4,0%)	16 (21,6%)	31 (41,8%)
	умерена	6 (8,1%)	10 (13,5%)	6 (8,1%)	22 (29,7%)
	гласна	1 (1,4%)	1 (1,4%)	3 (4,0%)	5 (6,8%)
	мења се	4 (5,4%)	4 (5,4%)	3 (4,0%)	12 (14,9%)
	без одговора	0 (0,0%)	5 (6,9%)	0 (0,0%)	5 (6,8%)
	Укупно	23 (31,1%)	23 (31,1%)	28 (37,8%)	74 (100,0%)
		$\chi^2 = 10.522 \quad df = 6 \quad p = .104$			

3. Темпо. Задатак да се одреди темпо и код овог слушаног одломка није представљао проблем за испитанике – 38 или 51,4% испитаника определило се за одговор да је темпо *спор*, док је 27 или 36,4% испитаника одговорио да је темпо *умерен*. Статистичка значајност разлика у поимању темпа од стране испитаника различитог узраста у ставу *Јевреји* није потврђена.

4. Динамика. На питање каква је динамика слушаног одломка пет или 6,8% испитаника није дало одговор. Највећи број испитаника (31 или 41,8%) одговорио је да је динамика *тиха*. Нешто мањи је број оних (22 или 29,7%) који су динамику окарактерисали као *умерену*. Уочене разлике у одговорима испитаника различитог узраста у вези са динамиком слушаног одломка нису статистички значајне.

Перцепција изражајних средстава става *Јевреји* за испитанике била је тежа јер језиком музике није представљена њима блиска тематика, те нису имали спољашњих асоцијација приликом тумачења става.

Став Будисти

1. Извођачки састав. Одговори испитаника у вези са извођачким саставом става *Будисти* разнолики су. Уочљива је статистичка значајност по узрасту на нивоу $p < 0,001$ (Табела 3). Као и у претходним ставовима, дистинктивно је да су ученици трећег разреда имали највише потешкоћа да одреде извођачки састав слушаног одломка – чак 9 (12,2%) ученика није дало одговор, док је њих 9 (12,2%) препознало да се у одломку чују солисти, а нису препознали оркестар и појављивање гласова мешовитог хора. Са друге стране, старији испитаници су препознали извођачки састав – њих 20 или 27,0% дало је одговор да чује гласове и оркестар, а 11 или 14,8% да чује инструменте.

2. Мелодија. Како наводи Петар Бингулац, мелодија овог става је широка, богата, бујна (Bingulas 1988: 173), што је највећи број испитаника (49 или 66,3%) и препознао, опредељујући се за одговор *равна* (њих 23 или 31,1%) и *таласаста* (њих 26 или 35,2%). Податак да су одговор *равна* највише користили ученици трећег разреда, може се протумачити чињеницом да још увек не разликују значења одређених музичких термина. Овакав резултат потврђује и статистичка значајност по варијабли узраст на нивоу $p < 0,001$.

3. Темпо. За темпо овог става највећи број испитаника (58 или 78,4%) рекао је да је *спор*, док је 10 или 13,5% испитаника перципирало темпо као *умерен*. Статистички значајна разлика код добијених резултата није уочљива у односу на узраст испитаника.

Табела 3. Поимање језика музике у ставу *Будисти*, према узрасту

Задаци		Узраст			
Задатак	Одговори	III разред	VIII разред	Студенти	Укупно
Извођачки састав	симфонијски оркестар	0 (0,0%)	6 (8,1%)	0 (0,0%)	6 (8,1%)
	инструменти	1 (1,4%)	3 (4,0%)	8 (10,8%)	12 (16,2%)
	мешовити хор	1 (1,4%)	0 (0,0%)	1 (1,4%)	2 (2,8%)
	солисти	9 (12,2%)	4 (5,4%)	0 (0,0%)	13 (17,6%)
	гласови и оркестар	3 (4,0%)	8 (10,8%)	12 (16,2%)	23 (31,0%)
	без одговора	9 (12,1%)	2 (2,7%)	7 (9,5%)	18 (24,3%)
	Укупно	23 (31,1%)	23 (31,1%)	28 (37,8%)	74 (100,0%)
		$\chi^2 = 40,548 \quad df = 10 \quad p = .000$			

Задаци		Узраст			
Задатак	Одговори	III разред	VIII разред	Студенти	Укупно
Мелодија	равна	13 (17,6%)	2 (2,7%)	8 (10,8%)	23 (31,1%)
	таласаста	6 (8,1%)	14 (18,9%)	6 (8,1%)	26 (35,2%)
	скоковита	2 (2,7%)	1 (1,4%)	12 (16,2%)	15 (20,1%)
	испрекидана	1 (1,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (1,4%)
	мења се	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	без одговора	1 (1,4%)	6 (8,1%)	2 (2,7%)	9 (12,2%)
	Укупно	23 (31,1%)	23 (31,1%)	28 (37,8%)	74 (100,0%)
$\chi^2 = 28.704 \quad df = 6 \quad p = .000$					
Темпо	спор	19 (25,7%)	18 (24,3%)	15 (28,4%)	58 (78,4%)
	умерен	2 (2,7%)	2 (2,7%)	6 (8,1%)	10 (13,5%)
	брз	2 (2,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (2,7%)
	мења се	0 (0,0%)	1 (1,4%)	1 (1,4%)	2 (2,7%)
	без одговора	0 (0,0%)	2 (2,7%)	0 (0,0%)	2 (2,7%)
	Укупно	23 (31,1%)	23 (31,1%)	28 (37,8%)	74 (100,0%)
$\chi^2 = 7.330 \quad df = 6 \quad p = .291$					
Динамика	тиха	12 (16,2%)	3 (4,0%)	4 (5,4%)	19 (25,7%)
	умерена	4 (5,4%)	4 (5,4%)	2 (2,7%)	10 (13,5%)
	гласна	4 (5,4%)	2 (2,7%)	8 (10,8%)	14 (18,9%)
	мења се	2 (2,7%)	8 (10,8%)	13 (17,6%)	23 (31,1%)
	без одговора	1 (1,4%)	6 (8,1%)	1 (1,4%)	8 (10,8%)
	Укупно	23 (31,1%)	23 (31,1%)	28 (37,8%)	74 (100,0%)
$\chi^2 = 19.413 \quad df = 8 \quad p = .013$					

4. Динамика. С обзиром да став *Будисти* представља први врхунац *Симфоније Оријента* (Bingulac 1988: 171), композитор је одлучио да га потцрта и постепеним растом динамике. Очекивано, највећи број ученика трећег разреда (половина њих) није успео да препозна промене у динамици, те се определио за одговор да је динамика *тиха*. Следствено томе, примећује се статистички значајна разлика у одговорима, у односу на узраст, на нивоу $p < 0,05$, јер је највећи број испитаника старијег узраста (23 или 31,1%) одговорио да се динамика *мења*.

Препознавање изражајних средстава става *Будисти* најтеже је било за ученике трећег разреда. Најмлађи испитаници нису могли да повежу карактеристике музичког језика датог става. Стога су приметне статистички значајне разлике по варијабли узраст за задатке да се препозна извођачки састав, мелодија и динамика става.

Став Хришћани

1. Извођачки састав. У ставу се чује потпун симфонијски оркестар, али носилац израза је хор, што је највећи број испитаника (59 или 79,8%) и препознао. Када је у музику инкорпориран и вокални медијум, испитаници свих узраста са лакоћом могу да препознају извођачки састав. Следствено томе, не постоје статистички значајне разлике у одговорима испитаника различитог узраста.

2. Мелодија. Главна особина става, као што каже и поднаслов (*Musica melodica*), јесте мелодија, тј. преплет мелодија. Тумачећи одговоре на задатак да се дефинише мелодија става *Хришћани*, можемо приметити да постоји статистички значајна разлика у одговорима, и на нивоу $p < 0,05$ за варијаблу узраст (Табела 4). Чак 25 или 33,8% ученика основне школе одговорило је да је мелодија *таласаста*.

Табела 4. Поимање језика музике у ставу *Хришћани*, према узрасту

Задаци		Узраст			
Задатак	Одговори	III разред	VIII разред	Студенти	Укупно
Извођачки састав	оркестар	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (1,4%)	1 (1,4%)
	мешовити хор	18 (24,3%)	19 (25,6%)	22 (29,7%)	59 (79,8%)
	оркестар и хор	3 (4,0%)	3 (4,0%)	2 (2,7%)	8 (10,8%)
	погрешан одговор	1 (1,4%)	0 (0,0%)	2 (2,7%)	3 (4,0%)
	без одговора	1 (1,4%)	1 (1,4%)	1 (1,4%)	3 (4,0%)
	Укупно	23 (31,1%)	23 (31,1%)	28 (37,8%)	74 (100,0%)
		$\chi^2 = 3.829 \quad df = 6 \quad p = .700$			
Мелодија	равна	5 (6,9%)	1 (1,4%)	6 (8,1%)	12 (16,2%)
	таласаста	14 (18,9%)	11 (14,9%)	6 (8,1%)	31 (41,8%)
	скоковита	1 (1,4%)	3 (4,0%)	14 (18,9%)	18 (24,3%)
	испрекидана	1 (1,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (1,4%)
	мења се	1 (1,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (1,4%)
	без одговора	1 (1,4%)	8 (10,8%)	2 (2,7%)	11 (14,9%)
	Укупно	23 (31,1%)	23 (31,1%)	28 (37,8%)	74 (100,0%)
		$\chi^2 = 25.426 \quad df = 10 \quad p = .005$			
Темпо	спор	5 (6,9%)	10 (13,5%)	18 (24,3%)	33 (44,6%)
	умерен	17 (22,9%)	7 (9,5%)	7 (9,5%)	31 (41,9%)
	брз	0 (0,0%)	3 (4,0%)	1 (1,4%)	4 (5,4%)
	мења се	1 (1,4%)	3 (4,0%)	2 (2,7%)	6 (8,1%)
	без одговора	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	Укупно	23 (31,1%)	23 (31,1%)	28 (37,8%)	74 (100,0%)
		$\chi^2 = 18.417 \quad df = 6 \quad p = .005$			

Задачи		Узраст			
Задатак	Одговори	III разред	VIII разред	Студенти	Укупно
Динамика	тиха	8 (10,8%)	0 (0,0%)	1 (1,4%)	9 (12,2%)
	умерена	10 (13,5%)	6 (8,1%)	1 (1,4%)	17 (23,0%)
	гласна	2 (2,7%)	8 (10,8%)	18 (24,3%)	28 (37,9%)
	мења се	3 (4,0%)	3 (4,0%)	8 (10,8%)	14 (18,8%)
	без одговора	0 (0,0%)	6 (8,1%)	0 (0,0%)	6 (8,1%)
	Укупно	23 (31,1%)	23 (31,1%)	28 (37,8%)	74 (100,0%)
$\chi^2 = 21.030 \quad df = 5 \quad p = .001$					

3. Темпо. На задатак да се одреде карактеристике темпа датог става сви испитаници су дали одговор, а постоји и статистички значајна разлика по варијабли узраст, на нивоу $p < 0,05$, што се може протумачити резултатом да је чак 17 од 23 ученика трећег разреда одговорило да је темпо *умерен*. Одговори старијих испитаника су разнолики и групишу се око карактеристике *спор* (28 или 37,8%) и *умерен* (14 или 19,0% испитаника).

4. Динамика. Одговори испитаника у вези са динамиком става *Хришћани* разнолики су. Уочљива је статистичка значајност по узрасту на нивоу $p < 0,001$. Ученици осмог разреда имали су највише потешкоћа да одреде динамику става – чак 6 ученика није дало одговор, док су се одговори кретали између карактеристике *умерена* (њих 6) и *гласна* (њих 8), чиме су се нашли између одговора ученика трећег разреда (већински дали одговоре да је динамика *тиха* и *умерена*) и одговора студената (већински перципирали да је динамика *гласна* или да се *мења*).

Одговори испитаника у вези са изражајним средствима слушаног одломка из става *Хришћани* у највећој мери се разликују између испитаника различитог узраста, што се потврђује појавом статистички значајних разлика. Овакви резултати имплицирају да је језик музике овог става најмање „реалан“ и није близак испитаницима.

Став *Муслимани*

1. Извођачки састав. Највећи број испитаника (53 или 71,7%) препознао је да се у слушаном одломку чује соло мушки глас који пева мујезинову песму. Слично претходном ставу, за већину испитаника није био проблем да препознају извођачки састав када је у питању вокални медијум. Стога се код одговора испитаника различитог узраста не уочавају статистички значајне разлике.

Табела 5. Поимање језика музике у ставу *Муслимани*,
 према узрасту

Задаци		Узраст			
Задатак	Одговори	III разред	VIII разред	Студенти	Укупно
Извођачки састави	мушки солиста	13 (17,6%)	19 (25,7%)	21 (28,4%)	53 (71,7%)
	погрешан одговор	8 (10,8%)	3 (4,0%)	4 (5,4%)	15 (20,2%)
	без одговора	2 (2,7%)	1 (1,4%)	3 (4,0%)	6 (8,1%)
	Укупно	23 (31,1%)	23 (31,1%)	28 (37,8%)	74 (100,0%)
		$\chi^2 = 4.583 \quad df = 2 \quad p = .101$			
Мелодија	равна	6 (8,1%)	3 (4,0%)	22 (29,7%)	31 (41,8%)
	таласаста	11 (14,9%)	8 (10,8%)	2 (2,7%)	21 (28,5%)
	скоковита	2 (2,7%)	4 (5,4%)	2 (2,7%)	8 (10,8%)
	испрекидана	4 (5,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	4 (5,4%)
	мења се	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	без одговора	0 (0,0%)	8 (10,8%)	2 (2,7%)	10 (13,5%)
	Укупно	23 (31,1%)	23 (31,1%)	28 (37,8%)	74 (100,0%)
		$\chi^2 = 30.693 \quad df = 6 \quad p = .000$			
Темпо	спор	5 (6,9%)	12 (16,2%)	18 (24,3%)	35 (47,3%)
	умерен	15 (20,2%)	7 (9,5%)	9 (12,2%)	31 (41,9%)
	брз	3 (4,0%)	2 (2,7%)	1 (1,4%)	6 (8,1%)
	мења се	0 (0,0%)	2 (2,7%)	0 (0,0%)	2 (2,7%)
	без одговора	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	Укупно	23 (31,1%)	23 (31,1%)	28 (37,8%)	74 (100,0%)
		$\chi^2 = 15.190 \quad df = 6 \quad p = .019$			
Динамика	тиха	2 (2,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (2,7%)
	умерена	7 (9,5%)	6 (8,1%)	6 (8,1%)	19 (25,7%)
	гласна	7 (9,5%)	12 (16,2%)	18 (24,3%)	37 (50,0%)
	мења се	6 (8,1%)	1 (1,4%)	1 (1,4%)	8 (10,8%)
	без одговора	1 (1,4%)	4 (5,4%)	3 (4,0%)	8 (10,8%)
	Укупно	23 (31,1%)	23 (31,1%)	28 (37,8%)	74 (100,0%)
		$\chi^2 = 14.195 \quad df = 6 \quad p = .028$			

2. Мелодија. Резултати показују да постоји статистички значајна разлика по узрасту, на нивоу $p < 0,001$. Уколико се погледају резултати (Табела 5) уочава се да је већина студената (22 или 29,7%) одговорила да је мелодија *равна*, а највећи број ученика трећег разреда (11 или 14,9%) да је *таласаста*. За ученике осмог разреда задатак је био тежак, с обзиром да чак 8 испитаника није дало одговор, а остали су дали разнолике одговоре.

3. Темпо. И код одговора везаних за темпо става *Муслимани* појавила се статистички значајна разлика по варијабли *узраст*, на нивоу $p < 0,05$. Док је највећи број ученика осмог разреда (12 од 23) и студената (18 од 28) одговорио да је темпо *спор*, највећи број ученика трећег разреда (њих 15) перципирало је темпо као *умерен*.

4. Динамика. Одговори испитаника у вези са динамиком става *Хришћани* су разноврсни. Уочљива је статистичка значајност по узрасту на нивоу $p < 0,05$. Ученици трећег разреда имали су највише потешкоћа да одреде динамику става – 1 ученик није дао одговор, док су се остали одговори равномерно распоредили на карактеристике *тиха, умерена, гласна* и *мења се*. С друге стране, старији испитаници су у највећем броју (њих 37 или 50,00%) динамику доживели као *гласну*.

У поимању језика музике и његових изражајних средстава одломка са почетка става *Муслиmani*, највећи проблем имали су најмлађи испитаници, што се може протумачити мањком слушалачког искуства и музиком коју немају често прилику да слушају.

ЗАКЉУЧАК

Резимирајући резултате за сваки слушани став *Симфоније Оријенте* Јосипа Славенског, могли бисмо закључити да су испитаници, без обзира на узраст, са највише успеха перципирали и разумели слушани одломак првог става и у великој мери препознали изражајна средства датог музичког језика. Уочавање карактеристика језика музике осталих ставова за најмлађе испитанике је било тешко, док су студенти показали висок степен знања и слушалачког искуства које им је о омогућило успешније решавање задатака. Такође, требало би приметити да су за слушане одломке у којима се јасно чуо вокални медијум испитаници са више успеха одређивали извођачки састав. Највећи број испитаника пак није имао проблем код одређивања одлика темпа и динамике у свим ставовима.

Када слушају музику, ученици млађих разреда основне школе највише пажње посвећују мелодијској контури, ритму, те промени динамике и темпа. Оно што им недостаје је искуство потребно за перцепцију извођачког састава слушане музике и разумевање језика музике у целини.

Резултати истраживања показују да су ученици старијих разреда основне школе заиста способни да пажљиво слушају музику. У задацима да одреде карактеристике динамике става *Хришћани* и мелодије става *Муслиmani* имали су најмање успеха при давању тачних одговора. Овакав резултат могао би једноставно да се протумачи мањком интересовања за дате задатке, али и падом пажње при слушању (задаци су се односили на последња два става). Када говоримо о студентима – будућим учитељима, резултати овог истраживања су показали да су у великој мери способни и компетентни да уоче и разумеју изражајна средства музике. Оваквим резултатима потврдили смо хипотезу да старији испитаници (студенти) у већој мери разумеју језик музике и њена изражајна средства у односу на испитанике млађег узраста (ученици млађих и старијих разреда основне школе).

Овакав резултат истраживања нарочито је значајан за стицање увида колико су испитаници различитих узраста у односу на слушалачко искуство спо-

собни да уоче изражајна средства слушане музике и тиме разумеју њен језик. Такође, има и важне импликације за развој музичког курикулума у формалном образовању и организовање музичких активности у ваншколском амбијенту, у оквиру друштвене заједнице. Међутим, ситуација у пракси је таква да се проблеми везани за музичко разумевање још увек ретко решавају у образовању. У раду се поставља питање перцепције изражајних средстава слушане музике, а тиме и поимање њеног језика. Стога овај рад може пружити допринос неким новим истраживањима која би се бавила проблематиком разумевања музике, њеног језика и изражајних средстава код испитаника различитог узраста, а нарочито код деце.

Литература

- Bingulac, P. (1988). *Napisi o muzici*. Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Vulfolk, A., Hjuž, M. i V. Volkap (2017). *Psihologija u obrazovanju I*. Beograd: Clio.
- Degmečić, D., Požgain, I. i P. Filaković (2005). Music as therapy, *IRASM*, 36(2), 287–300.
- Ivanović, N. (2002). *Muzika i znakovi*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Krumhansl, C. L. (1990). *Cognitive foundations of musical pitch*. New York: Oxford University Press.
- LeBlanc, A. (1982). An interactive theory of musical preference, *Journal of Music Therapy*, 19, 28–45.
- Lippman, E. (1992). *A History of Western Aesthetic*. London: University of Nebraska Press.
- Lipscomb, S. D. (1996). The cognitive organization of musical sound. In: D. A. Hodges (Ed.): *Handbook of music psychology*, 2nd ed., San Antonio, TX: IMR Press, 135–175.
- Mursell, J. L. (1937). *The psychology of music*. New York: W. W. Norton.
- Наставни програм за трећи разред основног образовања и васпитања. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2014.
- Наставни програм за осми разред основног образовања и васпитања. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2014.
- Огњеновић, П. (2003). *Психолошка теорија уметности*. Београд: Гутенбергова галаскија.
- Panić, V. (2005). *Psihologija i umetnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Peričić, V. (1980). *Muzički stvaraoci u Srbiji*. Beograd: Prosveta.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. New York: Grossman.
- Serafine, M. L. (1988). *Music as cognition: The development of thought in sound*. New York: Oxford University Press.

- Seashore, C. E. (1919). *The psychology of musical talent*. New York: Silver Burdett.
- Supićić, I. (1977). Expression and Meaning in Music, *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 2(2), 193–212.
- Hallam, S. and I. Papageorgi (2016). Conceptions of musical understanding, *Research Studies in Music Education*, 38(2), 133–154.
- Heller, J. J. and W. C. Campbell (1997). Music Communication: Is the Medium the Message?. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 133, The 16th International Society for Music Education: ISME Research Seminar (Summer, 1997), 31–36.
- Clark, A. (1982). Is Music a Language?, *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 41(2), (Winter, 1982), 195–204.
- Collingwood, R. G. (1958). *The Principles of Art*. Oxford University Press.
- Cooke, D. (1959). *The Language of Music*. Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1980). Human Language and Other Semiotic Systems. In: T. A. Sebeok, J. Umiker-Sebeok (Eds.): *Speaking of Apes. Topics in Contemporary Semiotics*, Boston: Springer. Vol. 25, 429–440.

Marija K. Ivanović

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

UNDERSTANDING LANGUAGE OF MUSIC AT DIFFERENT AGES

Summary

Experiencing music is conceivable as communication between musical work and awareness of its consumer. Each communication is the transmission of message about an event, theme or idea by a system of characters that can be interpreted by a particular pattern – the code. Music as communication, as one language, is using certain expressive means – rhythm, melody, harmony, dynamics, tempo, articulation and tone colors. With this in mind, and Nietzsche's view that every work of art is precisely determined by the fact that each of its parts can be „thought in many ways“, the aim of the paper is to investigate how the respondents of different ages understand the language of music and its expressive means. The research was conducted on a sample of 74 respondents – pupils of the third and eighth grade of elementary school and students of the faculty of education. Since Josip Slavenski, creating *Symphony of the Orient*, for each movement had to seek, to choose between a number of ways, and to decide which one will represent an extramusical content by music in the best way, respondents were asked to determine which are expressive means of music (performing ensemble, melody, tempo, dynamics) of each movement. The results show that older respondents (with more listening experience) better recognize the expressive means of listened music and understand its language.

Key words: *language of music, perception of music, communication, Symphony of the Orient, elementary school age and students.*

Оливера Р. Марковић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

О МАТЕМАТИЧКОМ ЈЕЗИКУ У НАУЦИ И НАСТАВИ

Апстракт: Природни језик, упркос богатству речи и израза погодних за свакодневну или уметничку употребу, није увек погодан за прецизно и недвосмислено исказивање научних чињеница и извођење математичких доказа. Због тога се с развојем и усавршавањем математике као науке као императив појавила потреба за развијањем њеног језика. У првом делу рада дат је кратак преглед настанка и развоја математичког језика. Други део рада садржи резултате вишегодишњег истраживања о томе колико ученици четвртог разреда средње школе познају и разумеју овај језик који им је неопходан за даље математичко образовање. Истраживање је показало да ученици имају тешкоће у разумевању математичког језика, што се даље директно одражава и на успешност у разумевању и савладавању појединих математичких садржаја.

Кључне речи: математички језик, симболички језик, математичка логика, природан језик.

УВОД

Пре четири века Галилеј је писао: „Велика књига природе написана је језиком математике“. И онда као и данас јасно нам је да ову књигу, тј. природу не можемо „читати“ ни схватити без учења математике и разумевања математичког језика. Шта је језик математике? Како је настајао и како се развијао? Колико га користимо и разумемо у наставном процесу? Све су то питања којим ћемо се бавити у овом раду и покушати да дамо део одговора на нека од њих.

У Рајндовом папирусу који, како се претпоставља, потиче из старог Египта, налази се следећи задатак: *Гомила, рачуната два пута заједно, са још једном гомилом, достиже девет. Које је име те гомиле?* Одмах потом следи и решење: *Рачунај збир те једне гомиле заједно са те две. Рачунај са те три да би добио девет. Настаје три. Гле, име те гомиле је три* (Imhausen 2016).

Данашњи начин записивања овог проблема била би једначина $2x + x = 9$, чије решење не би намучила готово ниједног ученика основне

* markovic@pfu.kg.ac.rs

школе. Али у време кад је поменути рукопис настајао, једноставног записа није било. То је био период развоја алгебре који данас називамо *реторички*, а карактерише га одсуство симбола и скраћеница које би означиле неку математичку операцију или релацију. Сви математички процеси и свако рачунање било је описано природним језиком као у наведеном примеру. У трећем веку, с појавом Диофантове *Аритметике*, започиње тзв. период *синкопатске* алгебре, у преводу – *скраћене* алгебре. Диофант у свом чувеном делу поједине рачунске операције и неке математичке појмове означава скраћеницама. Све до 15. века математички текстови писани су коришћењем извесних симбола и скраћеница, али природни језик је и даље у великој мери био заступљен. Највише заслуга за увођење симболике у алгебру има француски математичар Вијет (F. Viète). Он је популаризовао увођење слова у до тада реторичку и синкопатску алгебру. Иако је његовим списима недостајала дисциплина, а термини које је увео данас нису у употреби, сматрамо га оцем модерне алгебре, тзв. *симболичке* алгебре.

Начин задавања а потом и решавања задатака коришћењем само природног језика, гледајући из данашње перспективе, неподесан је и отежава како разумевање тако и решавање задатог проблема. Претпостављамо да народима тог доба такве формулације нису звучале незграпно и готово неразумљиво као сада нама, али несумњиво је да начин излагања математичких проблема природним језиком није могао да прати математику у њеном даљем развоју. Природни језици су настајали кроз историју као део културе неког народа или простора, сложене су грађе и имају огроман фонд речи. Међутим, сви природни језици поседују многобројне неправилности и дозвољавају различите непрецизности и двосмислености. То не мора бити мана природног језика, напротив „игра речи“, гледано из угла, на пример, афористичара или песника, обогаћује и употпуњује природни језик. Али на таквом језику математичко и логичко расуђивање није увек изводљиво.

Пут од реторичког до симболичког излагања математике или до настајања језика кога данас називамо математички био је дуг, спор и оптерећен бројним препрекама. Увођењу сваког од данас познатих симбола претходиле би дуге и оштре полемике математичара у вези с тим да ли уведени симбол најбоље представља одређену операцију или релацију. Тако, иако се ознака за једнако „ $=$ “ појавила средином 16. века у делу *Алгебра*, Енглеза Роберта Рекорда (R. Recorde), прихваћена је тек у 18. веку. Замерка оних математичара којима се та ознака није свиђала била је „није ништа тако једнако као две паралелне линије“ (Чекрлија, 2001). Интересантно је да је Декарт (R. Descartes) (прва половина седамнаестог века) за знак једнакости имао сопствену ознаку „ ∞ “, коју је извео из почетних слова ∞ латинске речи *aequalis* (једнако). Слично, симбол множења дуго је „тражио“ свој знак. Појављивао се у облику правоугаоника, јер се површина правоугаоника рачуна множењем, затим као слово M (*multiplicare*), па у облику крста $\times$. Тачка као симбол множења који је данас у употреби потиче од Лајбница (G.W Leibniz) из 1698. године. „Не свиђа ми се $\times$ као ознака за множење. Радије користим тачку као знак за множење, то

је у складу са симболом : који користим за дељење“, пише чувени математичар Лајбниц колеги, математичару Јохану Бернулију (J. Bernoulli) (Чекрлија, 2001).

Данас можемо рећи да су за важећу симболику најзаслужнији Декарт, Вијет, Лајбниц, Њутн (I. Newton) и Ојлер (L. Euler). Наравно, ту су и многи други математичари, неретко и заборављени.

Питање које се поставља јесте да ли симболи о којима смо говорили чине математички језик или је тај појам шири од једног скупа симбола. Првановићев одговор на ово питање је да „треба разликовати матерњи језик у математичком језику и математички језик у правом смислу. Овај последњи се зове и симболички језик“ (Првановић, 1970).

Према Барвелу (Barwell, 2014), матерњи, то јест природни језик у математичком језику обухвата:

- стручне термине специфичне за математику (изоморфизам, дискриминанта, логаритам итд.);
- опште термине с посебном употребом у математици (линија, фактор, фреквенција итд.);
- математичке изразе који се појављују у природном језику, али са различитим значењем (израз, разлика, област, поље итд.).

Математички језик у правом смислу или симболички језик, како га назива Првановић, односно математичко-логички језик, како га најчешће данас називамо, посебан је језик кога чини систем знакова (логички везници, релацијско-операцијски знаци, квантори итд.). Посебно важан период за развој математичког језика је средина 19. века, када се у математику, кроз радове Џорџа Була (G. Boole) и Готлоба Фрегеа (G. Frege), уводе логички симболи. Тако започиње развој и једне нове математичке дисциплине – математичке логике.

Математици и логици био је неопходан „формални језик с потпуно регуларном структуром који ће омогућити логичка истраживања математичког закључивања и математичку анализу логичких принципа“ (Вујошевић, 2013). Овај језик садржи симболе $\neg$, $\wedge$, $\vee$, $\Rightarrow$, $\Leftrightarrow$, кванторе $\forall$, $\exists$, као и разне симболе чије се значење, зависно од контекста, може мењати. „Основни задатак овог језика је да прецизно и једнозначно установи формуле и исказе“ (Божић, 1979).

Вратимо се на пример који се налази на почетку текста. Превод са српског на математички језик реченице *Гомила, рачуната два пута заједно, са још једном гомилом, достиже девет* је $2x + x = 9$. Приметимо да се суштина овог превода битно не разликује од превођења с једног на други природан језик. Текст претходног задатка је преведен с енглеског на српски језик, а поновним превођењем, овог пута са српског на енглески, добили бисмо текст врло приближан оригиналу, с вероватно незнатним разликама. Међутим, у случају превођења текста с природног на математички језик, односно математички запис, врло често губимо могућност да реконструисемо првобитни

текст. С друге стране, добијамо питање на математичком језику (линеарна једначина с једном непознатом) чије решење даје одговор како на постављено питање тако и на многа слична питања.

За математичко-логички језик, као и језике неких других научних области (на пример, програмске језике), користимо израз формални језици. Њега не чини једноставни скуп симбола и речи, већ је настајао и развијао се по јасним принципима. Математичар Матила Гика (М. Ghyka) у свом делу *Филозофија и мистика броја*, парафразирајући Сервијена, наводи главне карактеристике које мора поседовати језик да би био научни:

1. Свака од његових реченица има један и само један смисао.
2. За једну реченицу научног језика увек се може наћи друга, еквивалентна реченица.
3. Научни језик је у целини преводив на неки други језик.
4. Значење реченица научног језика независно је од њиховог ритма.
5. Ако се ограничимо на научни језик, онда смисао његових опсервација, истинит или лажан, мора имати својство исте разумљивости за више људи, а не само за једног.
6. Негација ма ког исказа (који припада научном језику) такође је исказ (Гика, 1987).

Превођење разних математичких реченица са природног језика на математички језик, понекад и обрнуто, важан је сегмент математичког образовања сваког ученика. Од почетка основношколског образовања ученици се постепено сусрећу са симболима овог језика, да би се у првом разреду средње школе кроз наставне јединице из математичке логике прилично детаљно упознали с математичким језиком. Да ли то знање и колико ефективно користе у даљој настави математике? Да ли су проблеми које ученици имају у решавању, на пример, ирационалних једначина управо последица недовољног познавања математичког језика? Покушаћемо да неке од могућих одговора на ова питања добијемо кроз анализу истраживања које смо спровели.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ нашег истраживања био је да испитамо како су ученици завршног разреда средњих школа, који се припремају за полагање пријемног испита из математике за упис на техничке и математички факултет, савладали математичко-логички језик. Истраживање је спроведено у периоду од школске 2001/2002. до школске 2017/18. године. Тестирано је укупно 544 ученика (сваке године између 25 и 40) природно-математичког и друштвено-језичког смера „Ужичке гимназије“, као и Техничке школе „Радоје Марих“. Сви ученици који су учествовали у тестирању спремали су се да упишу неки од

следећих факултета: Електротехнички факултет, Математички факултет, Факултет организационих наука, Машински факултет и Грађевински факултет Универзитета у Београду или Факултет техничких наука Универзитета у Новом Саду. Тест није био анониман, а ученици су подељени у две групе. У једној групи налазили су се они ученици који су на крају треће године средње школе имали оцену 5 из математике (њих 321), а другој они који су имали оцену 4 (223 ученика).

За потребе нашег истраживања конструисали смо тест који садржи осам задатак. Пилот-верзију овог теста испитали смо претходно на узорку матураната школских година 1997/1998. и 1998/1999. Напоменимо да су у тим годинама ученици решавали исте задатке као на нашем тесту, само без понуђених решења које би на крају заокружили. На основу њихових коментара и одговора комплетирали смо коначну верзију теста.

У прва 4 задатака овог теста од ученика се захтевало да реченице написане на природном језику (без обзира на њихову истинитост) преведу на математички језик и обрнуто. Наредна четири задатка односила су се на примену логичких операције (*и*, *или*, *следи*, *еквивалентно*, *не*) у конкретним проблемима.

Поред тачног одговора ученицима је понуђен један одговор који „личи“ на тачан, тј. одговор до кога се долази уобичајеним ученичким грешкама с којима смо се сретали у досадашњој наставној пракси. Трећи понуђен одговор је одговор који је „одмакнутији“ од тачног одговора. Овакав погрешан одговор ученици вероватно не би дали да је у питању тест отвореног типа. На пријемним испитима на наведеним факултетима нетачан одговор носи негативне поене у износу 10% од вредности задатка, а одговор *Не знам* не повлачи негативне поене. Разлог оваквом бодовању је обесхрабривање будућих студената да насумице заокружују решења чиме се обезбеђује праведност бодовања. Пошто наш тест нема пет понуђених одговора као на тесту пријемног испита већ само три (од тога је само један понуђен одговор изабран насумице), бодовање задатака вршимо на следећи начин – тачан одговор (Т): 10 бодова; погрешан одговор до кога се долази „очекиваном“ ученичком грешком (С): -1 бод (умањен за 10% вредности тачног задатка); погрешан одговор који није „близак“ тачном одговору (П): -2 бода; одговор *Не знам* (Н): 0 бодова. Разлог због кога различито бодујемо нетачне одговоре је следећи: Ученици који заокруже одговор (С) начинили су очекивану грешку, али је у њиховом размишљању било и елемената тачног закључивања. Одговор (П) нам говори да је ученик насумице заокружио понуђени одговор или, ако је мислио да је то тачан одговор, показао је елементарно незнање.

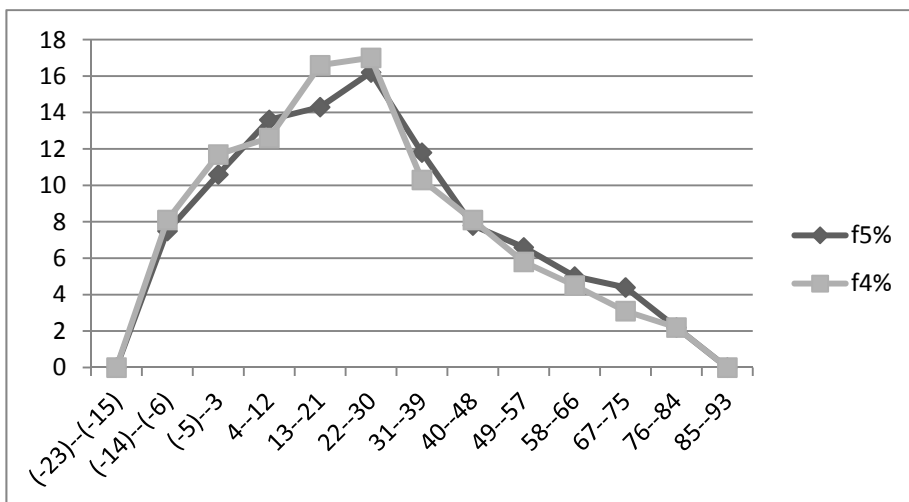
Максимални број поена које је могуће освојити на тесту износи 80 (сви одговори тачни), а минимални -20 (сви одговори погрешни и означени словом П). Број поена који су заиста ученици освојили кретао се између -10 и 80, што значи да распон поена износи 90. Ако за величину разредног интервала R_I узмемо $i = 9$, добијамо 10 разреда за расподелу података. Најмању меру у низу

(-10) узимамо за средње место најнижег разреда расподеле ((-14)-(-6)). Табела дистрибуције фреквенција f_5 и f_4 за обе групе ученика (ученици са оценом 5 из математике и ученици са оценом 4 из математике) дата је заједно са процентима $f_{5\%}$ и $f_{4\%}$ (Табела 1):

Табела 1.

RI	f_5	f_4	$f_{5\%}$	$f_{4\%}$
76–84	7	5	2,2	2,2
67–75	14	7	4,4	3,1
58–66	16	10	5,0	4,5
49–57	21	13	6,6	5,8
40–48	25	18	7,8	8,1
31–39	38	23	11,8	10,3
22–30	52	38	16,2	17,0
13–21	46	37	14,3	16,6
4–12	44	28	13,6	12,6
(-5)-3	34	26	10,6	11,7
(-14)-(-6)	24	18	7,5	8,1
$i = 9$	$N_5 = 321$	$N_4 = 223$	100	100

Да бисмо видели да ли постоје значајне разлике између ове две групе испитаника, посматраћемо њихове полигоне учесталости. На ординатној оси координатног система нанећемо проценте фреквенција јер су групе N_5 и N_4 различите бројности (Слика 1).



Слика 1.

Посматрајући полигоне учесталости обе групе испитаника, можемо закључити да су између њих незнатне разлике у познавању математичког језика. Није нам потребно истраживање да бисмо закључили да и поред различитих критеријума оцењивања, ученици који су оцењени оценом 5 боље знају математику од оних који су оцењени оценом 4. Међутим, као што видимо, у познавању математичког језика разлика између њих није значајна, јер не можемо рећи за било који од полигона да се налази десно у односу на други полигон на мерној скали.

Пошто се у посматраном узорку налазе само ученици који имају одличну и врло добру оцену из математике, а уз то и амбицију да положи пријемни испит на поменути факултетима, наша очекивања су била да ће се најчешћи број бодова који ће ученици добити на тесту наћи у интервалу 67–75. Међутим, истраживање је показало сасвим други резултат од очекиваног. С обзиром на оцене ученика који су учествовали у истраживању, очекивали смо да прва координата максимума полигоналне линије буде знатно ближа броју 80, а не између 22 и 30. Дакле, изузетно слабо познавања математичког језика је заједничка карактеристика обе групе испитаника.

Разлоге оваквих резултата потражили смо кроз анализу задатака из поменутог теста.

Први задатак на тесту гласио је:

1. Реченицу „Ако је неки број мањи од седам, мањи је и од четири“, користећи математички језик, записујемо:

$$(a) x < 4 \Rightarrow x < 7 \quad (b) x < 7 \Rightarrow x < 4 \quad (v) x < 4 \Leftrightarrow x < 7$$

(г) Не знам

У табели која следи дат је преглед свих одговара за које су се ученици опредељивали. У првој врсти су резултати ученика који су имали оцену 5 из математике, у другој врсти оцену 4, док трећа врста даје укупан резултат. Колона Т садржи тачне одговоре, колона С нетачне одговоре који подсећају на тачне, колона П нетачне одговоре који нису ни близу тачном одговору, док се у колони Н налази број оних испитаника који су заокружили одговор *Не знам* (Табела 2).

Табела 2.

	одг Т	одг С	одг П	одг Н	укупно
оцена 5	282 (87,85%)	39 (12,15%)	0 (0%)	0 (0%)	321 (100%)
оцена 4	191 (85,65%)	29 (13,00%)	3 (1,35%)	0 (0%)	223 (100%)
укупно	473 (86,95%)	68 (12,50%)	3 (0,55%)	0 (0%)	544 (100%)

Укупан број поена који су ученици освојили на првом задатку био је 4656 (=4730-68-2·3). Већина ученика је исправно приметила да је у питању сложена реченица која везником „ако ... онда“ повезује две просте реченице: „Број је мањи од седам“ и „Број је мањи од четири“. И поред тога што се, из стилских разлога, реч *онда* не појављује експлицитно у реченици, ученици нису имали проблем да уоче да је она суштински присутна и да је превод за везник „ако ... онда“ симбол $\Rightarrow$. Такође, већина их је исправно схватила да предикату у математичко-логичком језику увек одговара нека релација. У нашем случају то је релација *је мањи*, тј. $<$. *Неки број* у преводу на математички језик је x . Дакле, тражени одговор је $x < 7 \Rightarrow x < 4$.

Приметимо да ова сложена реченица није истинита. Без обзира на упозорење да понуђени искази у задацима не морају бити тачни, велики број тестираних ученика (њих 118, односно 21,69%) заокружило је одговор (а) који представља истинит исказ, али не и тачан одговор на постављено питање. Интересантно је да у овом примеру нико од ученика није одговорио да је у питању еквиваленција, што значи да нису имали проблем да схвате да је реч о импликацији.

2. Реченицу „Број три је решење једначине: *икс* на квадрат једнако девет“, користећи математички језик, записујемо:

$$(a) x = 3 \Rightarrow x^2 = 9 \quad (b) x^2 = 9 \Rightarrow x = 3 \quad (в) x^2 = 9 \Leftrightarrow x = 3$$

(г) Не знам

У Табели 3 дат је преглед резултата другог задатка.

Табела 3.

	одг Т	одг С	одг П	одг Н	укупно
оцена 5	39 (12,15%)	276 (85,98%)	6 (1,87%)	0 (0%)	321
оцена 4	26 (11,66%)	189 (84,75%)	8 (3,59%)	0 (0%)	223
укупно	65 (11,95%)	465 (85,48%)	14 (2,57%)	0 (0%)	544

Укупан број поена који су ученици освојили решавајући други задатак био је 157 (=650-465-2·14). Дакле успешност ученика је била врло слаба јер је задатак тачно урадило 65 ученика, односно 11,95% (колона Т).

Велика већина ученика није уочила да проста реченица: „Број три је решење једначине: *икс* на квадрат једнако девет“ значи исто што и реченица „Ако је број једнак три, онда је он решење једначине *икс* на квадрат једнако девет“. Сходно објашњењима из претходног примера, јасно је да је тачан одговор (а). Погрешан одговор (б) углавном је био очекиван (колона С-

85,48%), док је одговор (в) одабрало њих 14, тј. 2,57% (колона П). Дакле, слично као у претходном задатку, није дошло до мешања импликације и еквиваленције већ до неразумевања импликације. Ученици су изгубили из вида да реченица говори да број 3 *јесте* решење, а не да из једначине *проишлази* да је 3 решење. Овде можемо наћи неко „оправдање“ за ученике. Они се током свог математичког образовања често сусрећу с једначинама и од њих се очекује да једначине решавају односно да проналазе непознату. Понуђено решење (б) највише подсећа на тај поступак, мада наравно, ни тада реченица не би била тачна јер решење може бити и -3.

3. Реченицу „Једначине: два икс плус три једнако једанаест и три икс минус два једнако десет имају иста решења“ користећи матички језик записујемо:

$$(a) 2x + 3 = 11 = 3x - 2 = 10 \quad (б) 2x + 3 = 11 \Leftrightarrow 3x - 2 = 10 \quad (в) x = 4 \wedge x = 4$$

(г) Не знам

У Табели 4 дат је преглед резултата трећег задатка.

Табела 4.

	одг Г	одг С	одг П	одг Н	укупно
оцена 5	301 (93,77%)	16 (4,98%)	4 (1,25%)	0 (0%)	321
оцена 4	212 (95,07%)	8 (3,59%)	3 (1,34%)	0 (0%)	223
укупно	513 (94,30%)	24 (4,41%)	7 (1,29%)	0 (0%)	544

Укупан број поена који су ученици освојили решавајући трећи задатак био је 5092 (5130-24-2·7).

Трећи задатак је у великој мери успешно решен (94,30%) и еквиваленција између једначина које имају исто решење је добро уочена. Једно од објашњења за овакву успешност је што ученици у школи при решавању различитих једначина углавном користе трансформације помоћу којих се добијају еквивалентне једначине и врло често том приликом пишу знак еквиваленције. Можемо претпоставити да осталих 31 ученика вероватно није пажљиво прочитало задатак, па је њих 24 (4,41%) решавало једначину и заокружило одговор (в) (колона С) а 7 (1,29%) прочитало реч „једнако“ у тексту и потражило у ком се одговору налази симбол = па заокружило (а) (колона П).

4. Реченицу математичког језика $(\exists y \in N)(\forall x \in N)(x \leq y)$ на српски језику преводимо

(а) Постоје најмањи природни број.

(б) Постоје сви природни бројеви.

(в) *Постоји највећи природни број.*

(г) *Не знам*

У Табели 5 дат је преглед резултата четвртог задатка.

Табела 5.

	одг Т	одг С	одг П	одг Н	укупно
оцена 5	39 (12,15%)	46 (14,33%)	138 (42,99%)	98 (30,53%)	321
оцена 4	22 (9,87%)	42 (18,83%)	89 (39,91%)	70 (31,39%)	223
укупно	61 (11,21%)	88 (16,18%)	227 (41,73%)	168 (30,88%)	544

Укупан број поена који су ученици освојили решавајући четврти задатак био је 68 (=610-88-2·227).

Четврти задатак успешно је решило 11,21% ученика. На тесту је дат мало слободнији превод математичке реченице који је многе ученике збунио. Други проблем представљало је то што је тачан одговор реченица која није истинита (в). Ту можемо пронаћи разлоге зашто је 227 ученика (41,73%) заокружило одговор (б) (колона П), то јест одговор који није ни приближан тачном. Разлог је вероватно тај што је само та реченица испитаницима изгледала истинито. Оно што треба приметити је да јесте нешто мање од трећине ученика (30,88%) заокружило *Не знам*. За разлику од осталих задатака у којима су се ученици врло ретко опредељивали за овај одговор, овде то није био случај. То нам говори да је ово задатак код којег су ученици сумњали у своје знање и не желећи да губе бодове, одустали од заокруживања конкретног решења.

5. *Негација исказа „Сви цели бројеви су природни“ гласи:*

(а) *Сви цели бројеви нису природни.*

(б) *Неки цели бројеви нису природни.*

(в) *Сви природни бројеви нису цели.*

(г) *Не знам.*

У Табели 6 дат је преглед резултата петог задатка.

Табела 6.

	одг Т	одг С	одг П	одг Н	укупно
оцена 5	12 (3,74%)	305 (95,02%)	2 (0,62%)	2 (0,62%)	321
оцена 4	8 (3,59%)	208 (93,27%)	3 (1,35%)	4 (1,79%)	223
укупно	20 (3,68%)	513 (94,30%)	5 (0,92%)	6 (1,10%)	544

Укупан број поена који су ученици освојили решавајући пети задатак био је -323 (200-513-2.5). На овом задатку ученици су освојили врло мало поена, тачније, збирно гледано, изгубили су 323 поена.

Разлог због кога је пети задатак слабо урађен је непознавање Де Морганових закона $\neg(\forall x)A \Leftrightarrow (\exists x)\neg A$, $\neg(\exists x)A \Leftrightarrow (\forall x)\neg A$ које су ученици упознали на почетку средњошколског образовања, а касније, током наставе из математике, нису били често у прилици да их срећу и примењују. Изузетак су различити математички докази, најчешће геометријски, који управо и почињу речима: „Претпоставимо супротно...“ и у којима се заправо полази од негације исказа који се доказује. Ученици су овај задатак решавали интуитивно ослањајући се на природни језик па су негацију примењивали само на *јесу природни бројеви*, а не на реч *сви*. Сматрамо да је то разлог због кога је 94,30% (513 ученик) заокружило одговор (а) (колона С). Да у таквом одговору има нешто „сумњиво“, ученици су могли да примете испитујући истинитост дате реченице и понуђених одговора. Пошто је дата реченица нетачна, њена негација мора бити тачна, што не важи за одговор (а).

ба. Унија скупова A и B је:

(а) скуп свих елемената који припадају скупу A и скупу B .

(б) скуп свих елемената који припадају скупу A или скупу B

(в) скуп свих елемената који припадају или скупу A или скупу B .

(г) Не знам.

У Табели 7 дат је преглед резултата задатка ба.

Табела 7.

	одг Т	одг С	одг П	одг Н	укупно
оцена 5	48 (14,95%)	272 (84,74%)	1 (0,31%)	0 (0%)	321
оцена 4	29 (13,00%)	192 (86,10%)	2 (0,90%)	0 (0%)	223
укупно	77 (14,16%)	464 (85,29%)	3 (0,55%)	0 (0%)	544

Укупан број поена који су ученици освојили решавајући задатак ба био је 300 (=770-464-2.3).

6б. За скупове $A = \{1, 2, 3, 4\}$ и $B = \{3, 4, 5, 6\}$, $A \cup B$ је једнако:

(а) $\{1, 2, 5, 6\}$ (б) $\{3, 4\}$ (в) $\{1, 2, 3, 4, 5, 6\}$ (г) Не знам

У Табели 8 дат је преглед резултата задатка 6б.

Табела 8.

	одг Т	одг С	одг П	одг Н	укупно
оцена 5	319 (99,38%)	2 (0,62%)	0 (0%)	0 (0%)	321
оцена 4	219 (98,21%)	4 (1,79%)	0 (0%)	0 (0%)	223
укупно	538 (98,90%)	6 (1,10%)	0 (0%)	0 (0%)	544

Укупан број поена који су ученици освојили решавајући задатак 6б био је 5374 (=5380-6).

Задаци 6 и 7 можда најбоље одражавају проблем који настаје мешањем природног и математичког језика. Задатак (6б), у коме се тражи да ученици одреде унију два скупа, готово стопроцентно је урађен. Дакле, испитаници знају да одреде унију, али како показују резултати задатка 6а, не умеју да је дефинишу. Помало парадоксалан резултат добијамо кад од ученика тражимо да од три понуђене реченице изабере ону која представља дефиницију уније скупова (задатак 6а). За одговор (а) (колона С), у коме стоји да је то скуп свих елемената који припадају *скупу А* и *скупу В*, определило се 464 испитаника, односно 85,29%. Дакле, ученици не увиђају да је тврђење *скуп А* и *скуп В* конјункција и да је за њену тачност неопходно да тражени елементи буду заједнички за оба скупа. Тачан одговор – да су то елементи који припадају *скупу А* или *скупу В* – ученици доживљавају као искључну дисјункцију (*или* или) и зато га у великој мери одбацују.

(7а). Пресек скупова А и В је:

(а) скуп свих елемената који припадају *скупу А* и *скупу В*.

(б) скуп свих елемената који припадају *скупу А* или *скупу В*.

(в) скуп свих елемената који припадају или *скупу А* или *скупу В*.

(г) Не знам

У Табели 9 дат је преглед резултата задатка 7а.

Табела 9.

	одг Т	одг С	одг П	одг Н	укупно
оцена 5	192 (59,81%)	93 (28,97%)	36 (11,22%)	0 (0%)	321
оцена 4	131 (58,74%)	72 (32,29%)	20 (8,97%)	0 (0%)	223
укупно	323 (59,38%)	165 (30,33%)	56 (10,29%)	0 (0%)	544

Укупан број поена који су ученици освојили решавајући задатак 7а био је 2953 (=3230-165-2·56).

7б. За скупове $A = \{1, 2, 3, 4\}$ и $B = \{3, 4, 5, 6\}$, $A \cap B$ је једнако:

(а) $\{1, 2, 5, 6\}$ (б) $\{3, 4\}$ (в) $\{1, 2, 3, 4, 5, 6\}$ (г) Не знам.

У Табели 10 дат је преглед резултата задатка 7б.

Табела 10.

	одг Т	одг С	одг П	одг Н	укупно
оцена 5	319 (99,38%)	2 (0,62%)	0 (0%)	0 (0%)	321
оцена 4	218 (97,76%)	4 (1,79%)	1 (0,45%)	0 (0%)	223
укупно	537 (98,72%)	6 (1,10%)	1 (0,18%)	0 (0%)	544

Укупан број поена који су ученици освојили решавајући задатак 7б био је 5362 (=5370-6-2·1).

И у задатку 7а имамо сличан проблем као и у задатку 6а. Испитаници су имали проблем са дефинисањем операције пресека скупова. Проценат тачних одговора је далеко већи него у претходном задатку (59,38%), али и даље недопустиво мали с обзиром да ученици знају да одреде пресек скупова у конкретном случају, на шта упућују резултати задатка 7б. Претпостављамо да би број тачних одговора био већи да ученици претходно нису решавали задатак 6, јер ако су се већ једном определили за одговор A и B , мало је вероватно да би исти одговор могао бити тачан и код друге операције.

Напоменимо да резултати задатака 6б и 7б нису ушли у заједничку статистичку обраду са осталим задацима јер се у њима не испитује познавање математичког језика. Они се налазе у тесту да бисмо утврдили да ли су евентуално лоше урађени задаци 6а и 7а последица неразумевања појмова уније и пресека или лошег познавања математичког језика. Упоредни резултати задатака 6а и 6б, односно 7а и 7б, говоре нам да је у питању слабо владање математичким језиком.

(8). Тачна је реченица:

(а) $\sqrt{6-5x} = x \Rightarrow 6-5x = x^2$

(б) $\sqrt{6-5x} = x \Leftrightarrow 6-5x = x^2$

(в) $6-5x = x^2 \Rightarrow \sqrt{6-5x} = x$ (г) Не знам

У Табели 11 дат је преглед резултата осмог задатка.

Табела 11.

	одг Т	одг С	одг П	одг Н	укупно
оцена 5	9 (2,80%)	294 (91,59%)	8 (2,49%)	10 (3,12%)	321
оцена 4	5 (2,24%)	200 (89,69%)	3 (1,34%)	15 (6,73%)	223
укупно	14 (2,57%)	494 (90,81%)	11 (2,02%)	25 (4,60%)	544

Укупан број поена који су ученици освојили решавајући задатак 8 био је -376 (=140-494-2·11). То је најлошији резултат јер, збирно гледано, испитаници су на овом задатку изгубили 376 поена. Већина ученика (њих 494, односно 90,81%) дали су погрешан одговор (б) мислећи да је у питању еквиваленција $a = b \Leftrightarrow a^2 = b^2$ а не импликација. Међутим, истина је да су сва решења једначине $\sqrt{6-5x} = x$ истовремено и решења једначине $6-5x = x^2$, али не и обрнуто. Грешка је овде заправо у мешању еквиваленције и импликације, а то је замка на коју можемо наићи у многим математичким доказима.

ЗАКЉУЧАК

Природни језик, упркос богатству речи и израза, веома ретко је погодан за прецизно и недвосмислено исказивање научних чињеница и извођење математичких доказа. Математика је током прошлих векова развила математичко-логички језик, помоћу којег се реченице природног језика које исказују нека математичка тврђења превode у формуле тог језика. На тај начин уместо с претпоставкама и тврђењима природног језика радимо с формулама, а помоћу различитих правила извођења долазимо до нових формула – теорема. Строгост и прецизност доказа дају математици добро познату сигурност и уверљивост или, како је говорио Ломоносов: „Математика ум у ред доводи“ (Зорич, 2014). Познавање математичко-симболичког језика потребно је ученицима и да би неке дуже формуле и дефиниције визуализацијом лакше схватили и запамтили. Дobar пример је дефиниција непрекидности функције. Ученицима се та дефиниција презентује на следећи начин: *Функција $f : D \rightarrow R$, $D \subset R$, непрекидна је у тачки $x_0 \in D$ ако важи: $(\forall \varepsilon > 0) (\exists \delta > 0) (\forall x \in D) (|x - x_0| < \delta \Rightarrow |f(x) - f(x_0)| < \varepsilon)$.* Ма колико на први поглед овако изречена дефиниција изгледала сложено, много је прегледнија и јаснија за оног ко разуме овај језик него да је изречена на следећи начин: *Функција еф је непрекидна у тачки икс нула из домена функције еф ако за свако епсилон веће од нуле постоји делта веће од нуле, тако да за свако икс из домена функције еф важи да ако је апсолутна*

вредност икс минус икс нула мања од делта, онда је и апсолутна вредност еф од икс минус еф од икс нула мања од епсилон.

Ово су неки од најважнијих разлога због којих је потребно с математичко-логичким језиком упознавати ученике. Од самог почетка математичког школовања ученици се сусрећу с операцијским и релацијским симболима. „Ученике треба безусловно оспособљавати да се служе тим језиком, али симбол не сме доћи пре појма, пре операције, пре мишљења. У противном завлада формализам и процес математичког образовања престаје“ (Првановић, 1970). Како ученике треба оспособљавати за апстракције и генерализације које су им у озбиљнијем математичком образовању неопходне, потребно је од најранијег узраста инсистирати да ученици правилно и прецизно изражавају своје мисли. Многе тешкоће у учењу и савладавању математике настају управо због недовољног познавања математичког језика.

„Што се у једној струци, свеједно каквој, више употребљава обичан језик којим свако говори, тим је већа могућност за дилетанте: говорећи опште познате речи, имају импресију да знају и саму ствар. У таквим струкама је сваки човек по мало дилетант; зато су оне популарне. Математика има свој засебан језик и своје засебно писмо; њих прво треба научити, а за то је потребан истрајан и смишљен рад. Но, ко то научи, тај већ није дилетант: може се бавити математиком и као науком и као средством при изучавању других наука. Тешко је са онима који тај језик и то писмо не доуче, а уобрази да су их научили“ (Кашанин, 1992).

Упознати језик математике није само корисно већ и лепо. Лепоте, склада и елеганције има у многим математичким формулама. Чувена је Ојлерова формула $e^{i\pi} + 1 = 0$ коју многи математичари сматрају налепшом математичком формулом јер спаја пет најважнијих константи у математици. Као пред великим уметничким делом, математичарима застаје дах гледајући генијалне Рамануданове формуле. Погледајмо, на пример, ону која повезује бесконачни низ, непрекидни разломак и константе e и π :

$$1 + \frac{1}{1 \cdot 3} + \frac{1}{1 \cdot 3 \cdot 5} + \frac{1}{1 \cdot 3 \cdot 5 \cdot 7} + \frac{1}{1 \cdot 3 \cdot 5 \cdot 7 \cdot 9} + \dots = \frac{1}{1 + \frac{1}{1 + \frac{2}{1 + \frac{3}{1 + \dots}}}} = \sqrt{\frac{\pi e}{2}}$$

Да бисмо ове као и сличне формуле доживели и осетили њихову лепоту, морамо „говорити њихов језик“ и разумети их.

„Математика је засебно писмо, засебан језик, засебна наука. Ко не зна енглески, Шекспир му је у оригиналу неразумљив и непотребан. Да би се Шекспир у оригиналу разумео и да би се у њему уживало, треба проћи дуг пут озбиљног рада; кад се он пређе, уживање је савршено. Исто тако је и у математици. Кад се савлада њено писмо и њен језик, она отвара врата нових погледа: кроз њу се ствари јасније виде и међусобно везују“ (Кашанин, 1992).

Литература

- Barwell, R. (2014). *The role of language in mathematics*. Naldic: University of Edinburgh.
- Божих, М. (1979). *Математичка логика са елементима опште логики*. Београд: Научна књига.
- Вујошевић, С. (2013). *Математичка логика: о могућностима формалног метода*. Београд: Математички факултет.
- Гика, М. (1987). *Филозофија и мистика броја*. Нови Сад: Књижевна заједница.
- Зорич, В. (2014). *Математика као језик и метод, Настава математике*, LIX(1–2), 1–8.
- Imhausen, A. (2016). *Mathematics in Ancient Egypt: A Contextual History*. Princeton University Press.
- Кашанин, Р. (1992). О математици. У: *Прилози о математичким наукама код Срба*. Београд: Математички институт, 21–30.
- Првановић, С. (1970). *Методика савременог математичког образовања у основној школи*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Чекрлија, Б. (2001). *Времпловом кроз математику*. Бањалука: Графомарк.

Оливера Р. Маркович

Универзитет в Крагуеваце, Педагогически факултет в Ужице

О МАТЕМАТИЧЕСКОМ ЯЗЫКЕ В НАУКЕ И В ОБУЧЕНИИ

Анотация

Естественный язык, несмотря на богатство слов и выражений, подходящих для повседневного или художественного использования, не всегда подходит для точного и недвусмысленного представления научных фактов и выполнения математических доказательств. Поэтому, с развитием и совершенствованием математики как науки, потребность в развитии ее языка стала императивом. В первой части статьи приведен краткий обзор происхождения и развития математического языка. Вторая часть статьи содержит результаты многолетних исследований о том, как учащиеся четвертого класса средней школы знают и понимают этот язык, необходимый им для дальнейшего обучения математике. Исследование показало, что ученики испытывают трудности в понимании математического языка, что в дальнейшем непосредственно отражает успех в понимании и овладении определенным математическим содержанием.

Ключевые слова: *математический язык, символический язык, математическая логика, естественный язык.*

Биљана Д. Ђорић*
Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука у Чачку

УЛОГА ЈЕЗИКА, УЧЕЊА ПУТЕМ ОТКРИЋА И УПОТРЕБЕ ИКТ У РАЗВОЈУ НАУЧНЕ ПИСМЕНОСТИ**

Апстракт: Усвајање концепата и научних појмова први је корак у стицању и продубљивању знања и вештина у области науке. У литератури често се јавља појам научне писмености чиме се наглашава значај функционалног знања, а чија је основа управо развој система научних појмова, њихово правилно разумевање, усвајање и интерпретација.

Стога је циљ овог рада утврдити улогу језика, учења путем открића и могућности примене информационо-комуникационих технологија у циљу оснаживања научне писмености ученика.

У раду је приказана теоријска анализа развоја научне писмености код ученика. На основу прегледане литературе, може се закључити да ефикасност стратегија развоја научне писмености може варирати у зависности од више фактора. На начин прилагођавања различитих стратегија утиче узраст ученика, њихово предзнање и развијеност других компетенција које су неопходне за стицање нових. Анализа указује на то да уз правилну наставну стратегију, ученици читањем, писањем, колаборацијом и учењем путем открића уз помоћ ИКТ могу развити и побољшати елементе научне писмености, а нарочито концептуално разумевање. Такође, интеграција различитих приступа може се показати као ефикасна за развој научне писмености.

Кључне речи: *научна писменост, концептуално разумевање, ИКТ, језик.*

УВОД

Развој основних научних концепата код деце почиње у раном детињству. Истраживања развоја система појмова, углавном се ослањају на конструктивистичке теорије развоја Лава Виготског и Жана Пијажеа (Lind, 1998).

* biljana.djoric@ftn.kg.ac.rs

** Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, број 179026, чији је носилац Педагошки факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке и технолошког развоја Републике Србије.

У литератури се издвајају два аспекта научне писмености (Norris, Phillips, 2003, према: Turiman et al., 2012): фундаментално значење и изведени смисао. Фундаментално значење подразумева стицање вештина за причање, читање и писање о науци. Научна писменост у фундаменталном смислу подразумева кључ изградње концептуалних, епистемичких и социјалних димензија повезаних са изведеним смислом писмености (Kelly, 2007). Изведени смисао подразумева разумевање и примену научних идеја које укључују обједињавање различитих концепата, разумевање природе науке, везе између различитих концепата, технологије, друштва и окружења, процедура и друштвене важности науке.

ПИСА (Programme of International Student Assessment) научну писменост дефинише као капацитет за употребу научног знања, идентификације питања и закључивања у циљу разумевања и лакшег доношења одлука о свету и променама услед људске активности (Yore, Treagust, 2006). На основу ове дефиниције, може се закључити да она интегрише претходно два наведена приступа.

Аутори (Krajcik, Sutherland, 2010) предлажу пет наставних стратегија које могу бити подршка у развоју научне писмености: а) повезивање нових знања са претходним знањем и искуством; б) повезивање знања ученика са реалним животом; в) повезивање вишеструких репрезентација; г) пружање могућности ученицима да своје идеје користе и д) пружање подршке ученицима да учествују у научним дискурсима.

Сходно томе, постоје различити модели комуникације у науци: усмена и писана реч, визуелне репрезентације, дијаграми, слике, графикони, модели, анимације, практичан рад, математички симболи и сл. (Wellington, Osborne, 2001).

Развој научне писмености ученика у току основног образовања треба да се базира на стицању основних знања и разумевању науке кроз вештине опсервације, комуникације, мерења, експериментисања, постављања хипотеза и манипулације параметрима (Murphy, 2003). Како би ученици стекли наведене вештине, потребно је да поседују способност апстрактног размишљања, као и техничке вештине (Turiman et al., 2012). Поред тога, ученици треба да буду спремни да истражују користећи различите изворе, интегришу садржаје, читају графиконе и друге визуелне приказе појава, разликују чињенице од фикције и размишљања, конструишу аргументе и сл.

Сходно наведеном, овај рад има за циљ да утврди улогу језика и учења путем открића у развоју научне писмености код ученика у току основног образовања, као и да повеже начине интеграције информационо-комуникационих технологија (ИКТ) у сврху учења.

КОМПОНЕНТЕ НАУЧНЕ ПИСМЕНОСТИ

Основне компоненте научне писмености односе се на научно знање, процедуралне вештине и вештине комуницирања о науци (Westby et al., 2000).

Други аутори издвајају следеће компоненте научне писмености (Webb, 2010): разумевање улоге науке, способности научног размишљања (опсервационе и аналитичке вештине), вештине критичког размишљања, разумевање улоге математике у науци, позитивно вредновање науке и мотивисаност за бављење науком.

Ипак, да би се разумеле информације које се читају или добијају посматрањем или експериментисањем, најпре је потребно изградити модел сачињен од селектованих информација добијених искуством како би оне добиле смислено значење.

У томе велику улогу има метакогниција која подразумева способност ученика да користи научно знање, поставља питања и доноси закључке и одлуке и процењује о вредностима теорија. Због тога, метакогниција представља кључ концептуалних промена и конструктивистичког учења, при чему особа мора бити свесна свог тренутног знања, вршити поређење са ново добијеним информацијама, вредновати их и интегрисати у нове менталне шеме (Yore, Treagust, 2006).

Слично виђење имају и други аутори који повезују конструктивизам са развојем система научних теорија са аспекта активног учешћа појединца у свом развоју (Kubieck, 2005).

Научни концепти за ученике млађег узраста су често врло апстрактни. Због тога је изазов појаве које нису видљиве голим оком доказати ученицима, нарочито када они још увек нису развили формално размишљање. У томе велику улогу имају речи, аналогије, графикони, дијаграми – другим речима, језик науке (Asoko, 2002). Други аутори, такође наглашавају везу између употребе језика и стицања научних знања кроз развој специјализованих појмова којима се објашњавају научни концепти или описују природни процеси (Mercer et al., 2004).

УЛОГА ЈЕЗИКА У РАЗВОЈУ НАУЧНЕ ПИСМЕНОСТИ

У литератури се посебно истиче улога језика у развоју научне писмености (Glynn, Muth, 1994). Стога поједини аутори посебан нагласак стављају на способност разумевања прочитаног материјала и евалуације прочитаног, на-

глашавајући да се технички вокабулар и апстрактни концепти у великој мери разликују од употребе свакодневног језика (Britt et al., 2014).

Исти аутори издвајају следеће факторе који могу утицати на вештине читања научних текстова: сложеност текста (која зависи од постављених циљева читаоца); синтеза различитих материјала и извора, при чему је неопходна интеграција различитих менталних модела; структура текста коју чине објашњења (како или зашто се нешто одвија?) и аргументи који представљају допуну објашњења кроз доказивање научних чињеница и давање најоптималнијих решења.

Да би се ученицима приближила природа науке, најпре им је потребно дати могућност да користе и истражују језик (читају и дискутују о прочитаном тексту) чиме се даље подстиче развој комплексних менталних шема (Osborne, 2002).

Појам дискурса је веома често анализиран појам у литератури везано за развој научне писмености. Дискурс представља облик дебате и аргументације засноване на научним доказима (Harris et al., 2012). На овај начин ученици разматрају проблем са различитих аспеката кроз међусобну интеракцију. Због тога, улога наставника је да координира дискурсима и подстиче ученике да своје идеје повезују са њиховом применом у свакодневном животу. Исти аутори издвајају три етапе у вођењу дискурса: разматрање идеја и питања (усменим или писаним путем), ревизија идеја и питања и подстицање на рефлексију о идејама (како су ученици нешто научили и на који начин?).

Кључна тачка у дискурсима је аргументација и има две функције: хеуристичка, која има улогу да подстакне активност у координацији концептуалних и епистемичких циљева, и друга која има улогу да подстакне ученике на научно размишљање које се може евалуирати од стране наставника (Osborne et al., 2004).

Истраживања су показала да предикција, постављање хипотеза и питања, размишљање наглас, резимирање, писање белешки и препознавање структуре текста, могу значајно побољшати разумевање научних садржаја (Fang, Wei, 2010).

На сличан начин, и приче могу имати удела у развоју система научних концепата (Banister, Ryan, 2001). Приче представљају мрежу појмова и односа међу њима постављених у реалан контекст који омогућава ученицима да систематизују своје идеје. Тако ученици могу читати приче и фокусирати се на текст или их причати, при чему се захтева виши ново комуникације. Истраживање је показало да писање прича помаже ученицима узраста од 11 година да разумеју биолошке концепте и да се заинтересују за науку (Ritchie et al., 2011).

Поједини аутори сматрају да експланаторни и дискурси засновани на аргументима кроз епистемолошке активности могу бити ефикаснији у подстицању концептуалног разумевања у односу на процедуралне активности (Duschl, Osborne, 2002).

Истраживање је показало да експериментални програм прилагођен деци узраста од 9 до 10 година поспешује вештине употребе језика као алата за научно резоновање и разумевање садржаја (Mercer et al., 2004). Међутим, исти аутори тврде да вођење дискурса са ученицима не мора увек бити ефикасно због тешкоћа у употреби језика у научном контексту.

УЛОГА ИКТ У РАЗВОЈУ НАУЧНЕ ПИСМЕНОСТИ

Развој поменутих вештина може бити подржан следећим стратегијама: приступом различитим изворима информација, различитог типа и облика, учењем путем открића, приступом аутентичним ситуацијама и окружењима (Kubiacko, Vlckova, 2010).

Издавају се следеће димензије интерактивности при употреби ИКТ (Beauchamp, Kennewell, 2010): приступ, оријентација, конструктивна обрада, елаборација, надгледање и саморегулација процеса учења.

ИКТ омогућавају употребу широког спектра алата који могу бити употребљени у сврху стицања научних компетенција. Бројна су истраживања која указују на везу између ИКТ компетенција и постигнућа у области науке (Delen, Bulut, 2011; Kubiacko, Vlckova, 2010; Skryabin et al., 2015).

Дигитална писменост у контексту науке је важна јер употреба ИКТ мотивише ученике за учење и подстиче разумевање садржаја; омогућава високу интерактивност и давање повратне информације; комуникацију и колаборацију; подстиче когнитивни развој; омогућава ученицима да повезују знања са практичним примерима; подстиче развој метакогнитивних вештина; омогућава сакупљање и интерпретацију резултата (Ng, 2012; Su, 2008). Посебан аспект употребе ИКТ је смањење когнитивног оптерећења приликом учења. Међутим, да би ученици своју пажњу усмерили ка садржају који изучавају употребом ИКТ алата, неопходно је да поседују дигиталне компетенције како им сама техничка употреба тих алата не би била оптерећујућа. Ова тврдња у складу је са налазима поменутих истраживања која налазе везу између ИКТ компетенција и научне писмености.

Са друге стране, поједини аутори сматрају да учење програмирања кроз креирање игара, такође позитивно утиче на развој научних компетенција, речника и вештина (Jenson, Droumeva, 2016).

Истраживања су доказала да усвајање наставних садржаја употребом рачунара побољшава постигнуће ученика са лошијим резултатима у области науке, а да сам напредак даље подстиче позитивније ставове према науци (Khan, Petrina, 2009).

Како научна писменост подразумева вештине истраживања, постављања питања и хипотеза, предикцију, управљање параметрима, доношење закључака и њихову евалуацију, симулације (виртуелне лабораторије) могу имати великог удела у развоју ових вештина (Kubieck, 2005; Tüysüz, 2010). Симулације имају за циљ да сложене комплексне појаве прикажу визуелно, омогућавајући кориснику да мењајући одређене параметре посматра промене које настају.

Са друге стране, софтвери за израду мапа ума могу представљати почетну основу за развој концептуалног разумевања. Поједини аутори наглашавају да се мапе ума могу користити у сврху дијагностиковања разумевања ученика на основу структуре креиране мапе или шеме (Kinchin, Hay, 2000). Софтвери за креирање мапа ума омогућавају колаборативно креирања мапа укључивањем више ученика, чиме се подржава конструкција знања у заједници.

Када је реч о стицању научних компетенција, тешко је разграничити да ли битнију улогу имају речи или учење путем открића. У литератури се често наводи значај интеграције ова два приступа (Baggott et al., 2003; Pearson et al., 2010). Симулације, удаљени експерименти, софтвери за моделовање, симулације са уграђеним тестовима за формативно оцењивање и сл. пружају различите начине давања информација. Симулације се могу комбиновати са садржајима у виду писаног текста, колаборативним учењем и разменом мишљења на форумима или у живој комуникацији. Повратне информације добијене након решавања теста, такође могу помоћи ученицима у усвајању нових појмова, отклањању недоумица и утврђивању постојећег знања. Такође, на основу употребе симулација од ученика се може тражити да напишу извештај о појави коју су изучавали.

Студије су показале да су ученици који су учили путем открића у комбинацији са читањем научног текста постигли боље резултате у односу на ученике који нису користили текстове на тесту научне писмености како у основном, тако и у проширеном значењу (Fang, Wei, 2010).

ЗАКЉУЧАК

На основу прегледане литературе може се закључити да не постоје једнообразна решења како код ученика развијати научну писменост. Ученици се кроз разговор о теми коју су изучавали, описујући поступак коришћења симулације и управљања параметрима, добијеним резултатима и њиховим закључцима подстичу на комуникацију употребом стручних израза. Развојем тих вештина, ученици могу бити подстакнути да сами постављају питања и истражују. Због тога је код ученика потребно подстаћи интересовање и јачати њихову самоефикасност за употребу језика у науци.

Из наведених разлога, истраживање ове теме је веома комплексно. Спровођењем емпиријских студија могло би се одговорити на нека питања која се односе на ефикасност појединих алата за учење, при чему би било неопходно издвојити све аспекте њихове употребе појединачно, као и испитати комбинацију различитих приступа.

Литература

- Asoko, H. (2002). Developing conceptual understanding in primary science, *Cambridge Journal of Education*, 32(2), 153–164.
- Baggott La Velle, L., McFarlane, A. and R. Brawn (2003). Knowledge transformation through ICT in science education: a case study in teacher-driven curriculum development – Case-Study 1., *British Journal of Educational Technology*, 34(2), 183–199.
- Banister, F. and C. Ryan (2001). Developing science concepts through story-telling. *School Science Review*, 82, 75–84.
- Beauchamp, G. and S. Kennewell (2010). Interactivity in the classroom and its impact on learning, *Computers & Education*, 54(3), 759–766.
- Britt, M. A., Richter, T. and J. F. Rouet (2014). Scientific literacy: The role of goal-directed reading and evaluation in understanding scientific information. *Educational Psychologist*, 49(2), 104–122.
- Delen, E. and O. Bulut (2011). The relationship between students' exposure to technology and their achievement in science and math, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (3), 311–317.
- Duschl, R. A. and J. Osborne (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education, *Studies in Science Education*, 38(1), 39–72.
- Glynn, S. M. and K. D. Muth (1994). Reading and writing to learn science: Achieving scientific literacy, *Journal of research in science teaching*, 31(9), 1057–1073.
- Jenson, J. and M. Droumeva (2016). Exploring Media Literacy and Computational Thinking: A Game Maker Curriculum Study, *Electronic Journal of e-Learning*, 14(2), 111–121.
- Kelly, G. (2007). Scientific literacy, discourse, and knowledge. In: C. Linder, L. Ostman and P. O. Wickman (Eds.): *Promoting scientific literacy: Science education research in transaction*. Uppsala: Uppsala University, 47–55.
- Kinchin, I. M., Hay, D. B. and A. Adams (2000). How a qualitative approach to concept map analysis can be used to aid learning by illustrating patterns of conceptual development, *Educational research*, 42(1), 43–57.
- Krajcik, J. S. and L. M. Sutherland (2010). Supporting students in developing literacy in science, *Science*, 328(5977), 456–459.

- Kubiatko, M. and K. Vlckova (2010). The relationship between ICT use and science knowledge for Czech students: A secondary analysis of PISA 2006, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(3), 523–543.
- Kubieck, J. (2005). Inquiry-based learning, the nature of science, and computer technology: New possibilities in science education, *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(1).
- Lind, K. K. (1998). *Science in Early Childhood: Developing and Acquiring Fundamental Concepts and Skills*. American Association for the Advancement of Science.
- Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R. and C. Sams (2004). Reasoning as a scientist: Ways of helping children to use language to learn science, *British educational research journal*, 30(3), 359–377.
- Murphy, C. (2003). *Literature review in primary science and ICT*. A NESTA Futurelab Series – report 5.
- Ng, W. (2012). Why digital literacy is important for science teaching and learning, *Curriculum and Leadership Journal*, 10, from the World Wide Web http://www.curriculum.edu.au/leader/why_digital_literacy_is_important_for_science_teach,34913.html?issueID=12610
- Osborne, J. (2002). Science without literacy: A ship without a sail?, *Cambridge Journal of Education*, 32(2), 203–218.
- Osborne, J., Erduran, S. and S. Simon (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science, *Journal of research in science teaching*, 41(10), 994–1020.
- Park, H., Khan, S. and S. Petrina (2009). ICT in Science Education: A quasi-experimental study of achievement, attitudes toward science, and career aspirations of Korean middle school students, *International Journal of Science Education*, 31(8), 993–1012.
- Pearson, P. D., Moje, E. and C. Greenleaf (2010). Literacy and science: Each in the service of the other, *Science*, 328(5977), 459–463.
- Ritchie, S. M., Tomas, L. and M. Tones (2011). Writing stories to enhance scientific literacy, *International Journal of Science Education*, 33(5), 685–707.
- Skryabin, M., Zhang, J., Liu, L. and D. Zhang (2015). How the ICT development level and usage influence student achievement in reading, mathematics, and science, *Computers & Education*, 85, 49–58.
- Su, K. D. (2008). An integrated science course designed with information communication technologies to enhance university students' learning performance, *Computers & Education*, 51(3), 1365–1374.
- Turiman, P., Omar, J., Daud, A. M. and K. Osman (2012). Fostering the 21st century skills through scientific literacy and science process skills, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 110–116.

- Tüysüz, C. (2010). The Effect of the Virtual Laboratory on Students' Achievement and Attitude in Chemistry, *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 37–53.
- Fang, Z. and Y. Wei (2010). Improving middle school students' science literacy through reading infusion, *The Journal of Educational Research*, 103(4), 262–273.
- Harris, C. J., Phillips, R. S. and W. R. Penuel (2012). Examining teachers' instructional moves aimed at developing students' ideas and questions in learner-centered science classrooms, *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 769–788.
- Webb, P. (2010). Science education and literacy: Imperatives for the developed and developing world, *Science*, 328(5977), 448–450.
- Wellington, J. and J. Osborne (2001). *Language and literacy in science education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Westby, C. and D. Torres-Velásquez (2000). Developing scientific literacy: A sociocultural approach, *Remedial and Special Education*, 21(2), 101–110.
- Yore, L. D. and D. F. Treagust (2006). Current realities and future possibilities: Language and science literacy—empowering research and informing instruction, *International Journal of Science Education*, 28(2–3), 291–314.

Biljana D. Djorić

University of Kragujevac, Faculty of Technical Sciences, Čačak

THE ROLE OF LANGUAGE, INQUIRY LEARNING AND USING ICT IN THE DEVELOPMENT OF SCIENCE LITERACY

Summary

Acknowledging concepts and scientific terms is the first step in acquiring and deepening knowledge and skills in the field of science. The term of scientific literacy is very common in literature by which the importance of functional knowledge is emphasized, whose foundation is actually the development of the system of scientific terms, their proper understanding, learning and interpretation.

Therefore, the aim of this work is to establish the role of language, learning through discoveries and possibilities for applying information and communication technologies in order to invigorate scientific literacy among students.

The work shows theoretical analysis of the development of scientific literacy among students. It can be concluded, based on the offered and seen literature that the efficacy of strategies of the development of scientific literacy can vary due to several factors. The way of adjusting different strategies is influenced by the age of students, their previous knowledge and development of other competencies which are necessary for acquiring new ones. The analysis implies that with right teaching strategy, students can develop and improve elements of scientific literacy and conceptual understanding by reading, writing, collaboration and studying through discoveries with the help of ICT. In addition, integration of different approaches can be seen as efficient for the development of scientific literacy.

Key words: *scientific literacy, conceptual understanding, ICT, language.*

КУЛТУРОЛОШКИ ОБРАСЦИ У СИСТЕМУ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

Ламија Кршић*

Универзитет у Сарајеву, Академија ликовних уметности

УМЕТНОСТ И КУЛТУРНИ ИДЕНТИТЕТ

Апстракт: У раду се пореде различити теоријски приступи приликом разматрања положаја уметности у доба њене трансфигурације и заокрета ка култури у другој половини двадесетог века. Замор модерне епохе обележен је суочавањем са наслеђеним концептима, међу којима је и уметност. Уместо прогласа о смрти уметности, понуђен је другачији приступ уметности. У савременим приступима, као што су: постструктуралистички, семиотички и херменеутички, уметност је ослобођена ограничења традиционалне улоге артефакта, а наглашен је процес остварења значења у чину интерпретације. Ослобађање уметности за различите контекстуалне трансакције учинило је значајном праксу која пропитује имагинариј на којем култура, односно, колектив опстоји. У коначници ће бити показано да симболизација својствена уметности омогућава индивидуалну и колективну рефлексiju, што је чини значајном инстанцом у изградњи културног идентитета.

Кључне речи: *уметност, заокрет ка култури, интерпретација, културна рефлексija, културни идентитет.*

УВОД

Педесетих и шездесетих година двадесетог века замор једне епохе обележен је прогласима о крају историје, идеологије, уметности, социјалне демократије... (Jameson, 1993). У хуманистичким наукама се говори о заокрету ка култури, што подразумева проматрање деловања људи у контексту културе, а не друштвене структуре или класе. Довршењем модерне епохе шездесетих година двадесетог века настаје и другачије разумевање појма друштва као темеља истраживања модерне социологије (Раић 2007: 122). Насупрот елитистичком схватању културе и присвајању мањини култивираних, култура се поима као „обична“, друштвено лоцирана, свакодневна симболична производња искустава и значења.¹ Култура, осим тога, нема само конотације обичног и популарног него и политичког (Duda, 2002).²

* lamijakrsic@gmail.com

¹ Термин „културално“ који улази у дискурс постмодерне теорије настаје у културалним студијама Бирмингемског центра из активног изучавања популарне културе током седамдесетих и осамдесетих година двадесетог века. Настаје појам културе који подразумева

Заокретом ка култури интерес је усмерен „према популарном, према питању супротстављености и међусобног односа ‘високе’ и ‘ниске’ културе“ (Pozderac Lejlić 2011: 150). Догодио се продор културне индустрије на подручје „високе културе“, оне индустрије која је толико порицана идеологијама модерног (Jameson, 1993). Тиме је нарушен концепт високе уметности који се одликовао естетском аутономијом у односу на политику, идеологију и културу (Briski Uzelac, 2008). Уметност постаје фрагмент непрегледне стварности, преплављене масовном потрошачком и поп-културом. Ипак, суочавање популарне и „високе“ уметности не морамо схватити као претњу уметности, него као почетак њеног диференцирања. За разлику од модернистичке „подјеле на high i low, на високу умјетност и популарну културу“, која се читује у релацији супротности, постмодерно „брисање граница између елитног и тривијалног“ (Purgar 2009: 20) укида супротстављеност зарад потврђивања њихове различитости.

Излазак уметности из изолације какву јој је налагао концепт *Уметничког дела* уразнолики и хетерогени свет културе довео је у питање њен статус и опстојност. У раду представљамо савремене приступе, који су импулс диференцијације и фрагментације у модерној и постмодерној уметности тумачили као могућност продукције значења и многобројних референција. Постајући делом јавног, интерсубјективног света комуникације, уметност се диференцира као рефлектирани удио у култури и важна инстанца при изградњи индивидуалног и културног идентитета.

УМЕТНОСТ У ДОБА КУЛТУРЕ

Више не располажемо обавезујућим појмом уметности (Majetschak, 2009). Налазимо се у добу преиспитивања статуса уметности и уметника, добу које је обележено трансфигурацијом уметности и окретом ка култури који се подударају са „процесом општекултуралне реконфигурације шездесетих година“ (Briski Uzelac 2008: 163). Не само да су велики наративи који су одређивали традиционалну и модернистичку уметност доживели крај, него „савремена

проучавање и бележење вредности и значења „креативне људске делатности, не само у уметности и интелектуалном раду, него у институцијама и формама понашања“ (Williams 1998: 58). Културалне студије се баве оним што Рејмонд Вилијамс зове „структуром осећаја“ – дељених вредности одређене групе, класе или друштва, „нарочитог исхода живљења свих елемената у општој организацији“ (Williams 1998: 64).

² Ово последње својство културе нагласио је Луј Алтисер указујући да су идеологије, као материјални а не апстрактни систем идеја и предодби, саставни дио пракси свакодневног живота, те представљају начин на који нас одређени ритуали и праксе повезују са друштвеним поретком, у којем владају различити видови неједнакости (Storey, 2015). Идеологија је „репрезентација“ имагинарне везе индивидуа са њиховим реалним уветима постојања“, а откривају реалност када се интерпретирају (Althusser, 1971).

уметност уопште не допушта да буде репрезентирана великим наративима“ (Danto 1997a: 13). „Смрт уметности“ подразумева смрт наратива којима се репрезентирала уметност (Danto, 1997a).

Ханс Белтин наглашава да се нећемо одрећи уметности, него зацртаног приступа уметности. Јако је сложен и отежан задатак говорити о уметности када се проглашава њена смрт, а уједно не јењава њена продукција. Нису утишане ни знанствене расправе о уметности, а сведочимо губитку граница међу појединим дисциплинама и распршењу илузије о омеђеном подручју истраживања на које би посебна знанствена дисциплина полагала право. Белтин је указао на сложеност задатка данашњег историчара уметности, с обзиром на то да су проблеми за ову дисциплину наступили већ крајем деветнаестог века, када „уметност губи традиционалну јавну функцију“ (Belting 1987: 40). Не постоје више јасне границе између живота и уметности, између уметности и других медија, визуелних и језичких, између уметности и политике, а уметност се „разуме као један од различитих система за објашњење и репрезентирање света“ (Belting 1987: xi).

Након периода модернизма пољуљана је идеја о аутономији уметности, рашчарана модернистичка илузија о њеној естетичкој улози, а нестаје традиционални појам уметничког дела који се китио одредбама целовитости, затворености, одређености, оригиналности. Однос постмодерне уметности према модерној је амбивалентан утолико што постмодерна наглашава импулс диференцијације и фрагментације који је носила модерна уметност. Величајући анархију, децентрираност, хаос и скептицизам, постмодерна уметност се не одриче „услуга“ иновације, авангардизма, оригиналности, различитости, али их не поставља као ексклузивне и искључиве“, као модерна уметност (Musabegović 2000: 22).

У студији *Отворено дело* Умберто Еко показује да модерна уметност онемогућава затварање у властите границе, у заокружену и самодовољну целину (Есо, 1989). Музика Штокхаузена, Бериоа, Пусера, Калдерове *мобиле*, Малармеова чиста поезија су недовршена дела у смислу да изневеравају очекивања, не уклапају се у установљене уметничке конвенције, те се остварују у процесу интерпретативне кооперације. Крај уметничког дела подразумева нови приступ уметности, свест да се изграђује у интеракцији дела и реципијента. Артур Данто је ту чињеницу истакао тезом да интерпретација проглашава обичне ствари уметничким делима (Majetschak, 2009). Доба уметности је иза нас јер је дух трансцендирао своју материјализацију: концептуална уметност је показала, између осталог, и да не требамо више опипљив визуелни објект да би нешто било уметничко дело. Уметност је постала филозофија у смислу да подразумева испитивање шта уметност јесте, она поставља питање: „Зашто сам уметност?“ (Danto, 1997).

Ако теорија одређује шта је уметност, онда, говорећи о сликама, разлика између уметничке и било које друге слике је у начину на који их проматрамо. Уметничка слика се не може унапред подвести под одређени стил, нити има

намену која би „унапријед одредила облик њезине видљивости“ (Majetschak 2009: 68). Сlike које нису уметничке спадају у употребне, биле оне научне, свакодневне или неке друге, јер је њихова суштинска разлика у односу на уметност претходно одређен начин на који се гледају. Постоје случајеви у којима није лако утврдити да ли слику проматрати као уметничку или употребну и тада на вредности добива предзнање проматрача, односно контекстуалне индиције које помажу да се ликовна инскрипција прогласи уметничком или употребном (Majetschak, 2009).

У немогућности да се изолира у засебну форму, у уметности „одјекују“ различити гласови културе. Постструктуралисти³ су појмом интертекстуалности⁴ критиковали структуралистичко⁵ поимање уметничког текста као засебне структуре, те нагласили његов карактер „чворишта“ других текстова, цитата, одјека и језика. Са појмом интертекстуалности растајемо се од појма оригиналности и скупљамо фрагменте, делиће у виду међутекстова неких других текстова. Уметност постаје ткиво анонимних цитата којима се не може ући у траг, јер не постоје смернице, па ни у виду наводника. Смисао је још могућ у крхотинама, трансформацијама других текстова, који се „мултиплицирају кроз подражавања, слике, фантазме, симулакруме итд.“ (Derrida 1972: 194). Уметност постаје делом „непрегледне праксе стварања фрагментарних хибрида као основног структуралног обиљежја реконфигурације света културе“ (Briski Uzelac 2008: 32). На место дела долази изградња, пракса, процес преношења, обнављања и понављања значења, при чему је меродавна специфична „контекстуална трансакција“ (Biti, 2000).

³ Постструктуралисти су постмодерни филозофи који су оспорили традиционалне теорије о језику и култури, а са њима и „традиционална уверења о томе шта је могуће знати и шта значи бити људско биће“ (Belsey 2003: 5). Појам улази у употребу седамдесетих година прошлог века, а представља „размерно лабаву вањску одредницу за често међусобно дивергентне идеје мислилаца који сами себе у правилу нису називали постструктуралистима“ (Biti 2000: 286). Овдје се убрајају: Ролан Барт, Мишел Фуко, Жил Делез, Жак Лакан, Луј Алтисер, Жерар Женет, Јулија Кристева, Жан-Франсоа Лиотар, Жан Бодријар и Жак Дерида.

⁴ Појам интертекстуалности нарочито је афирмирала група истраживача окупљених око часописа *Tel Quel* (Јулија Кристева, Ролан Барт, Жак Дерида) као покушај да се прикладније опише механизам деловања између текстуалне, уметничке и неуметничке праксе и њеног друштвеног контекста. У редовима постструктуралиста, семиотичара и херменеутичара појмом текста је у последњим деценијама двадесетог века обележено настојање да се култура представи динамичнијом, као поље различитих међуовисних процеса, а не као заокружена, статична целина, структура. Када је реч о уметности, појмом текста је надиђен појам дела, те се уметност проматра као пракса у комплексним културним уветима. Појмом интертекстуалности је наглашено да сваки текст улази у суоднос са праксама читавог подручја културе у којој настаје.

⁵ Структурализам окупља доктрине које су се педесетих и шездесетих година јавиле претежно у Француској, у делима Ролана Барта, Клод Леви-Штроса, Жак Лакана и Луј Алтисера, у настојању да се под утицајем теорије језика Фердинанд де Сосира примене појмови структуралистичке лингвистике на проучавање друштвених и културних феномена.

Изложеност различитим утицајима, те остварење у процесу обнављања и понављања значења не чини уметност репродуктивном. Њено обитаване у културном миљеу не може се свести на однос опонашања у смислу пуког понављања (Jameson, 1993), него се одликује интертекстуалном пародијом (Наџић, 1996). Уметност задржава разлику у односу на оно што понавља, не у смислу супротности, него задржавајући у својој сржи оно од чега се дистанцира: „У сваком случају, љубитељ уметности није попут Платонова становника спиле, који није у стању запазити разлику између реалности и привида: уживање љубитеља уметности управо је утемељено на разлици за коју је логички неопходно да је он буде у стању запазити.“ (Danto 1997b: 23).

Ако је поредимо са научним дискурсом, уметност не пружа подударност између знака и појма, текста и смисла, па је отворен простор за интерпретацију коју ваља разлучити од методичких и дедуктивних поступака сцијентизма. Остварује се у процесу живе комуникације, која не получује једнозначан резултат него суочава различита стајалишта и несамерљиве форме рационалности.

УМЕТНОСТ КАО ИНДИВИДУАЛНА И КОЛЕКТИВНА РЕФЛЕКСИЈА

Умберто Еко објашњава уметничку комуникацију као семиотички кодирану реалност, уважавајући „како“ је уметник остварио свој удио у конституирању те реалности. Питања естетичке комуникације тичу се искуства које је „омогућено нечим што на свим нивоима треба да има неку структуру“, као и свака комуникација, али се не може свести ни на квантитативну меру ни на структуралну систематизацију“ (Есо 1976: 79). Естетска порука је место где се доводи у питање сам код, где је на делу ефекат одступања, јер двосмислена порука не одговара уобичајним начинима комбиновања (Есо, 1976). Управо због своје вишесмислености, уметност је отворени текст, који позива на различита остварења у различитим чиновима интерпретације. Подразумева кодове који вежу дати садржај са изразима које користи, али и „смиисаони нанос“ који је по све индивидуално мотивиран те се отима ’усмјереном’ проматрању унутар система“ (Briski Uzelac 2008: 161).

Уметност као начин репрезентовања света у комплексним културним уветима задржава двозначан однос спрам „реалности“. Двоназначност својствену уметности искушава уметник у чину стварања: „учинити све оно што је тако издвојено довољно сличним стварности да би се осигурала спонтана идентификација опонашане ствари, при чему саме заграде јамче да исход опонашања нитко неће узети за саму стварност“ (Danto 1997b: 34). Ту тајанственост, која измиче рационалности, уметност задржава и данас, када је другачији однос публике према уметничким конвенцијама.

Складно томе, уметност се не може подвести под неки универзални систем репрезентација, као што је „историја“, „уметност“ или „историја уметности“ (Belting, 1987). Њу треба схватити као „испитивање медија уметности, историјског човека и његових слика света“, у смислу перманентног експеримента који ће дозволити приступ појединачном и посебном делу (Belting 1987: 57). У таквом приступу се догађа оно што је Ролан Барт резервисао за тзв. „текстове за наслалу“. За разлику од текста за задовољство текст за наслалу је „онај који доводи у стање губитка, који обесхрабрује (можда до извесне досаде), уздрмава историјске, културне, психолошке слојеве читаоца, отпор његових укуса, његових вредности и успомена, који доводи у кризу његов однос према језику“ (Barthes 1975: 17). Уметност увлачи реципијента у симболичке сплетове чију заводљиву игру он наставља. Реакција културно позиционираног тумача подразумева артикулацију тела, осетилну производњу значења, а не контекстуацију у којој се реинкарнира почетни смисао који је аутор уградио у дело. Субјект/реципијент не оживљава у мисаоном искуству већ постојеће значење, него се у чину рецепције, у новим контекстима догађа производња значења.

Уметност се одликује смрћу аутора, надилази догађај настанка, хоризонт аутора и оригиналне публике, али, такође, преноси конкретни „изрицај“ уметника, који се накнадно остварује у чину рецепције. Не треба заборавити да се дело догађа у медију језика, на темељу установљених правила, али и потреса „знаковну синтезу која повезује писмо и смисао“ (Frank 1994: 81), јер је конфигурација у смислу индивидуалног стила (Ricoeur, 2016). Ауторска намера је доступна само преко уметничког остварења, али се не може порећи да је постојала – она је покренуто значење које се остварује у чину рецепције. Уметност рачуна на коначног, телесног, конкретног субјекта, на јединку изграђену у контингентним процесима социјализације.⁶ Као таква, она је огледало у којем видимо себе, али и друге људе и окружење у којем живимо, јер смо „производ“ комуникативне интеракције и еволуције идентитета у заједници: „И ту већ прелазимо на колективне категорије: свест о себи може се продубљивати у индивидуалном смислу, али и у смислу припадања одређеној заједници. То су узајамно спрегнути процеси – што више сазнајемо о заједници чији смо члан, то боље упознајемо себе; а важи, наравно, и обрнуто. И ту није крај“ (Plić, 2018).

Јан Асман сматра да довођење несвесне слике о себи на разину рефлексивног, како на индивидуалном тако и на колективном плану, представља идентитет. Јер, као особу ме изграђује знање о себи као особи, а одређени колектив – нација, племе, народ – опстаје на разумевању и представљању себе као колектива (Assmann, 2005). Знање о себи се формира језиком и светом

⁶ Рецимо, Керол Пејтман и Ајрис М. Јанг показују да су појединци одређени друштвеним процесима и односима. Индивидуе се сврставају у одређену скупину према особеностима које се испољавају сличнима у поређењу са другима који се појављују као другачији у том смислу (Young, 2000). Такав релациони приступ не назначавља јасно појмовне и практичне границе које би одлучујуће разграничавале припаднике једне скупине од друге.

предоцби, вредностима и нормама једне културе и епохе. То значи да „евиденција колективног идентитета подлијеже искључиво симболичком обликовању. Социјално тијело не постоји у смислу видљиве, ухватљиве збиље. Оно је метафора, имагинарна величина, социјални конструкт, и као такво је посве збиљско“ (Assmann 2005: 155).

Уметност је такво симболичко обликовање, метафора, али посве збиљска метафора. Ако је архивирана и ако се подразумева, уметност је мртва, па у „невидљивости потпуне саморазумљивости и имплицитности она појединцу не може посредовати ни ми-свијест нити идентитет“ (Assmann 2005: 159). У чину артикулације оживљава се „појединачно опћенито“ биће уметности, удио сопства у комуникацијским обрасцима групе. Комуникација коју подстиче уметност подразумева дељење заједничких вредности, искустава и очекивања, не у пуком одржавању саморазумљивог културног смисла, него у његовом преиспитивању. Огледало које пружа уметност показује да смо увек нешто друго него што мислимо да јесмо. Из њених симболичких сплетова се не излази непромењен. Због њеног критичког потенцијала она није напросто освештавање заједничке особине ја и ми-идентитета и одржавање те особине у свести. Она припада антагонистичкој струји која „спада у типичне увјете омогућавања рефлектираности и уздизања основних структура, а тиме и у генезу колективних идентитета“ (Assmann 2005: 158). Погрешно би било рећи да уметност доприноси развоју свести. Она омогућава процесуирањеимагинарија на којем индивидуа и култура опстоје у индивидуалном и колективном телу.

ЗАКЉУЧАК

У доба културне реконфигурације која је отпочела шездесетих година двадесетог века уметност доживљава значајне промене. Она више није ни „уметност“ ни „јавна“ у традиционалном смислу речи. У немогућности да се подвргне апстрактном систему идеја, да се објасни наслеђеним традиционалним и модернистичким концептима, трага се за новим приступима уметности.

Постмодерна уметност наглашава импулс диференцијације и фрагментације који се препознаје и у модерној уметности. Тај импулс их чини недовршеним делима, остваривим у различитим контекстуализацијама. У немогућности да се изолира у аутономну форму, уметност обитава у свету културе као ткиво цитата и чвориште различитих утицаја. Природа цитатности је не чини репродуктивном, јер укрштавањем несамерљивих форми рационалности задржана је разлика у односу на оно што се понавља. Ријечима семиотичара Ека, као двосмислена порука уметност доводи у питање дељени систем значења. При сусрету са културно позиционираним тумачем получаје рефлексију о индивидуалним и колективним претпоставкама, и на тај начин доприноси изградњи идентитета.

У наплавини потрошачке културе уметност, скупљајући фрагменте и де-лиће културног амбијента, тематизира субјекта у конфликтним и комплексним културним уветима. Рецепција уметности није напосто уживање које остаје на нивоу ја-свести и није никада безазлена игра, јер уплив у несвесно и прео-бражај на разину рефлексивног подразумева одмеравање односа моћи и мани-пулацију.⁷ Томас Мичел уочава да многи савремени уметници настоје оства-рити критичку јавну уметност која не скрива контрадикције и насиље који прожимају и њихову властиту позицију и тиме доприносе дијалогу, борби и отпору у јавном простору (Mitchell, 1995). Уметност је, сматрамо, културна пракса, увек критичка и политичка, јер проширује комуникацију на коју се ослањамо, сведочи о „другости унутар себе и признаје да смо хетерогени и сложени у својим односима и жељама“ (Young 2005: 152). На тај начин проши-рује и преиспитује политичку комуникацију на коју се ослањамо, те као дру-штвено знање придонosi демократском начину одлучивања.

Данас, када је јасно да уметност није предмет који се може позициони-рати у унапред постојеће стилистичке оквире, када смо свесни сложеног задат-ка који би уметност требало да испуњава у комплексном културном амбијенту, постоји више него икада потреба за образовањем и одгојем за уметност и кроз уметност (Dorfles, 1963).

Литература

- Althusser, L. (1971). *Lenin and Philosophy and Other Essays*. Monthly Review Press.
- Assmann, J. (2005). *Kulturno pamćenje*. Zenica: Vrijeme.
- Bart, R. (1975). *Zadovoljstvo u tekstu*. Niš: Gradina.
- Belsey, C. (2003). *Poststrukturalizam*. Sarajevo: Šahinpašić.
- Belting, H. (1987). *The End of the History of Art*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Biti, V. (2000). *Pojmovnik suvremene književne teorije*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Briski Uzelac, S. (2008). *Vizualni tekst: studije iz teorije umjetnosti*. Zagreb: Centar za vizualne studije.
- Danto, A. (1997a). *After the End of Art: Contemporary Art and the Pale of History*. Princeton University Press.
- Danto, A. (1997b). *Preobražaj svakidašnjeg: filozofija umjetnosti*. Zagreb: Kruzak.
- Derrida, J. (1967). *L'Écriture et la différence*. Éditions du Seuil.

⁷ Подсетимо се концепта моћи који уводи Фуко: моћ се проводи и користи кроз организаци-је које наликују мрежама. Појединци, унутар тих мрежа, остварују своју моћ и налазе се под утицајем туђе. Тиме је акцентирана динамичка природа односа моћи као стални про-цес (Young, 2005).

- Dorfles, G. (1963). *Oscilacije ukusa i moderne umjetnosti*. Zagreb: Mladost.
- Duda, D. (2002). *Kulturalni studiji: Ishodišta i problemi*. Zagreb: AGM.
- Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Indiana: The University of Indiana Press.
- Eco, U. (1989). *The Open Work*. Harvard: Harvard University Press.
- Frank, M. (1994). *Kazivo i nekazivo: studije o njemačko-francuskoj hermeneutici i teoriji teksta*. Zagreb: Naklada MD.
- Ilić, D. (2018). Zašto još književnost?. Retrived August 18, 2018 from the World Wide Web <http://www.skolegijum.ba/tekst/index/1590/zasto-jos-knjizevnost>
- Jameson, F. (1993). *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism*. London: Verso.
- Majetschak, S. (2009). Pravila vidljivosti. U: K. Purgar (ur.): *Vizualni studiji: umjetnost i mediji u doba slikovnog obrata*. Zagreb: Centar za vizualne studije, 58–78.
- Mitchell, T. (1995). *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Musabegović, S. (2000). *Sliv i vir: ogledi o umjetnosti*. Sarajevo: Međunarodni centar za mir.
- Paić, Ž. (2007). *Događaj i praznina*. Zagreb: Antibarbarus.
- Pozderac Lejlić, D. (2011). Ekspanzija kulture – pucanje šavova kulturalnog carstva, *Dijalog*, 3–4, 142–157.
- Purgar, K. (2009). Uvod u vizualne studije. U: K. Purgar (ur.): *Vizualni studiji: umjetnost i mediji u doba slikovnog obrata*. Zagreb: Centar za vizualne studije, 7–29.
- Ricoeur, P. (2016). *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Storey, J. (2015). *Cultural Theory and Popular Culture: An Introduction*. Routledge.
- Hačion, L. (1996). *Poetika postmodernizma*. Novi Sad: Svetovi.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. New York: Oxford University Press.
- Young, I. M. (2005). *Pravednost i politika razlike*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Williams, R. (1998). The Analysis of Culture. In: J. Storey (ed.): *Cultural Theory and Popular Culture: A Reader*. The University of Georgia Press, 48–56.

Lamija Kršić

University of Sarajevo, Academy of Fine Arts

ART AND CULTURAL IDENTITY

Summary

In this paper I compare different theoretical approaches to explaining the position of art in the era of its transfiguration and cultural turns. Unlike the proclamations of the end or death of art, I agree with authors (e.g. Hans Belting, Arthur Danto) who claim that we don't have to give up on art but on predetermined approach to art. I point out how contemporary debates on art (poststructuralist, semioticians, hermeneuticists) deliberate art of its traditional rule, the rule it has as an artefact, and see art as a rare owner of truth because of its ambiguity and compression of different forms of rationality. I claim that liberation of art for different contextualisation contributes to the valorisation of art as a significant practice that reflects imaginary on which culture, i.e. community rests. *Differentia specifica* of art is incommensurability of signifier and signified, text and meaning, which arouses lively communication. Finally, it will be shown that symbolisation inherent to art, whether we talk about artefacts or photographic and computer generated images, enables reflection on the constitution of a subject in complex and conflicting cultural conditions.

Key words: *art, cultural turn, lively communication, cultural reflection, cultural identity.*

Славко В. Петаковић*

Универзитет у Београду, Филолошки факултет

ДУБРОВАЧКА КЊИЖЕВНОСТ У СРПСКОЈ КЊИЖЕВНОИСТОРИЈСКОЈ ТРАДИЦИЈИ: КУЛТУРНОИСТОРИЈСКА СКИЦА

Апстракт: Канонизација дубровачке књижевности у систему националне књижевне историографије започела је половином деветнаестог века залагањем Ј. Суботића, В. Карацића, С. Новаковића и других проучавалаца културног наслеђа. Осветљавање научне вертикале која се протеже од тог времена до савремености, нарочито деловањем „београдске рагузеолошке школе“, јасно сведочи о постојаности и значају дубровачке књижевности у оквирима српске културне баштине. Ово потврђује и укорено присуство дубровачких тема у српској књижевности, чији највећи писци су бивали инспирисани културном баштином града Светог Влаха.

Кључне речи: дубровачка књижевност, српска књижевност, културна традиција.

Дубровачка и српска културноисторијска традиција многоструко и дуговеко су сплетене утолико да их је у оквиру реферата за један научни скуп могуће тек скицирати, уз истицање неких од важнијих слојева тог односа. У раним столећима учвршћивања Дубровника, тј. Дубровачке републике најбројнији у етничком милеу био је живаљ који је са херцеговачких територија континуирано насељавао урбано језгро и околину. Поуздана архивска истраживања потврђују да је значајан број придошлица био српског порекла (Динић-Кнежевић, 1995). Осим етничког супстрата, темељ дубровачког културног идентитета чинио је говор – штокавско источнохерцеговачко наречје ијекавског изговора, које је у основи језичког осећања Дубровчана. Тај говор је у Дубровник притицао из залеђа – како је Иво Андрић једном забележио – „из Босне, преко Херцеговине“, гладећи се и мекшајући, „док не стигне у Жупу дубровачку“ (Андрић 1981: 187; в. и Бојовић, 2017). Управо из херцеговачког краја, приметио је Јован Дучић, осврћући се управо на етничке и језичке особености Дубровника, су све „крвне и духовне исхране долазиле [...] овом граду“ (Дучић 2007: 19). Осећање једнородности са Дубровчанима, подстакло је Вука Карацића да, опредељујући се за свој филолошки програм, истакне значај богате

* petakovics@yahoo.com

културне традиције Дубровника. Обресе концепције стандардизовања српског књижевног језика Вук Караџић је представио у писму упућеном Пауну Јанковићу, „попечитељу правосудија и просвештенија и президенту“ Друштва српске словесности. Разматрајући зашто је штокавски источнохерцеговачки дијалекат ијекавског изговора најподеснији за основу књижевног језика Срба, Вук је истакао неколико аргумената. Осим што овим дијалектом говори највећи број Срба и што су „готово све наше народне песме у њему постале [...]“, „оно је нарјечје и у дубровачкијех списатеља и тако се само чрез њега можемо ујединити с нашом браћом римскога закона [...] и браћом закона турског“ (Караџић 1985: 166). Језик је, према Вуковом схватању, био најприродније везиво културно-националног јединства, тј. био је темељни критеријум одређивања српског културно-националног простора. Такво схватање било је у духу Хердереове идеје да је језик парадигма која одређује национално биће. Такође, Вуково становиште било је усклађено са научним погледима највећих европских слависта – Јозефа Добровског, Јернеја Копитара, Павла Јосифа Шафарика, Франца Миклошића, Милана Решетара и др. Својеврсна рекапитулација научне визуре о језичком идентитету Дубровника изнета је у приступној академској беседи Милана Решетара, знаменитог лингвисте, пореклом Дубровчанина. Полазећи од уверења да су Срби и Хрвати један народ, Решетар је ипак извео важну дистинкцију: „[...] ја сада не изводим никаквих даљих закључака, јер су мени Срби и Хрвати један народ под два имена, па ја зато нећу никако рећи да се у Дубровнику није говорило хрватски него српски, али кому су Срби и Хрвати два народа, тај ће морати признати да је Дубровник по језику био увијек српски“ (Пантић 2004: 32).

О дубљим и искреним везама Дубровника и Србије сачувана су многа тврда сведочанства. Сигурност Републике непосредно је зависила од њене материјалне моћи. Једно од најважнијих привредних врела биле су државе Немањиха и њихових наследника. У потпуности свесне тога, дубровачке власти настојале су да од сваког српског владара испослују трговачке олакшице. Упућујући молбе за повластице на српски двор, наглашавали су да им је у Србији „сав обрт робе и сва имовина“ (Божић 1952: 73). Привредни напредак праћен је укрупњавањем и заокруживањем дубровачких поседа, што је омогућено добрим односима са српским владарима, који су под прецизно утврђеним условима уступили своје територије Републици. Боравак цара Душана од 13. новембра 1350. године у Дубровнику био је догађај великог значаја у граду Светог Влаха. Српски владар велеуважаван је не само због своје политичке и војне моћи, већ и зато што је седамнаест година раније (1333) под посебним условима уступио Дубровнику Стон и Пељешац. Једна од одредаба уговора сличног том приликом оставила је, осим у општој повести, трага и у културној традицији. У историји и фолклорном песништву фиксирана је представа о ритуалном чину примопредаје трибута, чији протокол је установљен на основу обавезе Дубровника да сваке године због уступљених поседа исплаћује Хиландару одређену надокнаду (Бојовић 2010: 225–233). Међусобно уважавање две културне средине одражава и погодба углављена приликом владаревог боравка у

Дубровнику, у складу са којом се цар Душан обавезао да пошаље десет изабраних младића на школовање у Дубровник, одакле је на његов двор требало упутити исти број властеоских синова. Цар је тражио да му на двор буде упућено двадесет младића старости од десет до четрнаест година ради школовања (Anonim 1883: 39; Ranjina 1883: 228). Напомињао је да је раније послао одабране младиће са свога двора на образовање и васпитање у Дубровник (Макушев 1867: 41). Повесни извори наговештавају и да је цар у Дубровнику устројио библиотеку. Најранији подаци о библиотеци потичу од дубровачких хроничара. Никола Рањина забележио је да је библиотека 1351. године залагањем цара Душана донета у Дубровник. Ту је била за царевог живота, после чега јој се заметнуо траг: „Etiam parecchi volumi de libri condusse delli dottori; per la qual cosa, in breve tempo, a Ragusa fece una libreria molto magnifica, che molto tempo durò poi la sua vita, ma per neglilentia si perseno assai libri“ (Ranjina 1883: 229). Цар је, употпуњава податке Капо Цријевић, наредио да се за библиотеку прибаве књиге на латинском и грчком из више области: „Quamplurimos etiam codices latinos, graecos, omnis liberalis artis atque disciplinae indique conquisitos et magno pretio comparatos, Ragusium misit rex Stephanus ubi bibliothecam suo nomine instruendam jussit“ (Милаш 1914: 104). Веровало се да је она била у манастиру Св. Јакова (Недељковић 1903: 983). Сећање на цареву библиотеку вековима није утрнуло (Петаковић 2016: 353–364). Путописци из Србије, приспели у Дубровник крајем деветнаестог или почетком двадесетог века, дивили су се лепоти Града, помињући „мјесто гдје је била библиотека, коју је ’силни’ поклонио Дубровнику“ (Веснић 1895: 34; Цар 1897: 341).

Међу многобројним пријатељима Дубровника издавао се Ђурађ Бранковић, кога су представници највише власти ословљавали као „јединственог пријатеља и заштитника“. Високо поверење у Дубровчане, њихову предузимљивост и чуварност, показао је Ђурађ Бранковић поверавајући кључеве своје ризнице у Смедереву челнику из древне дубровачке властеоске породице, Паскоју Соркочевићу, који их је са ретком умешношћу прихватио настојећи да иметак деспота обдржи и увећа. Ово је био наставак дуговеке традиције будући да су српски владари из лоза Немањића и Мрњавчевића, под сенком турског продора на њихове територије, своје благо депоновали у Дубровник на чување (Тадић 1939: 33–148). Често су у таквим приликама драгоцености сакриване у реликвијаре дубровачких цркава (Петаковић 2013: 36). Деспот је са супругом 1426. и 1440. године походио Дубровник, у коме им је приређен изванредан дочек (Спремић 1999: 76–78; 279–281). Да су лепорекост и блистава етикеција епистола упућиваних Ђурђу Бранковићу имале ослонац у искреним осећањима потврђује и постојаност обећања Дубровчана датог деспоту да ће у њиховом граду наћи окриље у смутним временима. Дубровчанин Јакета Лукаревић забележио је у *Обилном изводу из дубровачких анала* (*Copioso ristretto de gli annali di Ragusa*) да је Ђурађ Бранковић 1441. године пред турским нападом нашао прибежиште у Дубровнику. Прогонитељи су властима града Светог Влаха понудили да задрже сво деспотово благо уколико га издају. Дубровчани су одбили јер су деспоту гарантовали безбедност датом речју, која, како су истicali, нема цену (Спремић 1999: 58–59).

Историјски Дубровник, круњен огњем и водом, стоички је подносио своју судбину, успут задобијајући митопоетски ореол у српској фолклорној традицији. Опеван је у епском десетерцу као место изузетне лепоте, у коме се жене највиђенији српски јунаци, и где се на проверу ставља њихово јунаштво. У кругу песама о женидби јунака опеван је долазак Ђурђа Бранковића по невесту у Дубровник, као и женидба крушевачког бана у Граду. Поетизована је и повесна потка опевањем бекства деспота Ђурђа у Дубровник пред Турцима. Описивани су мегдани великих јунака, какав је у муслиманској традицији Ибрахим-бег Љубовић. Евоцирана је историјска представа о наклоности Мехмед-паше Соколовића према граду Светог Влаха (Петаковић 2012: 113–126) чије власти су га – као и Ђурђа Бранковића – називале „nostro patrone et nostro caro singular amico“ (Поповић 1973: 239). О постојаности историјске подлоге у епским песмама и о специфичним односима Дубровчана са суседима сведочи и писмо великог дубровачког ренесансног писца Марина Држића у коме се помиње Мехмед-паша Соколовић. Обрађајући се фирентинском војводи Козиму Медичију помињао је Држић великог везира Мехмед-пашу Соколовића називајући га човеком „нашег језика и народности“ (Држић 1963: 382). Не треба сумњати у Држићеву добру обавештеност о изворном српском пореклу великог везира.

Упоредо са цветањем епске традиције у којој је Дубровник постао симболички топос, овај град је у повесном времену био колевка специфичне песничке баштине, која је одатле бокорала оплемењена укрштањем медитеранског и континенталног културног миљеа. У недрима те традиције тињало је и разбуктавало се, од времена до времена, осећање заједништва са живљем из негдашње српске државе, чији слом је тешко одјекнуо Дубровником. Дубровачка књижевност, нарочито у епохама ренесансе и барока, била је „једна искра словенске просвјете [...] неугашена на подјармљеном Балкану, па је тињала у мраку покосовске ноћи, док се из ње, у наше дане, није опет разбуктао читав пожар“ (Цар 1897: 315). Један од највећих песника из града под Срђем, према неким оценама и највећи песник словенског барока, Иван Гундулић, у *Осману*, књижевном делу класичне вредности, певао је са живим сећањем на преломнице српске историје. Позивао је пољског краљевића Владислава да на Косову („гди уби Милош цара опака“) порази Турке и крене „к бијелому Смедереву“ доносећи правду – „дух да одахне и почине / укупанијех пепео кости / Ђурђа деспота и Јерине“ (*Осман*, X, 193–200). У нашој књижевној историографији место дубровачке у оквиру српске књижевности, учврстили су Јован Суботић и Стојан Новаковић (Суботић 1853: 6–7; Новаковић 1871: 5–6). Канонизација дубровачке књижевности у систему националне књижевне историографије пуну научну платформу добила је у раду Павла Поповића (Павловић 1959: 200–202; Бојовић 1999: 528). Он је, полемишући са опонентима који су одрицали право на разматрање дубровачке књижевности као дела српског културног корпуса одговарао разложно, на основу научне аргументације. Свој став – „Ја сматрам по *разлозима*, а не по шовинизму, да се српска књижевност може излагати без хрватске, и да се дубровачка књижевност може назвати *срп-*

ском бар онако исто као и *хрватском*“ (Поповић 1913: XIX) – утемељио је на помном истраживању грађе из дубровачког архива и на поузданом познавању историјских и литерарних извора – без митологизације и национално-политичке острашћености.

Животност дубровачке традиције унутар српског културног корпуса видљива је и у присуству дубровачких тема у српској књижевности. И овлашно набрајање књижевника (Матија Бан, Андра Гавриловић, Вид Вулетић Вукасовић, Милан Савић, Душан Богосављевић, Александар Видаковић, Јован Дучић, Милош Црњански, Иво Андрић, Славомир Настасијевић, Иван В. Лалић, Данило Киш, Милорад Павић, Саша Хаџи Танчић, Радован Братић, Радован Бели Марковић) – уз немали ризик да неки буду непоменути – у чијим делима су посредно или непосредно евоциране дубровачке теме (Бојовић, 2010), показује дубину и снагу културолошке основице са којом је српска књижевност у нераскидивом сазвучју.

Српска наука дала је неизмерно велики допринос проучавању дубровачке баштине. Ограничавајући се из разумљивих разлога овом приликом само на поље књижевности, ипак не можемо пренебрегнути да поменемо преважну област историје, чији корифеји (Јован Радонић, Владимир Ђоровић, Михаило Динић, Радован Самарџић, Сима Ћирковић, Тома Поповић, Драгољуб Живојиновић, Душанка Динић-Кнежевић, Момчило Спремић и др) су свој научни ауторитет стицали на изворишту изучавајући грађу у дубровачком архиву. Осим историографије, српска филологија дала је обол свестраном проучавању дубровачке културне и књижевне историје. Систематски је у скорије време осветљен рад преко четири стотине научника, ерудита, истраживача разних профила (Бојовић и сар., 2016) који су проучавали дубровачку књижевност и културноисторијску традицију. Унутар те моћне струје нарочити углед имају посвећеници чија специфична методологија рада је постала самосвојна толико да су названи „београдском рагузеолошком школом“. Њен родоначелник, славнога имена и дела у науци, Павле Поповић, има наследнике који су прилежним радом оправдали поверење указано им када су наслеђивали Поповићеву катедру. Књижевни историчари са Београдског универзитета, чија најужа научна интересовања су везана за дубровачку књижевност, готово по правилу, завређивали су чланство у Српској краљевској академији, тј. Српској академији наука и уметности (Павле Поповић, Петар Колендић, Драгољуб Павловић, Мирослав Пантић и Злата Бојовић) или у сродним институцијама, као што је Академија наука и умјетности Републике Српске (Бранко Летић). Такав статус био је уједно признање и бреме јер је сваког наредног, млађег члана ове научне породице, унапред обавезивао – не само према старијем професору, већ према српској филолошкој традицији – да мора марљиво и честито положити сваки испит и одговорити на сваки изазов на своме академском путу.

Сужавајући поље којем је посвећен овај прилог, по природи ствари и према осећању поштовања према организаторима скупа и месту његовог одржавања, пријатна је дужност, коју и лични понос испуњава, подсетити на узаманост Ужица и Дубровника. Граду у долини Ћетиње својеврсни сведок и бележник на крштењу био је Дубровник. То потврђује документ из дубровачког архива у којима је први пут 1329. године забележено име Ужица. Баш у то време Ужице је припадало поседима породице Војновића, тј. Алтомановића, а историјско сећање на тај период рефлектовало се и на књижевноисторијском пољу. Наиме, издanci породице Војновића, Иво и Лујо, чија имена и дела су оставила знатнога трага у књижевности и историји, поносили су се титулом „ужичких кнезова“. Веровали су, према породичној традицији столећима преношеној с колена на колено, да су кнежевску титулу стекли на основу припадности лози, чији родоначелник је војвода Војин из времена Стефана Дечанског. И у народним песмама (Suvín 1972: 772) налазили су Војновићи подлогу за овакво уверење, које је, највероватније, плод митопоетског моделовања историјских чињеница. Постојаност уверења Војновића да им кнежевска титула по праву припада показује и надгробна плоча сачувана у манастиру Савина у Херцег Новом, са епитафом „Кнезу Ђорђу Војновићу Ужичком“, (Мартиновић 2003: 69), стрицу Ива и Луја Војновића. За књижевну повест важнији је Иво Војновић, чије песме, приповетке, романи и драме су тематски извирале из дубровачке повести. Мада, колико се зна, Иво Војновић никада није посетио Ужице нити је тематски дела засновао у историји града, пишчева појава због истицања титуларне укорееености у овоме крају, представља особену спону између Ужица и Дубровника.

Специфична веза са Градом снажније је долазила до изражаја у новије време, у делима књижевника из ужичког краја који су инспирацију налазили у дубровачким темама. Неколико пута дубровачка повест била је идејно полазиште Љубомиру Симовићу (1935). Најраније забележене стихове у дубровачкој књижевности ћирилицом (1421), укључио је у своју песму *Једног лета у Дубровнику*. Драма *Кључеви светог Влаха* утемељена је на поузданој обавештености о историјским приликама и културолошким особеностима Дубровника седамнаестог века. У роману *Ужице са вранама* делимично је на основу грађе дубровачког архива осветљавао многоструке односе Дубровачке републике и Ужица. У романима Добрила Ненадића (1947) *Доротеј, Деспот и жртва* и др, и Видана Николића (1947) *Сенка деспотице* и *Пријезда и Јелица* (Покрајац, 2016) директно или посредно дубровачка повест дала је посебну поетичко-стилску патину сугестивном приповедању. Показало се да је дубровачка прошлост издашно извориште које штедро своје благо нуди ствараоцима, кадрим да га поетском имажинацијом транспонују у дела високог естетског рафинмана.

Поред књижевности, научници и културни прегоаци потекли из ових крајева дали су немали допринос проучавању културне баштине Дубровника. Један од првих чланова Српске краљевске академије (1886), Светислав Вуловић (Ивањица, 1847 – Београд, 1898), био је професор на Великој школи у Бео-

граду, где је први почео да држи предавања из „дубровачко-далматинске књижевности“. Са великим занимањем истраживао је одјеке стихова дубровачких песника (Џора Држића, Динка Рањине, Миха Бунића и других) у песништву Бранка Радичевића. Љубомир Стојановић (Ужице, 1860 – Праг, 1930), члан Српске краљевске академије (1890), био је у нашој филологији један од пионира у изучавању, систематизацији и објављивању старих рукописа, записа, натписа, родослова и других докумената. Сређивао је и за штампу приређивао делове грађе из фондова Дубровачког архива које је Аустрија након Првог светског рата вратила Краљевини СХС. Тирилске споменике дубровачког архива припремао је за издавање под насловом *Старе српске повеље и писма*. Ђорђе Анђелић (Ужице, 1893 – Београд, 1943), аутор је *Историје југословенске књижевности*, у склопу које је дубровачкој књижевности посвећено значајно место. О уважавању његовог историографског рада сведочи податак да је између 1933. и 1938. године *Историја југословенске књижевности* имала пет издања. Проучавању дубровачке књижевности и културе посвећује се и Татјана Богојевић (Ужице, 1971), нарочито осветљавајући живот и дело дум Ивана Стојановића, рад Матице српске и културно-просветну делатност Срба католика у Дубровнику. Наведеном регистру својим радом у области књижевне историје придружује се и аутор овога реферата.

Канонизација дубровачке књижевности у систему наше националне књижевности праћена је успостављањем научне вертикале, чији носиоци су увек били прворазредни академски ауторитети. Такође, континуирана укорењеност тема протеклих из дубровачке књижевности и историје, у делима српских писаца, сведочи о непресушивости интересовања за баштину града Светог Влаха, коју српски ствараоци доживљавају као део заједничког духовног наслеђа. Стога, постојаност напоредног тока науке и уметности, историографије и литературе – показује наша скица – белодано потврђује дуговекуост и многостраност веза између дубровачке и српске културне баштине.

Литература

- Anonim (1883). *Annales Ragusini anonymi item Nicolai de Ragnina*. Ed. Sp. Nodilo. Zagrabiae.
- Андрић, И. (1981). *Сабрана дела Иве Андрића. Стазе, лица, предели*. Београд: Просвета.
- Бојовић, З. (1999). *Дубровачке студије* Павла Поповића. У: П. Поповић: *Дубровачке студије. Сабрана дела Павла Поповића*, 4 (прир. З. Бојовић). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 503–528.
- Бојовић, З. (2010). *Стари Дубровник у српској књижевности*. Београд: Службени гласник.
- Бојовић, З. (2010). Ломљење дуката за свећу. Дубровник и Света Гора. У: З. Бојовић: *Стари Дубровник у српској књижевности*. Београд: Службени гласник, 225–233.
- Бојовић, З., Летић, Б., Ђорђевић, Б., Покрајац, Г., Петаковић, С., Арежина, М. и Т. Ракић (2016). *Дубровачка књижевност у српској историји књижевности*. Београд: Филолошки факултет.
- Бојовић, З. (2017). *Иво Андрић и Дубровник*. Вишеград: Андрићев институт.
- Божич, И. (1952). *Дубровник и Турска у XIV и XV веку*. Београд: САНУ.
- Веснић, М. (1895). Из путничких успомена. О Дубровнику (говорено у Грађанској Касини фебруара 1895. год.), *Дело*, 7, 20–35.
- Динић-Кнежевић, Д. (1995). *Миграције становништва из јужнословенских земаља у Дубровник током средњег века*. Нови Сад: Филозофски факултет/САНУ.
- Држић, М. (1963). *Изабрана дела* (прир. М. Пантић). Београд: Народна књига.
- Дучић, Ј. (2007). *Моји сапутници*. Београд: Штампарија Макарије.
- Караџић, В. (1985). *О језику и књижевности*. Београд: Просвета–Нолит.
- Макушев, В. В. (1867). *Изслѣдованія объ Историческихъ памятникахъ и бытописателяхъ Дубровника*. Санктпетербургъ.
- Мартиновић, Д. (2003). Адмирал и генерал Војновићи у руској војсци, *Бока*, 23, 67–97.
- Милаш, Н. (1914). *Стон у средњим вијековима*. Дубровник: Српска дубровачка штампарија.
- Недељковић, М. (1903). Спомен на Дубровник и море, *Бранково коло*, IX, 30–31, 974–985.
- Новаковић, С. (1871). *Историја српске књижевности*. Београд: Државна штампарија.

- Павловић, Д. (1959). Павле Поповић као научник и књижевни историчар, *Прилози за књижевност, језик, историју и фолклор*, XXV(3–4), 197–208.
- Пантић, М. (2004). Приступна академијска беседа Милана Решетара о најстаријем дубровачком говору и њен (необјављени) завршетак. У: Зборник радова са III међународног научног скупа *Живот и дело академика Павла Ивића*. Суботица – Нови Сад, Београд, 21–33.
- Петаковић, С. (2012). Помени Дубровника у епској фолклорној традицији, *Прилози за књижевност, језик, историју и фолклор*, LXXVIII, св. 1–4, 113–126.
- Петаковић, С. (2013). Мотив „браве дубровачке“ у епским народним песмама, *Прилози за књижевност, језик, историју и фолклор*, LXXIX, св. 1–4, 31–46.
- Петаковић, С. (2016). Дубровник у путописима крајем XIX и XX века, *Зборник Матице српске за књижевност и језик*, LXIV(2), 353–364.
- Покрајац, Г. (2016). Транспозиција историјских извора у романима XX века, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 45(2), 107–120.
- Поповић, П. (1913). *Преглед српске књижевности*. Београд: Издавачка књижарница Геце Кона.
- Поповић, Т. (1973). *Турска и Дубровник у XVI веку*. Београд: СКЗ.
- Ranjina, N. (1883). *Annales Ragusini anonymi item Nicolai de Ragnina*. Ed. Sp. Nodilo. Zagrabiae.
- Спремић, М. (1999). *Деспот Ђурађ Бранковић и његово доба*. Београд: СКЗ.
- Суботић, Ј. (1853). *Цветник српске словесности*, I. Беч.
- Suvin, D. (1970). Uz genealogiju Iva Vojnovića (I), *Mogućnosti*, 7, 771–780.
- Tadić, J. (1939). *Promet putnika u starom Dubrovniku*. Dubrovnik: Turistički savez.
- Цар, М. (1897). Низ родно Приморје, *Бранково коло*, III, 8, (1897): 247–250; III, 9, (1897): 278–283; III, 10, (1897): 310–316; III, 11, (1897): 240–345; III, 12, (1897): 370–374.

Slavko V. Petaković

University of Belgrade, Faculty of Philology

**DUBROVNIK LITERATURE IN THE SERBIAN HISTORY OF LITERATURE
TRADITION: CULTURAL-HISTORICAL DRAFT**

Summary

The study of Dubrovnik literature in the Serbian history of literature has a long tradition. The followers of Pavle Popovic made a special contribution to its study. Also, Dubrovnik's heritage was a permanent inspiration for Serbian writers who found topics for their works in Dubrovnik literature, culture and history. Therefore, the consideration of the progressive course of science and art, historiography and literature in a specific way shows the inextricable link between Serbian and Dubrovnik cultural traditions.

Key words: *Dubrovnik literature, Serbian literature, cultural tradition.*

Љиљана С. Костић *

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

СЛИКА О СЕБИ И СЛИКА О ДРУГОМ – СУСРЕТ КУЛТУРА У АУТОБИОГРАФИЈИ МИХАЈЛА ПУПИНА **

Апстракт: У аутобиографији *Са пашњака до научењака* Михајло Пупин је описао свој пут од банатског села Идвор до Америке, свој научни развој, али и развој научне мисли у свету у другој половини 19. и почетком 20. века.

У овом раду посматра се интеркултурални аспект Пупинове аутобиографије, будући да је своја путовања и научни развој насликао кроз сусрет разних култура. Циљ рада јесте да се покаже да је Пупин дијалог култура посматрао у филозофском, политичком, научном и културалном контексту.

Кључне речи: *Михајло Пупин, аутобиографија, култура, сусрет култура.*

1.

У аутобиографији *Са пашњака до научењака*, објављеној 1923. године, на енглеском језику, у Њујорку, под називом *From Immigrant to Inventor*, Михајло Пупин (1858–1935) је насликао свој живот, научни развој и рад. Књига, за коју је годину дана по публиковању добио престижну Пулицерову награду, представља више од слике пишчевог живота – она је и слика једног времена, разних области у којима је живео и којима се кретао, сведочанство о научним струјањима и сазнањима, такође и казивање о друштвеним, политичким и културолошким кретањима.

Будући сведок великих и, по много чему, преломних историјских догађаја (индустријска револуција крајем 19. и почетком 20. века, која је довела до снажног развоја науке и технике, период либералног капитализма, почетак савременог империјализма, Први светски рат и др.), Пупин је, захваљујући способности да запажа ствари и израженом приповедачком дару, у свом делу донео хронику времена у коме је живео и стварао. Притом је, темељан и аналити-

* ljkostic972@gmail.com

** Рад је настао у оквиру пројекта „Настава и учење – проблеми, циљеви и перспективе“, бр. 179026, који подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

чан, бележио појединачне људске судбине и живот у различитим срединама (било у банатским, шкотским и америчким селима, било у европским градовима и агломерацијама у Америци), посматрајући их као „примере темељних друштвених процеса и промена“ (Јончић 1979: 9). Комбинујући два дискурса – аутобиографски и историографски – и инкорпорирајући друге жанрове у структуру свог дела (мемоаре, путопис, есеј, биографију), Пупин је, могло би се рећи, створио хибридни облик близак аутобиографско-мемоарској прози, у којој паралелно егзистирају лични и јавни живот. У његовом делу, међутим, и када говори о темама из јавног живота, „круг приватности, личног искуства, толико је изразит да се тиме мемоарске тенденције увелико неутралишу“ (Иванић 1995: 47).

Догађаји којима је сведочио често су Пупину били повод за размишљање и извођење закључака. Есејистички пасаж и научни дискурс, на страницама које се односе на његов научни и истраживачки рад, те на размишљање о теоријама и ставовима великих светских физичара и мислилаца, актуализују једну од значајних одлика аутобиографије као жанра – „приповедач описује не само оно што се догађало у разним тренуцима његовог живота, већ, изнад свега, како је постао – од онога што је био – оно што је данас“ (Старобински 1973: 445).

Своје дело *Са паињака до научењака* Пупин пише са одређене временске дистанце (објављује га у својој шездесет деветој години). Отуда „сопствени живот посматра из перспективе свога времена и догађајима у своме животу даје смисао који они у тренутку догађања нису имали, нити су их могли имати, него су га задобили тек након догађаја који су уследили“ (Грдинић 2003: 668). Очигледан је „утицај пишчеве садашњости на тумачење прошлости“, посебно у „уланчавању догађаја“ (Грдинић 2003: 669). Пупин није могао знати какав утицај ће на његов живот и схватања имати бројни догађаји, на пример сусрет са америчким брачним паром у возу од Беча до Прага, или у којој ће мери радно искуство поред ложача Цима у творници двопека у Улици Кортланд у Њу-јорку допринети његовом научном раду и проналасцима и сл. Из перспективе познијег времена ови догађаји добијају нову контекстуализацију и значење.

2.

Од казивања о себи, које преовлађује у првом делу аутобиографије, Пупин стиже до казивања о спољашњем свету, то јест до података из јавног, културног и научног живота, које је доминантно у другом делу. Како је истакао у предговору аутобиографије, „главни циљ“ његовог писања „био је приказ успона идеализма у америчкој науци“ (Пупин 1989: 7). Стога је одређена збивања из свога живота „селекционисао према изабраној сврси“ (развој науке и властита научна открића), то јест, према главном циљу, док је, упоредо с тим, „описивао и оне догађаје који нису функционални са становишта постављеног циља“ (странице о родном Идвору, обичаји, друштвено-историјски контекст,

положај српског народа и сл.), али су у вези са сликом животног пута који је прешао (Грдинић 1993: 133). Значајну пажњу посветио је свом родном крају, истовремено и земљама и народима са којима је долазио у додир током свог школовања и рада, чиме је успоставио дијалог између разноврсних култура и традиција.

Пупиново дело почиње описом детињства у Идвору, његових додира с природом и првих експеримената српског чобанчета под ведрим банатским небом, који су родили бројна питања на која је касније, у универзитетским лабораторијама, тражио (и налазио) одговоре. Приљубљен уз мајчин скут, Пупин је имао привилегију да присуствује поселима и тако наслути богатство српске народне традиције и развије љубав према њој. Његова сећања заснована су на епском предању, на причама старих људи који су носили исконску животну филозофију својих предака. Духовни савети мајке Олимпијаде – да „настави просветитељском стазом којом је пошао њен омиљени светац Свети Сава“ – и успомене из детињства заувек су га везали за пут својих предака (Костић 2012: 453).

Искуствено знање Бабе Батикина, ратника и врсног приповедача и певача, надахњивало је малог Михајла патриотизмом и јунаштвом и било му једна од смерница током читавог каснијег животног пута. Баба Батикин био је његов „први и најбољи учитељ историје“, који му је открио не само националну прошлост, већ га је и упознао са историјом далеког америчког народа (Пупин 1989: 15). Пупин је још у Идвору градио лик Абрахама Линколна по аналогiji с Марком Краљевићем. У родном селу зачеле су се прве клице његове наклоности према Америци и њеној историји и народу. Убрзо, наставком школовања у Панчеву, дознаје за Бенцамина Френклина и његове проналаске, чиме се пред њим рађала представа о Америци као чудесној, тајанственој и посебној земљи, коју нису могли да промене ни непријемчивост житеља Идвора према новим сазнањима нити сумња да „Американац Френклин“ може бити „паметнији од свих мудраца у Идвору“ (Пупин 1989: 20).

Блискост с народном традицијом у Идвору и културним наслеђем свог народа трајно су усадиле у Пупина поштовање традицијских вредности. „Митско-фолклорна свест“ и „митски доживљај стварности“, положај српског народа на Војној граници, његова борба за очување националног интегритета у Војводини, репресалије и двоструки аршини Аустро-Угарске, условили су да у раној младости усвоји модел: „своје јесте све што је добро, туђе јесте све што не ваља“ (Џацић 1994: 32). Ове представе настале су у специфичном културном контексту формирања стереотипа о *homo balcanicusu* (који није био независан од друштвено-историјских збивања) (в. Џацић 1994: 11–77). Очигледна је Пупинова блискост с национално-романтичарским струјањима и идеалистичким погледом на свет, што је посебно видљиво у односу према ономе што је своје и према свему што има предзнак аустро-угарског и германског. Школовање у Панчеву и свест о тешком положају српског народа у целој Аустро-Угарској и изневерена очекивања, запалили су у њему национални пламен и утицали на стварање представе о Аустро-Угарској као непријатељској држави, које није

успео да се ослободи током читавог живота. Томе је додатно допринео боравак у Прагу и сусрет са „аустријским пангерманством“ и изразитим анимозитетом између словенских и германских ученика. Индиспониран због расне мржње, коју је уочавао свуда око себе као „праву страст која је господарила душом и телом“, утеху је налазио у срдачности и љубави Чеха, који су нарастајућем немачком национализму супротстављали панславизам (Пупин 1989: 37).

Надаље, по одласку у Америку, неретко је своју, често и идеалну представу Америке као организоване и сређене државе, градио на опозицији „трулој“ Аустро-Угарској. Док је у Америци и на улици наилазио на развијен осећај чојства према „једном српском гринхорну“, у Аустро-Угарској је доживљавао понижења и потцењивања на сваком кораку. Илустративна је у вези с тим сцена у возу од Будимпеште до Беча и начин на који му се обраћа возовођа. Док је са српским фесом на глави, за возовођу је „глупан“, „глупави српски свињар“, „неваспитана сељачина“, „бунтовничко дерле“, а неколико година касније, када се западњачки обучен обрео у возу на истој линији, исти возовођа му се, без некадашње осиноности, понизно обраћа с „милостиви господине“ (Пупин 1989: 32, 33). Такође, срдачност и отвореност америчких чиновника истакао је присећањем на аустро-угарске чиновнике:

„Они нису били накићени златним и сребрним плетеницама, нису говорили с висине, већ су изгледали као и сви други смртници. То ме је ослободило и охрабрило, па сам говорио без страха и искрено, јер сам веровао да говорим људским бићима чија срца нису окована гвозденим калупима које су измислили њихови претпостављени“ (Пупин 1989: 45).

У овим епизодама Пупин је насликао своје виђење две културе, једне у успону, која поштује људска права, и друге, која стагнира и постаје све старија, „слабија и истрошенија“, у којој је све „мало и смежурано“ (Пупин 1989: 152, 155). Када се после неколико деценија поново обрео у Будимпешти, признао је да му је дуго требало да се избори са отпором према пангерманизму. У томе му је у великој мери помогао боравак у Берлину и студије на Хумболтовом универзитету, али и мајчине импресије о идворским Немцима, досељеницима. Пореди их са староседелачким, српским становницима, закључила је да „штедљиви, брижљиви и вредни“ Немци „не трпе свет који не приступа са љубављу својим свакодневним обавезама“ (Пупин 1989: 249). Упознавањем културног наслеђа и научних достигнућа немачког народа, успео је да превазиђе негативне стереотипе о њима и елиминише стечену нетрпељивост, чак и да у једном тексту, објављеном 1912. године у часопису *New York Times*, напише: „Веома волим Немце“ (Пупин 1998: 24). Очигледно је да је Пупин успео да разграничи политички и културолошки аспект у перцепирању других народа – патриотизам и сећања из прошлости нису му дозвољавала да посматра Аустро-Угарску у другачијем контексту, док је новоусвојени материјалистички поглед на свет наметао неке друге критеријуме вредновања.

Доласком у Америку, Пупин је усвојио америчке идеале (слобода, Декларација независности и сл.) и културу, избегаваши тиме сукоб између дошљака и америчке средине (уп. Албахари 1989: 394). За разлику од, на пример, Милоша Црњанског, који је неретко „испољаво дистанцирање према западном свету с којим није могао да се идентификује“, Пупин је отворено жудео за тим да се што потпуније сроди с новом средином (Šubert 2006: 27). Истински се трудио да овлада изворним акцентом енглеског језика и да, својим понашањем и стилем живота, постане Американац.¹ Додир са америчком културом – „познавање“ Линколна, Френклина и Харијете Бичер Стоу – омогућили су му останак и другачији третман у земљи у коју је дошао као мигрант. Визија „обешане земље“ употпуњена је дивљењем и страхопоштовањем приликом првог сусрета с њујоршком луком. Град и објекти несагледиве величине били су нешто што се није могло мерити ни са чим до тада виђеним. Одушевљење Америком родило је слику о држави која се темељи на идеалном обрасцу демократског уређења, која је далеко испред осталог дела света и у бројним другим сферама (науци, образовању и др.). Недовољно критичан према америчком друштву, није био у стању да сагледа реално стање ствари и социјално-класне проблеме. Тек при крају, готово успутно, помиње расну мржњу у Америци, иако је ње морао бити свестан.

Србија и Америка паралелно егзистирају у Пупиновој аутобиографији као два антипода. Америка је земља људских слобода, будућности и технике, отворена за све људе (у њој председник једне године на колецу може да буде чак и „српски сељачки син“), док на аустро-угарској територији коју насељавају Срби нема места за младу бунтовну интелигенцију, којој је и сам припадао (Пупин 1989: 124). Америка је земља нових научних открића, а у родном, „учмалом“ и дремљивом Идвору вести стижу захваљујући гласнику – коњанику (Пупин 1989: 170). Пупин, ипак успева да на симболичан начин споји та два света – у дугим летњим ноћима, под звезданим идворским небом, чита научне студије Максвела и Фарадеја и тумачи их мајци, која их разуме захваљујући здравој логици и природној мудрости. Своје виђење ова два народа исказао је у разговору с мађарским племићем: „Наша најважнија улога састоји се у томе да вас, наше сиромашне рођаке, усрећимо и унапредимо калемећи вам америчке ставове и гледишта“ (Пупин 1989: 164).

Слике Америке и Србије у Пупиновом делу представљају спој два различита света – модерног и традиционалног. У светлу традиције српског народа

¹ Приликом једне посете Идвору, Пупин је приметио да свака нова посета завичају убрзава његов процес „американизације“ (Пупин 1989: 317). То не значи да се Пупин одрицао својих корена. Напротив, остао им је веран, али га је засењивала визија Америке као благословене земље. Отуда не треба да чуди што је у једном тренутку, говорећи о историји америчког народа, употребио прво лице множине – „рекао је о нама“ (Пупин 1989: 318). Уосталом Пупин је за себе говорио да је „Србин по рођењу, а Американац по образовању“ (Живојиновић 1998: 210).

посматрао је историју америчког народа, налазећи у њој бројне пандане јунацима српске народне епике. Притом инсистира на сличностима и различитостима, трудећи се да Американцима приближи витешки дух свог народа, а својим сународницима прагматичност и демократичност америчког друштва. Непосредно по доласку у Америку закључио је да му је везаност за традицију краја из кога је потекао сигуран ослонац у беспућима далеког света о коме је мало знао и чији језик није познавао. Поштовање људи уопште, нарочито странаца, које је стекао у родном Идвору, изражено чојство и способност да стиша нарав *homo balcanicus* били су сугурна улазница у нови свет, пред чијим је законима понекад остајао затечен. Патријархални модел Пупиновог родног краја није се уклапао у обрасце живота у Америци – понуду да на једном поседу музе краве, одбио је без размишљања, будући да је, према српском обичају, мужење крава било женски посао (уп. Пупин 1989: 50). Савет да се ослободи српских назора како би што пре постао прави Американец категорично је одбацио: „Моји српски назори су моја мајка, моје родно место, моја српска православна црква и мој српски језик. Ко од мене очекује да се одрекнем својих српских назора, то је исто као да ми одузима живот“ (Пупин 1989: 58). Ни онда када је стекао научно име у свету није заборавио душу свог сеоског дома и његове вредности.

Одлазак у Америку и упознавање америчке културе, живота и свакодневице, утицаће на промену у Пупиновом сагледавању других народа и стварности. Усвојивши не само спољашње облике понашања америчког народа, већ и њихов прагматизам и материјалистички поглед на свет, веома брзо је успео да успостави равнотежу између „себисвојственог“ и „туђег“, без „егоистичног истицања“ онога што је својствено његовом народу (Константиновић 2006: 14). Отворен према другима и према туђем, без „синдрома гетоизираних свести“, посматрао је друге народе, ценећи њихову културу и традицију (Рекловић 2006: 184). Тек када се ослободио стереотипа о супериорности Америке и заосталости Европе, успео је реално да сагледа и Германе, и Мађаре и друге народе, коначно, и свој народ – Србе. Требало му је дуго да осети сву монументалност Кембриџа и других европских универзитета и да призна да су они далеко одмакли Америци у изучавању природних наука, те да своју дотадашњу надменост америчког студента окарактерише као „лажни“ понос (Пупин 1989: 161).

3.

Суочен са освајачком политиком моћних држава и народа и са положајем у коме се налазио српски народ, Пупин је стекао бројне предрасуде које су повремено пресудно утицале на његов однос према другим народима и културама. Међутим, образовање, путовања и научна сазнања помогла су му да спозна да су „национална мржња и нетрпељивост једна од најлошијих особина човека“ (Јопчић 1979: 15). Сликајући свој животни пут до Америке, будући исто-

времено и исељеник и усељеник, указао је на сву сложеност настањивања у новој, културолошки другачијој средини.

Михајло Пупин се обликовао под утицајем „викторијанских и романтичарских идеала“, који су предодредили његов филозофски поглед на свет и разумевање науке, књижевности и нације (Goetz 2014: 13). Они су имали пресудну улогу и у његовом односу према властитој традицији и према култури других народа. Упознавање и разумевање другог помогло му је и у промишљању властите културе. Велики српски научник до краја свог живота остао је патриота без етноцентризма, поштовалац других народа и традиционалиста, отворен према новом и модерном.

Извори и литература

- Албахари, Д. (1989). Спокој и склад аутобиографског записа. У: М. Пупин: *Са пашњака до научењака*. Београд: Нолит, 389–399.
- Goetz, G. (2014). *Intercultural Reading of the Autobiography of Michael Pupin: Science, Narration and Nation*. Doctoral Dissertation. Belgrade: Faculty of Philology.
- Грдинић, Н. (1993). Аутобиографија – покушај одређења. У: Н. Грдинић (ур.): *XVIII столеће I. Аутобиографије и мемоари*. Нови Сад: Прометеј, 126–143.
- Грдинић, Н. (2003). Аутобиографија – проблеми проучавања, *Зборник Матице српске за књижевност и језик*, књ. 51, св. 3, 665–674.
- Иванић, Д. (1995). Мемоари Јакова Игњатовића у контексту српске мемоаристике XIX вијека. У: *Облик и вријеме. Студије из историје и поетике српске књижевности*. Београд: Просвета, 45–61.
- Jončić, K. (1979). Predgovor. У: М. Pupin: *Sa pašnjaka do naučenjaka*. Beograd – Novi Sad: Narodna knjiga – Matica srpska, 7–13.
- Константиновић, З. (2006). Компаративна имагологија балканског и средњоевропског простора. У: М. Матицки (ур.): *Слика другог у балканским и средњоевропским књижевностима*. Београд: Институт за књижевност и уметност, 11–15.
- Костић, Љ. (2012). Мемоари и аутобиографије као извор за реализацију васпитно-образовних циљева у основној школи. У: С. Маринковић (ур.): *Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи*. Ужице: Учитељски факултет, 447–458.
- Peković, S. (2006). Nacionalno i evropsko kao odraz odnosa svoj/tuđ u srpskim putopisima. У: М. Матицки (ур.): *Слика другог у балканским и средњоевропским књижевностима*. Београд: Институт за књижевност и уметност, 183–187.
- Пупин, М. (1989). *Са пашњака до научењака*. Београд: Нолит.

- Пупин, М. (1998). *Национално-политички рад 1908–1935*. (прир. Д. Живојиновић). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Старобински, Ж. (1973). Стил аутобиографије, *Књижевност*, XXVIII, књ. LVII, св. 11, Београд, 441–449.
- Џацић, П. (1994). *Homo balcanicus, homo heroicus I*. Београд: Просвета.
- Šubert, G. (2006). Imaginarna geografija „Balkana“ iz suprotinih perspektiva i njihove manifestacije u književnim delima. У: М. Матицки (ур.): *Слика другог у балканским и средњоевропским књижевностима*. Београд: Институт за књижевност и уметност, 17–30.

Лиљана С. Костич

Универзитет в Крагуеваце, Педагогически факултет в Ужице

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СЕБЯ И ДРУГОГО – ВСТРЕЧА КУЛЬТУРЫ В АВТОБИОГРАФИИ МИХАЙЛО ПУПИНА

Анотация

В аутобиографији *От пастбища к ученому* Михайло Пупин описал свое путешествие от деревни Баната – Идвор до Америки, свое научное развитие и развитие научной мысли в мире во второй половине XIX – начале XX века.

В настоящей работе рассматривается межкультурный аспект аутобиографии Пупина, поскольку его путешествия и научное развитие были написаны через столкновение различных культур. Цель статьи – показать, что культурный диалог Пупин наблюдал в философском, политическом, научном и культурном контекстах.

Ключевые слова: Михайло Пупин, аутобиография, культура, встреча культур.

Јасмина В. Јовић*

Висока школа за васпитаче струковних студија из Гњилана
са привременим седиштем у Бујановцу

КУЛТ МРТВИХ У УМЕТНИЧКОЈ СЛИЦИ ЖИВОТА ВРАЊСКЕ СРЕДИНЕ У ДЕЛИМА БОРИСАВА СТАНКОВИЋА

Апстракт: Циљ рада је анализа религиозног контекста у свакодневном животу Врања на примерима дијалекатски обојене прозе Борисава Станковића (*Задушнице*, *Тетка Злата*, *Покојникова жена*, *Ташана*). Акценат је на интерпретацији погребних обичаја и сакралног у обликовању свакодневног живота. Аналитичко-синтетичким поступком, компаративном методом и анализом текстуалних предлога разматра се и анализира религиозни контекст у уметничкој слици свакодневице у периоду последњих деценија 19. века преко: топоса гробља, култа мртвих, теме задушница, мотива тзв. „божјих људи“. У раду се даље анализира систем сакралних симбола и начин на који одражавају поглед на свет људи, њихове моралне и егзистенцијалне ставове, квалитет и посебност њиховог живота. У сликама ритуалног одласка на гробље сагледавају се остаци паганских представа и анимистичка схватања смрти. Посебно је истакнут мотив плача ритуалног дељења хране као показатеља повезаности врањског живота са давним временима, митским, анимистичким схватањима. Такође, истакнут је мотив удовице чији свакодневни живот осликава преламање култа мртвих и везаност средине за атавистичке корене.

Анализа се завршава сагледавањем значаја аутентичних животних навика у прози Борисава Станковића као и сагледавањем уметничке слике живота у контексту Т. С. Елиотовог поимања традиције и савременог.

Кључне речи: *српски реализам, Врање, култ мртвих, паганско, атавизам.*

УВОД

Борисав Станковић је један од последњих писаца српског реализма, најизразитији регионалиста, који је у српску књижевност увео простор јужне Србије. У „укрштању фолклорно-идиличке са бруталном натуралистичком сликом свијета“ (Максимовић 2009: 217), кроз друштвене, социјалне и културне прилике, као и кроз судар традиционалног и модерног, писац је уметничком

* jasmينا1983@live.com

сликом овековечио топос врањског краја из времена на размеђи епоха, простор Србије који је у то време био мало познат српској књижевности. Тако формирана уметничка слика перципира се преко носталгије за прошлим временом, кроз промашене животне судбине и кроз смену социјалних сталежа, али и кроз драматичан и упечатљив доживљај смрти, кроз њено стално присуство и „деловање“ на догађаје, на међуљудске и међупородичне односе.

Марко Недић, говорећи о приповедачкој уметности Борисава Станковића, истиче да је „тема смрти, култ смрти, односно, култ мртвих у прози Борисава Станковића једна од најважнијих и уметнички најпродуктивнијих тема“ (Недић 2011: 123), иако је у готово целокупној прози писца основно тематско обележје неостварен живот, односно, буђење индивидуе и немогућност њеног остварења. Кроз уметничку обраду култа смрти, Борисав Станковић пружа и реалистички приказ паганско-хришћанске културе, али и необичну паганско-хришћанско-исламску атмосферу старог Врања. Кроз обраду теме смрти, мотива задушница, поред хришћанског, сагледава се и обиље фатализма и паганског, али и нужни утицај ислама услед турске власти и вишевековног саживота са Турцима. У таквим географским и друштвено-културним околностима, живот Бороиних Врањанаца био је више живот заточен у обичајима, веровањима паганске, хришћанске али и исламске традиције.

ЖИВОТ УДОВИЦЕ У УСТАЉЕНИМ НОРМАМА ВАРОШИ

Живот готово сваког јунака књижевног дела Борисава Станковића зависио је од суда чаршије. У књижевном стваралаштву овог писца, више него у делима већине писаца српског реализма, чаршија се наметала као колективни лик који је значајно одређивао не само начин живота у граду, навике и обичаје, већ и судбине. За чаршију су били релевантни само „устаљени обичаји“, „устаљен живот“, те је свако издвајање, било појединца или читаве породице, наилазило на чаршијски отпор, реакцију, али и на строго кажњавање. Такође, доминација „устаљеног обичаја“ подразумевала је и процес деперсонализације, као и отпор персонализацији као нечему што је рушило стари поредак. Део чаршијских норми, „устаљених обичаја“ и устаљеног начина живота била је и укорењеност атавистичких веровања, митских и паганских представа смрти, што се сагледава у готово целокупном књижевном делу. У *Ташани*, кроз живот и судбину удовице, чији је цео живот био подређен чаршијским нормама, сагледава се снага деспотизма чаршије при наговештају буђења индивидуалности младе удовице и њеног покушаја занемаривања чаршијског реда. Иако писац локализује драму у време након смрти Ташаниног мужа, кроз поступке и размишљања ликова готово паралелно се прати и живот Ташане од удаје до трагичног догађаја. Почетна тачка одакле се сагледава живот Ташане јесте замрачена соба, чиме је наговештена апсолутна ограниченост и ропска спутаност удовице, али је у исто време имплицитно наговештен и физички простор

Ташаниног живота и од раније јасно ограничен на простор куће. Физичка ограниченост условљавала је и психичку угњетеност и симплификацију њених жеља и очекивања од живота. Међутим, као удовици, Ташани бива укинута свака могућност неспутаног живота и у кући: од навлачења завеса на прозоре да се у вароши не би чуло како удовица гледа свет, до сасвим одређених активности у кући и у дворишту: у кући да намести собу, постељу како је покојник волео, да се постара за „вино које је пио, јело које је најрадије волео“ (Станковић 1980 IV: 111), у дворишту да се размести јастук и ћилимови како је покојник волео да ужива у њима. У намештању предмета како је покојник волео и у спремању његове омиљене хране, јасно су наглашена дубоко укоревљена паганистичка веровања подигнута на ниво обредног и готово изједначена са хришћанским понашањем. Кроз готово опсесивне посете гробу покојника чим сване дан¹ и одношење хране, одржавање гроба до најситнијих детаља, снажно је наглашен синкретизам паганског са хришћанским обичајима у периоду жалости за умрлим. Држање удовице „у страху, у црнини, у плачу, у самоћи“ (Станковић 1980 IV: 125), паганизам помешан са сујеверјем: да се покојнику однесе први плод из баште, да се храна разда у покој његовој души, а да кућа остане заувек онаква каква је била за његова живота – јесте управо одраз онога што хаџи-Младен говори Мирону: „Знаш, ми овде, у вароши, помешали се са неверијом, па толико строго не водимо рачуна о вери и обичајима; али они моји, тамо у брда, боље воде рачуна“ (Станковић 1980 IV: 189). Хаџи-Младенове речи могу се тумачити као јунаково сагледавање мешања хришћанских обичаја и бројних паганских ритуала, као и инфилтрацију обичаја друге вере, у овом случају исламске. С једне стране, саживот са исламским становништвом, а са друге поколебана вера хришћанског становништва услед ропства и страдања, могли су да доведу до опасног затварања у круте догме, паганства, сујеверја, некритичког попримања исламског и његовог инфилтрирања у хришћанске обреде. Затварање у ишчашене обичаје за последицу је имало страдање појединца, у оваквим случајевима, најсуровије страдање жене.

Након Ташаниног јадања свештенику Мирону на свој заточенички живот, на заробљеност у очувању и оснажењу успомена на преминулог, на утаминичење до те мере да се ни завесе на прозорима не смеју разгрнути, јер би ушао дашак живота у собу испуњену мирисом покојника, тамјаном, гробљанском атмосфером, Мирон на кратко прекида њену агонију. Међутим, већ при најмањем показивању отпора против стега патријархалног друштва, против наметнутог обезличавања и гушења осећања, као и при испољавању жеље за истинским животом, Ташана бива најсуровије кажњена и то од „руке“ свештеника. На тај начин речи чорбације Младена о *кварењу* вере њих доле у чаршији не изузимају ни хришћанске свештенике, те се нужно намеће питање „да ли је било могуће православној српској цркви да у потпуности избегне сваки утицај

¹ „Дан да сване, и онда да се брзо трчи на гробље, да се види да му гроб можда није како треба, да му можда кандило није просуто, свеће угашене!“ (Станковић 1980 IV: 111).

исламског погледа на свет“ (Јеротић 1997: 113), као и до које мере је у временима тешким за опстанак хришћанске вере дошло до враћања паганском и његовог подвођења под хришћанско.

Посматрана из другог угла, Миронова одлука да Ташана буде кажњена „преласком“ у свет божјака неговањем Парапите, може бити и последица слабости човека који је волео (и воли) Ташану, те који се због љубави према њој одрекао овоземаљског живота и свој живот посветио вери и аскетизму. У том случају Ташана бива кажњена не због издаје вере и обичаја већ због издаје човека који се због ње одрекао свог живота. У казни коју изриче, свештеник Мирон се у великој мери показује чуварем чаршијских норми, чаршијских канонизованих правила по којима се живот удовице своди на парастосе, гробље и оживљавање успомена и духа покојника.

Култ мртвог мужа и живот удовице по чаршијским нормама уметнички је развијен и у новели *Покојникова жена*. Ретроспективним развојем животног пута Анице, почевши од топоса гробља и Аничиног односа према умрломе на гробљу, писац метонимизира цео живот удовице, читава свођење њеног живота на робовање нечему или некоме: успомени на мужа и гробљу, односно, вољи мужа и вољи породице. Свођење живота удовице на гроб, сузе и на успомене на преминулог, као и место које гробље има након смрти најближег члана породице, наговештено је већ у првим сегментима приче. Најпре је наглашен Аничин доживљај умрлог, кроз неку врсту перонификације гроба, када се умрли не памти као жив, јер га је „као живог готово заборавила и памти га само по гробу“ (Станковић 1983 I: 134), те се гроб доживљава као живо биће. Након тога усмерен је фокус наратора на гроб и детаље око гроба: „Дугачак му гроб. Више гроба штрчи му дрвени крст. До крста тестијица воде, у грлу јој кита суха босилка, а по дршци тестије и боковима црне се капље воска накапалих од толико свећа које му је палила“ (Станковић 1983 I: 134). Поред гроба је и бела бошча са тепсијом и обиљем понуда, насупрот оскудним оброцима код куће за дете и Аницу. Сличан доживљај умрлог проналази се и у драми *Ташана*. Ташанина свест је потиснула сећања на живог мужа и њу поред њега, те својом опсесивном бригом за „угађањем“ њему, умрлом, Ташана и њега и своју младост зна више по гробљу него по животу.

Тек након описа гроба, фокус прелази на удовицу, најпре на њено психичко стање, на њен патолошко-мистицистички страх од гроба и земље (да, ако мало дубље зарије прсте у земљу, не напипа трулеж тела), као и на њен физички изглед. У изразитом контрасту жениног једрог тела, свежине њене коже и њеног младог бића и црнине у коју се увија и којом упорно гуши своју путеност, односно, гробља, мемљиве атмосфере и њеног нарицања, наглашава се жртва удовице за покојником, њено предавање успоменама на умрлог, мирење са наметнутом судбином као неминовношћу – једно мазохистичко испаштање бола. Јак контраст Аничине младости и црнине којом је упорно гуши, види се и у њеном повратку са гробља. Док намиче шамију од стида због свог младог тела и из страха да случајно погледом не прекрши чаршијски ред, те тиме пред

чаршијом укаља име мужа, домаћина, одражава живот жене оптерећене чаршијским редом, обичајима, па и сујеверјем. Суровост чаршијских правила који удовици готово одузимају право на живот, а остављају је у животу тек колико да негује сећање на умрлог и подиже децу, види се у Аничиним проласку широким улицама, када се журно креће и све уза зид, далеко и сасвим изопштено, што неприметније за свет који врви улицом, јер би свако њено и мало слободније понашање изазвало тешку осуду читаве чаршије.

Иако је основно тематско полазиште новеле неостварени живот Анице, обиље нагонског, подсвесног и патолошког маргинализује главну тему, те се фокус у радњи помера на Аничино мазохистичко мучење и готово фаталистичку опседнутост умрлим. Њену опседнутост писац води до тачке кулминације у сцени готово непосредног *сусрета* са перцептивном обманом, што у исто време одсликава деформисаност свести, поготову женске под утицајем придржавања појединих обичаја, веровања, сакралног и дубоко укоренењеног анимистичког погледа на свет. Аничино опсесивно подавање судбини и култу умрлог активира подсвесни, патолошки страх од суда чаршије и од суда покојника, што резултира њеним нервним растројством и обликом лудила од кога се спасава удајом за сиротог трговца, односно, новим обликом мазохизма. Наиме, преудаја удовице сматрана је великим грехом и одразом непоштовања покојника. Аница пристаје на удају тек у ситуацији када је то било питање не будуће среће већ преживљавања, донекле спасавање пре свега детета од свакодневне глади. С једне стране, њено одбијање Ите, јединог човека према коме је гајила осећања, одраз је њене жртве чаршији, успомене на покојника, али и помућене психе, док је с друге стране, то био одраз апсолутне превласти чаршије над судбинама појединца. У исто време, Аничин отпор према преудаји јесте слика „како се општа свест израсла из култа мртвих и анимистичког веровања уграђује у појединачну, Аничину“ (Вученов 1983: 47). Аничино мирење са судбином може се посматрати и у контексту исламског прихватања неминовности, природних и Божјих одлука, веровања у судбину, те је предавање судбини, како критика сматра, Борисав Станковић могао да прихвати из живота и из средине. Утонулоост у паганско-хришћанско-исламски свет резултирала је болесном симбиозом са далекосежним последицама по судбину појединаца.

Слично преламање култа мртвих кроз психу жене налазимо и у душевним понорима тетке Злате из истоимене приче. У Златином одбијању да након смрти другог мужа остане у његовој кући и у њеном прихватању сиротиње, као и у стрепњи, размишљању, у нади да ће након смрти другог мужа „можда, можда кад тако остане сама, са својим, његовим, Стојаном осетити се цела она, сва, поново враћа њему, покојнику, своме првоме мужу“ (Станковић 1980 II: 189), одражава се укорененост анимистичког веровања људи, као и противуречност између *егзистенције* култа мртвих и живота. Култ смрти и Злату доводи до сличног психичког растројства као и Аницу. Злата смрт свог првог мужа доводи у везу са непоштовањем обичаја који су изнад закона, чиме се однос према сакралноме подиже на ниво култа, што, с друге стране, указује и на дубоко укоренење сујеверје у живот врањског човека које великим делом обликује живот

и навике. С обзиром да је у свести Злате, под утицајем сујеверја, смрт мужа поимана као казна због њеног непоштовања сакралног зарад материјалног, у Златиној психи се рађа патолошки страх, танатофобија од могуће даље казне и њеног преношења на сина. У Златиној уобразиљи могућа смрт постаје готово извесна, персонифицирана и опипљива. Смрт, тако опредмећену, Злата тежи да за-вара својим обраћањем и односом према сину као према одраслој особи.

Злата се ослобађа осећаја кривице и страха тек са Стојановим одласком на занат, тј. његовим ступањем у свет одраслих. Растерећење њене психе прати се пре свега кроз њену физичку трансформацију, као и кроз њен однос према отвореном простору, свету, улици. Сада, као мајка, она лице не забрађује дубоко, а чак и боса сме да изађе на улицу, док њено кретање улицом више није уза зид како приличи удовици, већ средином пута, без устезања и грчења, како приличи мајци. Мотив одеће и мотив њеног поимања телесности након сино-вљевог одласка на занат у функцији су и имплицитног одражавања промене Златиног друштвеног статуса, када она од удовице, ограничене на дом, простор унутар капије, на црнину, гробље и жаљење, постаје мајка којој свет и простор изван капије постају доступни, а она уважена од осталог света и равноправна са њиме. У исто време, кроз трансформацију лика Злате и њеног положаја у друштву, прати се и начин поимања и функционисања друштвених сталежа у врањској средини с краја 19. века. Док девојка, жена и удовица на улицу могу само уредно обучене (удовица поготову, до грла закопчана и забрађена да се једва очи и уста виде), не смевши да прођу средином чаршије већ само поред зида, уколико се уопште осмеле да изађу у чаршију, дотле мајка одраслог сина престаје да буде „женска“, те тиме постаје слободна и равна свакоме, то јест поштована. Жена тек са одраслим сином стиче поштовање и друштвени статус који јој обезбеђује равноправност.

УЛОГА ЗАДУШНИЦА У КУЛТУ МРТВИХ

Култ мртвих у прози Борисава Станковића детаљно је развијен и преко мотива задушница. Однос према покојнику преко посета гробљу током задушних дана и мимо њих носио је у себи више паганског него хришћанског. Однос према гробљу и покојнику „писац је приказао на начин који одражава поглед на свет људи, њихове моралне, естетске и егзистенцијалне ставове“ (Бајић 2003: 21). Једна од посебности у поимању мотива смрти јесте и давање примата летњим над зимским задушницама у време буђења природе. Тада се и мртви, како казује Станковић:

„целе зиме до тада заточени горе, на небу, пуштају тада с неба, те да онда жељни, гладни сиђу у своје гробове и ишчекују да им тога дана њихови живи дођу на гроб, препоје их, окаде, заките цвећем. Па поред тога да им још изнесу јело, пиће. И то опет много. Јер ће им то бити доста за цело лето. [...] Цела кућа се износи“ (Станковић 1983 I: 175, 176).

Из таквог приступа култу мртвих развија се и даљи однос према гробљу. У приповеци *Задушнице* писац објективизацијом чињеница прелази на слику бројног света на гробљу. У изгледу гробља доминира двокрилна, широка увек отворена капија, док је гробље велико и пространо „да се четрнаест колена људи ту испосарањивало“ (Станковић 1983 I: 176). Закрченост капије и бројност света – жена, деце, слугу, слушкиња претрпаних јелом, пићем и посућем – говори о односу вароши према умрлима. Место задушног дана у животу вароши, одраз укореењеног анимистичког погледа на свет, представљен је и у слици закрчености улице, у посебном опису сваке појединачне групе, а било их је са свих страна – из свих махала, чаршија, из свих капија стичу се на друм што води ка гробљу и „опет, сваки час застајкују, осврћу се и враћају слуге да од куће још штогод понесу што су оне заборавиле, а сад се, успут сетиле (а нарочито је то оно што је покојни за живота радо јео)“ (Станковић 1983 I: 176).

Паганска укореењеност и скученост менталитета реалистички је осликана низом детаља на гробљу: почев од белих чаршава којих је на сваком гробу, претрпаних јелом и пићем, сликом жена које по хијерархији клече око гробова и плачу дуго, исцрпљујуће, док не искажу мртвом шта се код куће догодило од када је он умро, након чега је следило препојавање гробова, и на крају, дељење јела и пића просјацима и убогом свету који се врзмао по гробљу, за покој душе умрлог. Заправо, просјаци и божјаци су имали посебно место у животу врањске средине, а када је у питању култ мртвих, на божјаке је, сходно дубоко укореењеним анимистичким схватањима средине, гледано као на медијаторе између света мртвих и света живих, што посебно долази до изражаја у дељењу хране. Мајка којој је умрло дете нарочито гледа ако неко просјаче по годинама личи на њено чедо, те њега највише гости, као да јој је сам син устао. У том даривању за покој души, које одражава неговање култа предака, у дубоко учвршћеном архаичном погледу на свет, „божјаци се држе за митске претке“ (Бајић 2003: 21). Међутим, у даривању хране божјацима могу се препознати и елементи хришћанства (али и морална и емотивна уверења), у богобојажљивости, у чињењу добра ближњем, али и у остацима веровања примитивног човека о божанству прерушеном у просјака и примитивног човека у циљу проверавања људских врлина и мана, те њиховог награђивања или кажњавања.²

У готово норматизованом реду обичаја, у јачини вере са којом се одлазило гробовима, писац је латентном иронијом, уметнички сликао вековну везаност једног краја за атавистичке корене, везаност која се продубљивала под турским ропством. Експлицитније приказано анимистичко веровање налази се у *Газда Младену* у обичајима који су извршени након газда Младенове смрти: „После сахране девет софра се изређало и пружио. Целе седмице товарима се на гроб му износило, а код куће четрдесет дана су се, док год му

² Веровања о просјацима као заступницима божанства или о просјаку као самом божанству, В. Чајкановић, *Мит и религија у Срба*. Коло LXVI књ. 443. Београд: Српска књижевна задруга, 1973.

душа из куће није изишла, просјаци целе вароши хранили и појили“ (Станковић 1983 V: 135). Из тих разлога није могуће јасно одредити да ли је понашање средине или појединаца условљено паганским погледима или хришћанском богобојажљивошћу.

ЗАКЉУЧАК

Као сликар старог Врања, његових обичаја и начина живота, Борисав Станковић је, у складу са културним приликама тога времена, у свом књижевном раду интерпретирао аутентичне животне навике свога краја. С обзиром на вишевековну изолованост врањског краја од европског утицаја, окренутост патријархалним навикама и нужну упућеност на ислам, културна свест људи овог подручја добила је специфичан профил. У таквим културним приликама култ мртвих је у великој мери обликовао не само свест него и саму егзистенцију живих, пре свега живот жена, те је култ смрти писац и сагледао примарно из угла удовице и њеног живота. Оне са смрћу мужева прелазе из статуса мајке у нежељени статус домаћина куће и удовице, када до пуног изражаја долази тежина живота у средини на размеђи култура. Под надзорима средине и породице, под сталним стегама, жена-удовица је, с друге стране, често стварала и сопствене, унутрашње стеге којима је себе повиновала мерилима друштва. Исход такве затворености у систем догми био је мирење са очајањем, а у ретким случајевима и наговештена побуна која је само доказивала немогућност промене устаљености и вековну укорененост норми и наслеђа.

Полазећи од Т. С. Елиотовог односа према традицији као двосмерној релацији у којој традиција утиче на савременост, али и савременост има утицаја у доживљају традиције, без чега нема ни разумевања садашњости, намеће се и питање распона некада готово кулtnих обичаја у савремен начин живота. Вишевековна укорененост одређених форми живота, чврста испреплетаност паганства, хришћанства, исламских наноса, те генерацијско придржавање истих, до одређене мере су свакако морали профилисати савремене навике. Такође, Борова уметничка слика животних навика врањског краја показује да није било много места за уплив нових животних навика. Напротив, сваки искорак из канонизованог био је најоштрије санкционисан, те се и очување старог у новоме намеће као неизоставно, тим пре што је сама традиција суштинска карактеристика новог.

Извори и литература

- Бајић, Јб. (2003). Регионална тематика у књижевној прози Борисава Станковића, *Зборник Матице српске за славистику*, 63, 17–27.
- Вученов, Д. (1983). Свет тишине и свет давнине у делу Боре Станковића. У: С. Хаџи-Танчић (прир. Бора Станковић). *Старо време – ново читање*. Ниш: Просвета: Градина, 28–50.
- Елиот, Т. С. (2004). Традиција и индивидуални таленат. *Поезија и критика. Хрестоматија* (прир. Н. Петковић). Српско Сарајево: Завод за уџбенике, 91–100.
- Јеротић, В. (1997). *Дарови наших рођака: психолошки огледи из домаће књижевности*. Књ. 2. Београд: Просвета.
- Максимовић, Г. (2009). Дјело, судбина и доба Боре Станковића, *Годишњак за српски језик и књижевност*, 22(9), 215–227.
- Недић, М. (2011). *Стилска преплитања: студије и огледи о српској прози друге половине XIX и прве половине XX века*. Београд: Службени гласник.
- Станковић, Б. (1980). *Из мога краја*. Сабрана дела Борисава Станковића. Књ. II. Београд: Просвета.
- Станковић, Б. (1980). *Драме*. Сабрана дела Борисава Станковића. Књ. IV. Београд: Просвета.
- Станковић, Б. (1983). *Стари дани*. Дела Борисава Станковића. Књ. I. Београд: БИГЗ.
- Станковић, Б. (1983). *Газда Младен, Певци*. Дела Борисава Станковића. Књ. V. Београд: БИГЗ.
- Чајкановић, В. (1973). *Мит и религија у Срба*. Београд: Српска књижевна задруга.

Јасмина В. Йович

Высшее учебное заведение для воспитателей профессионального обучения в
Гнилане с временным местом пребывания в Буяноваце

КУЛЬТ МЕРТВЫХ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЕ ЖИЗНИ ВРАЊСКОЙ СРЕДЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ БОРИСАВА СТАНКОВИЧА

Аннотация

Цель статьи – проанализировать религиозный контекст повседневной жизни Вранье на примерах диалектически окрашенной прозы Борисава Станковича (*Поминки, Тетя Злата, Покойникова жена, Ташина*). Акцент делается на интерпретации погребальных сакральных обычаев в формировании повседневной жизни. Аналитически-синтетическим методом, сравнительным методом и анализом текстов, мы рассматриваем и анализируем религиозный контекст в художественной картине повседневной жизни в последние десятилетия XIX века через: места кладбищ, культ мертвых, темы поминок, мотив так называемых „Божьих людей“. Мы анализируем систему священных символов и то, как они отражают мир взглядов людей, их моральное и экзистенциальное отношение, качество и специальность их жизни. На картинах ритуального выезда на кладбище мы замечаем остатки языческих представлений и анимистическое понимание смерти. Мы указываем на мотив плача, ритуального распределения пищи, как показатель связи жизни Вранье с древними временами, мифическими, анимическими взглядами. Кроме того, мы подчеркиваем мотив вдовы, чья повседневная жизнь отражает культ мертвых и привязанность окружающей среды к атавистическим корням.

Анализ завершится осознанием важности аутентичных жизненных привычек в прозе Борисава Станковича, а также и осознанием художественной картины жизни в контексте понимания традиции и современности Т.С. Элиота.

Ключевые слова: *сербский реализм, Вранье, культ мертвых, языческое, атавизм.*

Милан Б. Громовић*
Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет

ИНИЦИЈАЦИЈСКА КРИЗА И ХТОНСКИ ЕЛЕМЕНТИ У АНАЛИЗИ ЛИРСКЕ УСМЕНЕ ПЕСМЕ *СРПСКА ДЈЕВОЈКА*

Апстракт: У раду је изложена интерпретација лирске усмене песме *Српска дјевојка* из два паралелна смера, који би као једна чврста целина могли да представљају могуће читање песме. За полазну тачку првог усмерења анализе узета је позната тврдња Миодрага Павловића, према којој анализу можемо водити поставком: „Милица = вила“, где долази до сусрета света људи који представља младић (или шире гледано просци) и света демонског, хтонског, где обитавају виле. Друго становиште у раду заснива се на уочавању назнака које би могле да указују на ситуацију иницијацијске кризе, у којој се појединац (Милица) налази. У случају другог смера интерпретације, истиче се, у односу на први смер, потпуно супротна поставка: „Милица = девојка“, што нас усмерава на потрагу за елементима песме који сведоче о *Српској дјевојци* као својеврсној „причи“ о иницијацији.

Кључне речи: вила, демонско, иницијација, усмена лирска песма, љубавна песма.

УВОД

Народну лирску песму *Српска дјевојка* Вук Стефановић Караџић сврстава у „Љубавне и друге различне женске пјесме“ у својој првој књизи народних песама, под редним бројем 599. Поред Вуковог опредељења за овакав наслов песме, који има семантичку потпору имплицирајући национални и у склопу њега патријархални дискурс, поједини антологичари лирске усмене поезије као релевантнију опцију узимају услован наслов, огољеног значења, који је изведен из првог стиха песме: „У Милице дуге трепавице“, као на пример, Миодраг Павловић у својим есејима *Обредно и говорно дело* и у *Антологији лирске народне поезије* (в. Павловић 1982: 108). У антологији Миодрага Павловића јасно је назначено у фусноти да је песма преузета из Вукове књиге, али није најјасније зашто се приређивач определио за овај, како сам у предговору наводи „услован наслов“ (Павловић 1982: 15). Могући одговор на задато питање крије се у дискурсу Павловићеве критике, јер жели да скрене пажњу тумача на други

* milan.grom@gmail.com

вид читања песме, изван значењског круга који проистиче из њеног оригиналног наслова. Наиме, постављена је хипотеза, проистекла из става да народну лирику „не треба читати летимице оно што је овлаш казано“ (Павловић 1982: 15). Осим приче о љубави момка и девојке и евентуалне прошње, Миодраг Павловић отвара могућност другог аналитичког усмерења:

„У име једног друкчијег читања, у познатој песми под условним насловом *У Милице дуге трепавице* немојмо у себи нагласити последњи стих који каже да девојка ‘треба да гледа преда се’, који не казује ни велику истину, ни праву мудрост, него се треба вратити стиху: ‘Нит сам вила да збијам облаке’ јер он показује заправо лепоту свега оног што се догађа на небу, и што се не види уколико се поглед стално држи спуштен. Гледањем преда се девојка, заправо, скрива своју вилинску природу и одриче се вилинских моћи, да би се свидела младићима и задобила просце“ (Павловић 1982: 15).

Када говори о љубавним лирским усменим песмама у којима се представља слика идеалне патријархалне девојке, Видо Латковић задржаће Вуков наслов *Српска девојка* (Латковић 1975: 197). Немарни и брзоплети приређивачи народног блага праве велику грешку брисањем јекавице из наслова, радикално мењајући аутентичност Вуковог рада. Тако је у избору *Наша народна књижевност* Вукашина Станисављевића могуће наћи и екавску (непостојећу и неутемељену) варијанту наслова – *Српска девојка*.¹ *Антологија народних лирских песама* коју је приредио Војислав Ђурић садржи аутентичан наслов *Српска девојка*,² док је у књизи *Лирске народне песме* Наде Милошевић Ђорђевић ова песма уврштена без наслова.

ХТОНСКИ ЕЛЕМЕНТИ: ЕЛЕМЕНТИ ИНИЦИЈАЦИЈЕ

У усменим лирским песмама лепота девојке увек је у наговештају, међутим, на примеру *Српске девојке* до закључака о скривању лепоте – лица, долазимо са једног другог становишта. Овом констатацијом не желимо тврдити да Миличина лепота није на нивоу наговештаја, што приличи поимању лепоте традиционалног човека, већ да је та загонетност и недокучивост људском (младићевом) оку, у извесној мери, демонске природе. Миличино лице, осим што је бело, још је и румено („румен јагодице“), а то указује на симболику плодности која представља елемент иницијације. Са друге стране, руменило је и одраз стида. Веселин Чајкановић, позивајући се на Манхартово дело,³ описује виле

¹ В. В. Станисављевић, *Наша народна књижевност*, Пирг, Београд, 1995.

² В. *Антологија народних лирских песама* (избор и предговор В. Ђурић), СКЗ – Матица српска, Нови Сад, 1958, 33.

³ Mannhardt Heuschkel, *Wald und Feldkulte*, Berlin, 1904–1905, I–II

као шумско божанство, „божанство природе и природних појава; она је нераз-
двојно, физиолошки, везана за шуму, за потоке и језера, за облаке: ту је њено
место, а не у двору. [...] Њихова одлика је чедност, дискретан женски стид и
достојанство“ (Чајкановић 1994: 44).

У иницијацијском кључу посматрано, румена девојка представљала би
„зrelu“ јединку којој је време да приступи вишем социјалном ступњу – иници-
јацији у оквирима заједнице. Насупрот овом закључку, Тихомир Р. Ђорђевић
навешће управо ова два атрибута – белило и руменило, као одлику физичког
изгледа вила: „У пољима вила је лепа, румена у образу ка румена јабука, об-
учена је у бело одело као пребели снег“ (Ђорђевић 1989: 59).

Код истог аутора, у опису изгледа виле, поред атрибута златне косе, бе-
лог и руменог лица, ружних копитастих ногу и слично, уочавамо и једно све-
дочанство из Ретковаца (Славонија) које садржи и занимљиву и, за ову анализу
важну информацију да вилинско лице нико никада није видео:

„За виле, ко и е видијо, казују да су то женске јако лепог струка, све
у дугачкој белој одећи, а кика им ко злато и веси преко леђа скоро до ногу.
Када иду, не види се да корачају, но само ко да по земљи лету или ко се-
на, ко лад одмичу. Нико им још ние видијо лице“ (ЗНЖ X: 144; Ђорђевић
1989: 58–59).

У стиховима песме *Српска девојка*: „Ја је гледах три године дана / Не
могах јој очи сагледати / Црне очи, ни бјело лице“⁴ управо проналазимо једну
овакву ситуацију, коју првенствено одликује немогућност да се лице сагледа,
што нас доводи до претпоставке да су очи (поглед) и лице девојке, за младића
потпуно невидљиви.⁵ Цитирано сведочанство о немогућности сагледавања ви-
линог лица говори у прилог наведеној тврдњи Миодрага Павловића, па сходно
томе можемо додати да је и цитирани стих, који носи информацију о немоћи за
виђењем очију и лица, такође доказ о Миличиној вилинској природи.⁶

Поред споменутих Миличаних атрибута – „румен јагодице“ и „бијело
лице“, трећи атрибут су „дуге трепавице“. Уколико дословно схватимо ову
синтагму (што понекад може бити добра потка у анализи митских слојева
усмене лирике), можемо претпоставити да је и ово једна од одлика некаквих
демонских бића, у овом случају вила. Међутим, нешто опипљивији доказ о то-

⁴ Стихови лирске усмене песме *Српска девојка* наведени су из СНП I 1976, бр. 599.

⁵ Према мишљењу Вјачеслава В. Иванова, могућност или моћ за овладавањем „виђењем“, у нашем случају за „сагледавањем“, припада само спектру способности и могућности бо-
гова, а не људи. Оно што је људскоме оку невидљиво или „несагледиво“, увек је део оно-
страног или света смрти (Иванов 1979: 379–401).

⁶ Миодраг Павловић у свом раду нагласак ставља само на претпоследњи стих *Српске девој-
ке*: „Нит сам вила да збијам облаке“, док је у овом раду укључен и аналитички аспект о
немогућности сагледавања вилиног лица.

ме да је и овај атрибут у вези са изгледом виле, проналазимо у дневнику Милице Стојадиновић Српкиње, у причи *Врдничка кула III*, где се каже:

„Опет у ту причу у народу причају да најстарија вила, од које су све друге виле, ту у кули живи, и та тако да је стара да не може очију да отвори него, кад је њене унуке и праунуке изведу да им покаже куда ће то лето са облацима, онда морају да јој подигну трепавице и држе док не види који ће облак на коју страну одредити“ (Стојадиновић 1985: 171–172).

Учешће обрва у причи о иницијацији, односно у изграђивању односа момка и девојке приказује се и као сегмент љубавних јада момкових. Љиљана Пешикан Љуштановић, приређивач једне од новијих књига лирских народних песама – *Лирске народне песме*, одмах иза песме *Момачке муке из Ерлангеског рукописа* уврстила је песме *Ђевојка је под гором заспала* (Башић), где се појављује епитет „пребјело лице“ и *Момак опчињен обрвама* (Вук) у којој се каже: „Не узвијај обрвама / Не задаји јад момцима“ (Пешикан Љуштановић 2012: 220).

Поред добро познатог читања лирске усмене песме *Српска дјевојка*, у кључу љубавних усмених лирских песама, које се заснивало на истицању загонетности Миличине унутрашње лепоте, потребно је истаћи и чињеницу да су у овој песми управо у том чину садржане назнаке иницијацијске кризе. Ситуација искушавања, проверавања и пропитивања девојке, у стиховима: „Ил’ си луда, ил’ одвише мудра / Те све гледаш у зелену траву / А не гледаш с нама у облаке“ може нас упутити на припремање јединке за иницијацију.⁷ Питање упућено Миличи садржи и реч „луда“ – симболише младост и период непунолетства, док се реч „мудра“ односи на пропитивање јединке, која можда зна нешто више и изнад домена колектива, јер постоји и могућност да припада свету демонског.⁸

Стихови: „Ја је гледах три године дана / Не могах јој очи сагледати“ упућују нас на симболику броја три употребљеног у функцији хиперболе. Број

⁷ Потребно је да се појединац укључи у законитости заједнице, на тај начин што ће од исте заједнице прихватити промену социјалне категорије. Ван Генеп (Charles-Arnold Kurt van Gennep), када говори о веридби и о венчању истиче социјални ступањ „зрело доба“, које је најјасније обележено заснивањем породице. „Ова промена друштвене категорије је најзначајнија, пошто за најмање једног од браком здружених подразумева промену породице, клана, села или племена“ (Генеп 2005: 134–135). Прелазни период, са низом обреда одвајања, према Ван Генепу јесте „веридба“, док је на примеру наше песме Миодраг Павловић истакао, као што је већ речено, да гледањем „преда се“, девојка заправо скрива своју вилинску природу и одриче се вилинских моћи, да би се свидела младићима и тиме задобила просце.

⁸ На овом месту морамо истаћи да се анализа наше песме не може симплификовати, па да један од два смера анализе буде супериоран у односу на други. Прича о иницијацији стоји са једне, док је прича о Миличиној демонској природи на другој страни, али није немогуће да се два тока анализе у појединим сегментима овог рада и додирну.

три упућује на мноштво, односно на дуг низ година, колико младић чека, или боље рећи, покушава да „сагледа“ очи и лице девојке. Народна веровања сведоче да у разним магијским радњама број три има велику важност, као и да представља важан сегмент формуле за успех.⁹ Важно је на тренутак осврнути се на лингвистичку анализу цитираних стихова, према којој пажњу скрећемо на бинарну опозицију глагола „гледати – сагледати“. Аорист „гледах“ упућује на тренутност, јер је у питању несвршен вид глагола, док у другом случају имамо свршени вид глагола, што оставља утисак трајности, или, већ споменути утисак „виђеног“, о којем говори Вјачеслав Иванов.

Стих „Црне очи ни бјело лице“ стилски говори о контрасту који је у саставу сталног епитета. Уколико текст песме површински посматрамо, лако нам је закључити да је момку познато како Миличино лице изгледа, управо због сталног епитета, који би оваквом претпоставком био огољен сваког значења. Претпоставимо да стални епитет ипак носи информацију у себи, па сходно томе потребно је анализу усмерити према „дубљем“ значењу ових епитета. У усменој епској песми *Стари Вујадин* спомиње се мотив вађења „чарних очију“ који представља највиши степен мука на које се јунак ставља. То је потврда да се очи високо вреднују у схватању традиционалног човека. Мотив црних очију уобичајен је за љубавне лирске народне песме: „Ој на ове дуге ноћи / Ко не љуби црне очи“ (Милошевић Ђорђевић 2009: 173).

На основу једне варијанте песме *Травник запаљен очима* (СНП I 1976, бр. 659) можемо стећи увид да „чарне очи“ говоре о лепоти, која је снажна и очаравајућа, тј. која очарава (од глагола „чарати“), док се у нашој песми налази епитет „црне“, који на неки начин одступа од оваквог описа традиционалне женске лепоте.¹⁰ Сходно овом закључку, потребно је анализу усмерити према потрази за мотивом црних очију, док је, у овом кључу посматрано, потпуно јасно да младић из наше песме није „очаран“, већ сусретнут са Другим. У усменој епској песми *Марко Краљевић и Љутица Богдан* (СНП II, бр. 39) проналазимо мотив црних очију, који је у функцији приказивања „погледа попреко“, од којег ноге „обумиру“, као приликом некаквог сусрета јунака са демонским бићем:

„На Богдана погледа попреко.
Стаде Богдан крај винограда,
Кад сагледа црне очи Марку,
И какав је на очима Марко,
Под Богданом ноге обумреше.“

⁹ О симболици и семантичким својствима броја три у традиционалној култури Словена в. *Српски митолошки речник*, Етнографски институт САНУ, Интерпринт, Београд, 1998, 438–439 и *Српски митолошки речник*, Нолит, Београд, 1970, 45–46.

¹⁰ Велика, на неки начин, интензивирана лепота са собом носи проклетство и ступањем у хтонски простор, као на пример „гора“ наступа смрт – нпр. Љепосава у балади *Женидба Милића Барјактара*.

Осим црних, у љубавним лирским народним песмама затичемо и очи друге боје, нпр. плаве: „Саво, водо, поздрави ми драгог, / Да не пије воде из те Саве / Попит ће ми моје очи плаве“ (Милошевић Ђорђевић 2009: 165) и „Нисам знала, зелене ми траве, / Да мој дика има очи плаве“ (Милошевић Ђорђевић 2009: 327). Очи које сугеришу снажан утисак лепоте, истовремено су и наговештај њене фаталности за свет људи: „Изузетна лепота је знак везе с нечистим силама те је за људе фатална, а код демона је ознака припадности демонском свету“ (Зечевић 2007: 46).

Чин играња кола у лирској усменој песми *Српска дјевојка* можемо сместити у смер анализе песме који се базира на проналажењу назнака „приче“ о иницијацији. Приликом укључивања појединца у заједницу, односно приликом његовог издизања у период зрелости, важну улогу имало је играње групне игре – кола. Хипотетички посматрано, ако је Милица у центру, а да се при томе коло игра кружно око ње, онда игру кола у овој народној песми можемо разумети са становишта једне поставке Слободана Зечевића.¹¹ Овакав вид играња кола и пропитивање девојке – појединца у припреми за иницијацију, симболише сусрет девојке са зрелим добом, односно са младићем који у периоду зрелости наступа као просац.

Проблем жанровског синкретизма, односно класификовања ове усмене лирске песме у оквире одређених жанрова на основу њене садржине и тематике заснива се на уочавању жанровских елемената љубавних и митолошких усмених лирских песама. Вук Карацић у предговору првој књизи *Народних српских пјесама* усмене лирске песме назива „женским“, а затим нагласак ставља на чин извођења, односно певања, које је, у случају усмених лирских песама веома битно. У споменутом Вуковом предговору пише: „Све су наше народне пјесме раздијељене на пјесме јуначке, које људи пјевају уз гусле, и на женске, које пјевају не само жене и дјевојке, него и мушкарци, особито момчад, и то највише по двоје у један глас. Женске пјесме пјева једно или двоје ради свога разговора, а јуначке се пјесме највише пјевају да други слушају, и зато се у пјевању женских пјесама више гледа на пјевање него на пјесму, а у пјевању јуначкијех, највише на пјесму“ (СНП I 1976: 529).

Као што је напоменуто у уводном делу рада, народну лирску песму *Српска дјевојка* Вук Стефановић Карацић сврстава у групу „љубавне и друге различне женске пјесме“. Вукова синтагма „друге различне“ дала нам је слободу да када говоримо о жанровском синкретизму, одемо за пажљиви корак изван класификовања наше песме у „чист“ жанр љубавних песама. Стога, наведени хтонски елементи песму *Српска дјевојка* приближавају митолошким народним песмама.

¹¹ Позивајући се на мишљења светских историчара и теоретичара игре, Слободан Зечевић указује на чињеницу да играње кола око младог појединца, у време иницијације, означава преношење пуне вредности члана заједнице, са кола на појединца (Зечевић 1983: 161).

Пре указивања на присутност појединих стилских средстава на примеру наше песме, важно је истаћи чињеницу да усмена поезија не познаје реторику, стилске украсе или било каква језичка средства у функцији „украшавања“, онеобичавања и слично, већ је реч о поезији са семантички језгровитом садржином и изразом, који увек кореспондира са колективом. Из Вукове дефиниције „женских“ песама сазнајемо да је чин певања (разговор, обраћање, али са функцијом) веома битан, па је вредно рећи да сви стихови, укључујући и стилска средства имају и прагматичну улогу. У композиционој структури другог дела песме присутна је словенска антитеза:

„Ил’ си луда, ил’ одвише мудра
Те све гледаш у зелену траву
А не гледаш с нама у облаке
Ће се муње вију по облаку
[...]
Нит сам луда, нит’ одвише мудра
Нит’ сам вила, да збијам облаке,
Већ ђевојка, да гледам преда се.“

Међутим, песма у целини условно се може посматрати као градација момкових тежњи да сагледа Миличин поглед и лице: најпре ју гледа сам „три године дана“, затим сакупља коло, а на крају се на његовој страни „умеша“ и виша сила, па и то не помаже у његовој намери. Стални епитети јесу присутни у песми („румен’ јагодице“, „бијело лице“), али, као што је напред напоменуто, они јесу носиоци информације, а не реторички украс. Хиперболом јесте приказана дужина трепавица које прекривају Миличино лице, али у кључу два смера наше анализе, потпуно је јасно да трепавице нису само у функцији описа људске (идеалне, традиционалне, женске) лепоте, већ, у извесној мери, и демонске. У песми су присутна понављања одређених речи, као што су: „јагодице“, „очи“ и „коло“, чиме се постиже специфична оркестрираност, динамичност и ритмичност стихова.

ЗАКЉУЧАК

Рад је проистекао из проблематизације и полемичког односа према ставу Миодрага Павловића о присуству хтонских елемената у овој песми, како би се ова теза проверила и утемељила истраживачким потпорама. Павловићева тврдња подржана је бројним сведочењима о особина вила, које, неминовно, има и Милица. Указивањем на доказе из литературе да Милица има вилинску природу, закључено је да је и овај смер читања песме пожељан и плодотворан у тумачењу народне лирике.

Са друге стране, рад није радикално одбацио досадашња тумачења да је реч о љубави момка и девојке, у којој учествује и заједница припремањем девојке за иницијацију – брак. Напротив, паралелно је указано да мотиви који у себи носе хтонске елементе, у једном архетипском дубоком слоју, на својој површини садрже и причу о љубави и о иницијацијској кризи. Обједињавањем два паралелна читања осветљена је свеобухватност и богатство поетско-естетичког исходишта песме у кругу симболике традиционалне културе.

Литература

- Иванов, Вјачеслав Вс. (1979). Категорија „видљиво“ – „невидљиво“ у текстовима архаичних култура, *Трећи програм Радио Београда*, 42.
- Латковић, В. (1975). *Наша народна књижевност I*. Научна књига: Београд.
- Генеп, А. В. (2005). *Обреди прелаза*. Београд: СКЗ.
- Ђорђевић, Т. (1989). *Вила и вештица у нашем народном веровању и предању*. Горњи Милановац – Београд: Дечје новине – Народна библиотека Србије.
- Зечевић, С. (1983). *Српска етномитологија* (прир. Б. Јовановић и Б. Зечевић). Београд: Службени гласник.
- Зечевић, С. (2007). *Митска бића српских предања* (прир. Б. Јовановић и Б. Зечевић). Београд: Службени гласник.
- ZNŽ I (1896). *Zbornik za narodni život i običaje Južnih Slovena*, knj. I. Zagreb: JAZU.
- ZNŽ X (1905). *Zbornik za narodni život i običaje Južnih Slovena*, knj. X. Zagreb: JAZU
- Стојадиновић, М. С. (1985). *У Фрушкој гори 1854* (редакција текста и предговор Р. Гикић). Београд: Просвета.
- Милошевић Ђорђевић, Н. (2009). *Лирске народне песме, Антологија српске књижевности*. Београд: Учитељски факултет.
- Павловић, М. (1982). *Антологија лирске народне поезије*. Београд: Вук Караџић.
- Павловић, М. (1986). *Обредно и говорно дело*. Београд: Просвета.
- Пешикан Љуштановић, Љ. (2012). *Лирске народне песме*, Антологијска едиција *Десет векова српске књижевности*, књ. VII (прир. Љ. Пешикан Љуштановић). Нови Сад: Издавачки центар Матице српске.
- СНП I (1976). Вук Караџић, *Српске народне пјесме I* (прир. В. Недић). Београд: Просвета.
- СНП II (1988). Вук Караџић, *Српске народне пјесме II*, Сабрана дела Вука Караџића, књ. V (прир. Р. Пешић). Београд: Просвета.
- Чајкановић, В. (1994). *Сабрана дела из српске религије и митологије 1910–1924*, књ. I (прир. В. Ђурић). Београд: СКЗ.

Milan B. Gromović

University of Novi Sad, Faculty of Philosophy

**THE CRISIS OF INITIATION AND CHTHONIC ELEMENTS IN THE
ANALYSIS OF THE ORAL LYRICAL POEM *SERBIAN GIRL***

Summary

The paper analyses the oral lyrical poem *Serbian Girl* from two parallel directions, which could represent a single solid reading of the poem. The first direction of analysis begins with the well-known claim of Miodrag Pavlović, according to which we can formulate the analysis as following: „Milica = fairy“, where the world of humans, which is represented by the young man (or in a wider context by suitors), meets the demonic, chthonic world, where fairies reside. The second point of view analyzed in the paper is based on realizing the signs which could indicate a situational crisis, in which the individual (Milica) is. In the case of the second direction of interpretation, we notice, in regard to the first one, a completely opposite setting: „Milica = maiden“, which directs us to the search for the elements of the poem that affirm the *Serbian Girl* is a unique „tale“ about initiation.

Key words: *fairy, demonic, initiation, oral lyrical poem, love poem.*

Robert Bońkowski*
Šleski univerzitet, Katowice, Poljska

O NEKIM ELEMENTIMA JEZIČKE KULTURE PRI UČENJU SRPSKOG JEZIKA KAO STRANOG

Apstrakt: U radu reč je o nekim od elemenata jezičke kulture pri učenju srpskog jezika kao stranog, to jest o jezičkoj ekonomiji i gubljenju suglasničkih (i samoglasničkih) grupa, što je u praksi označeno fonetskim skraćenicama (apokope, sinkope i aferaze). Ove pojave su česte u srpskom žargonu, a neki od tih elemenata se takođe često koriste u govoru. Budući da *Pravopis srpskoga jezika* Mitara Peškana, Jovana Jerkovića i Mata Pižurice iz 2002. godine ne razmatra prirodu fonetskih skraćenica ovog tipa, uloga nastavnika srpskog jezika kao stranog, u učenju fonetskih skraćenica, jeste neprocenjiva. Cilj ovog rada jeste da predstavi i analizira fonetske skraćenice u srpskom žargonu u kontekstu nastave srpskog jezika kao stranog.

Ključne reči: *slavistika, nastava srpskog jezika kao stranog, kultura jezika, žargon, fonetske skraćenice.*

Fonetske skraćenice u srpskom jeziku jedan su od tipova žargonizacije. Ova pojava, s jedne strane, jeste lingvističkog karaktera, dok je, s druge strane, povezana s kulturom jezika, s kojom se student srbistike upoznaje na drugom stepenu slaviističkih studija, na predmetu Praktično učenje srpskog jezika (konverzacija i pisanje). Budući da se fonetske skraćenice oslanjaju, pre svega, na dobro poznavanje fonetike i nekih fonetskih pravila i, u manjem stepenu, na poznavanje morfologije (tvorbe reči), upoznavanje studenata koji studiraju srpski jezik kao strani s takvim vidom žargonizacije moguće je tek posle slušanja predmeta Opisna gramatika srpskog jezika. U praksi, dakle, moguće je uvesti fonetske skraćenice u nastavu srpskog jezika kao stranog tek na poslednjoj godini studija (to jest, na drugoj godini master studija).

Problem fonetskih skraćenica u srpskom žargonu (u celosti) u nastavi srpskog jezika kao stranog može da bude definisan, razmatran i uvežban na jednom času (za više časova, najčešće, nema vremena). Učenje fonetskih skraćenica u srpskom žargonu mora da obuhvata dva dela. Prvi deo – uvod – podrazumeva opštu lingvističku definiciju žargona, načine tvorbe žargona u srpskom jeziku (zajedno s prikazanim primerima), dostupnu literaturu na srpskom jeziku, kako o žargonu (naučne monografije, članci), tako i samog žargona (rečnici). Drugi deo već podrazumeva fonetske skraćenice u srpskom jeziku (njihove vrste, način tvorbe i sl.) i jeste pokušaj vežbi familjarnog stila s kolovijalnom upotrebom takvih skraćenica.

* robert_bon@o2.pl

1. UVOD U ŽARGON

1.1. Opšta lingistička definicija žargona

Žargon (ali i argo, sleng, a u srpskoj terminologiji i šatrovački govor) jeste jezik određene društvene grupe, kao što su đaci, studenti, sportisti, vojnici, lekari itd. Razlikuje se od opšteg jezika pre svega na leksičkom, a ne na gramatičkom nivou. Leksička odvojenost (distinkcija) žargona može da bude mala, kao i značajna – u ovom drugom slučaju žargon prestaje biti razumljiv za one koje ga ne koriste i takav žargon približava se po svojoj prirodi tajnom jeziku (Polański 2003: 708). Žargon karakteriše poseban izbor reči, česte pozajmljenice iz stranih jezika i deformacija oblika reči. Sam termin žargon obuhvata dve pojave: a) stručni, profesionalni žargon (npr. doktorski žargon, sportski žargon i sl.) i b) supkulturni žargon (vezan na neku supkulturu, naraštaj – na primer đачki žargon, studentski žargon, žargon narkomana i slično).

1.2. Načini tvorbe žargona u srpskom jeziku

Većina žargonskih leksičkih osobenosti uglavnom se odnosi na (Samardžija, Selak 2001: 766–767):

a) *semantičko proširenje* opštstandardnih leksema, npr.:

mačka ‘1. devojka; 2. zgodna devojka’,

šljiva ‘1. žensko polni organ; 2. modrica pod okom/očima’ i sl.

b) *derivaciju* uz pomoć neplodnih sufiksa u standardnom jeziku, ali veoma plodnih u žargonu, koje su upravo karakteristične za tu vrstu jezika, kao što su sufiksi *-(ar)oš*, *-(j)ak*, npr.:

cinkaroš ‘informator’ < *cinkaritivi* (< nem. *zinken* ‘informisati, dati na znanje);

dvosobnjak ‘dvosobni stan’ < *dve sobe* i sl.

c) *metatezu* – premetanje glasova ili slogova u reči, npr.:

brodo < dobro;

čkide < dečko i slično¹.

¹ Potpunu analizu ovog tipa savremene žargonizacije u srpskom jeziku (upoređujući sa drugim jezicima štokavkog narečja) predstavila je poljskom čitaocu Anna Skiba u članku *Metateza w serbskim żargonie* (Skiba, 2011).

d) kombinaciju derivacije uz pomoć neplodnih u opštem jeziku, ali veoma plodnih u žargonu i karakterističnih za njega sufiksa i metatezi (kombinacija navedenih tačaka b i c), npr.:

kinfać ‘huligan’ < fakin ‘isto’ (italj. facchino ‘derište, lopov, šalivdžija) + ć.

e) kontrakciju i skraćenje reči koje pripadaju standardnom jeziku, npr.:

bus < autobus

faks < fakultet;

profa < profesor(ka) i slično.

f) posuđenice iz stranih jezika, pogotovo iz engleskog (ali ne samo iz njega), npr.:

faca ‘1. bitno lice; 2. poznata osoba; 3. zgodan muškarac’ < italj. faccia ‘lice’;

fajter ‘1. nasilna osoba, popędliwa; 2. borac (naročito u sportu)’ < engl. fighter ‘borac’;

fleš ‘1. nagla euforija pod dejstvom droge; 2. stanje po prestanku dejstva droge’ < amer. slang. Flash;

frajer više značenja, najčešće: ‘1. zgodan, mladi, lepi muškarac; 2. pomodni mladić; 3. obesni mladić’, ali isto i ‘naivni muškarac, neznalica, početnik i slično’ < nem. der Freier ‘frajer, konkurent’ i sl.

g) složenice, npr.:

govnojed ‘amoralna osoba’ < govno n + jesti vi (1.sg. p. jedem);

mamojeb ‘kreten’ < mama f + vulg. jebati i slično.

h) vrlo čestu tvorbu vulgarizama.

Pored svojstvenih leksičkih i leksičko-semantičkih konstrukcija žargon karakteriše takođe vrlo bogata, karakteristična frazeologija, npr. *pojavit se u novom izdanju* ‘1. postati bolji; 2. postati mlađi’ ili *biti u drugom stanju* ‘biti vrlo pijan’.

1.3. Literatura o žargonu na srpskom jeziku

O žargonu² je objavljeno u Srbiji nekoliko rečnika, kao i naučnih monografija i članaka. Do sada je srpski žargon najpotpunije leksikografski obrađen u *Dvosmernom rečniku srpskog žargona i žargonu srodnih reči i izraza* Dragoslava Andrića (dva izdanja: prvo – 1976. i, znatno prošireno, drugo izdanje – 2005) (Andrić, 2005). Nakon raspada Jugoslavije žargon je postao zanimljiv i za druge autore. Borivoj i

² Potrebno je precizirati da nije reč o stručnom žargonu, dakle ni o literaturi koja bi se odnosila na taj problem.

Nataša Gerzić su 2000. godine objavili *Rečnik savremenog beogradskog žargona*, koji je ubrzo, svega dve godine kasnije, izašao i u drugom, proširenom izdanju (Gerzić, 2002). Godine 2000. pojavljuje se *Beogradski frajerski rečnik* Petrita Imamijsa, koji je do danas doživeo tri izdanja (poslednje, dopunjeno izdanje 2007) (Imami, 2007). Iste godine Mirjana Milojković objavljuje *Reči – Rečnik đlačkog žargona* (Milojković, 2000). Godine 2004. publikovan je *Rečnik slenga: englesko-srpski – srpsko-engleski* Borisa Hlebca, koji je nakon dve godine doživeo drugo izdanje, ovoga puta pod nazivom *Englesko-srpski, srpsko-engleski rečnik slenga* (Хлебев, 2006). Za sada poslednje izdanje ovog tipa jeste *Rečnik srpskog žargona (i žargonu srodnih reči i izraza)* iz 2012. godine, čiji je autor već pomenuti Borivoj Gerzić (Gerzić, 2012).

Najsveobuhvatnija lingvistička istraživanja srpskog žargona izvršio je Ranko Bugarski u monografiji *Žargon. Lingvistička studija* (Bugarski, 2006), u kojoj analizira tvorbene probleme, kao i, za srpski omladinski žargon, karakterističnu kontaminaciju. Što se tiče monografskih publikacija i članaka o srpskom omladinskom žargonu, treba, takođe, podsetiti na knjigu *Čovek u žargonu (Semantičko-derivaciona analiza žargonizama sa arhisemom „čovek“)* Zorice Knežević, objavljenu 2010. godine (Knežević, 2010), kao i na rad *Pravila žargonske metateze* Pavla Čosića, u kome je analizirana žargonska metateza, tipična za područje slovenskog Balkana (ne celog!), a koja nije svojstvena poljskom žargonu (Носић, 2004).

Nakon uvoda utemeljenog na relevantnoj literaturi, lektor može da pređe na drugi deo predavanja, oslanjajući se na leksičku građu iz bogate srpske leksikografije, kao i sa interneta (blogovi i forumi).

2. TIPOVI FONETSKIH SKRAĆENICA U SRPSKOM JEZIKU

Predmet analize nisu akronimi, već fonetske skraćenice, pod kojima se, u ovom slučaju, podrazumeva skraćeni zapis reči koja se sastoji od jednog ili nekoliko glasova (fona). Skraćenice mogu da se odnose na izostavljanje poslednjeg, središnjeg ili početnog dela reči. Studentima srpskog jezika kao stranog moguće je, u vezi s tim, u srpskom omladinskom žargonu (kao i kolokvijalnom jeziku uopšte) predstaviti tri tipa (vrste) skraćivanja: prednje skraćenice – *apokope*, srednje skraćenice – *sinkope* i zadnje skraćenice – *afereze*.

Analizirujući ranije odabranu jezičku građu, lektor može da primeti da najveći deo skraćenica u srpskom žargonu čine apokope, dok se nasuprot njima nalaze sinkope.

2.1. Apokope

Apokopa se etimološki izvodi iz grč. *apokopē*, dosl. ‘odbijanje, odsecanje, odrezivanje; *apokopto* – odbijem, odsečem), od *apokóptein* ‘odseći’. Predstavlja fonetski preobražaj i bazira se na izostavljanju glasova na kraju reči, ispadanju jednog ili više glasova ili slogova na kraju reči. Ovo je stilski figura koja nastaje „otpadaњem“ glasova, a katkad i celog sloga. Posebno se javlja kod samoglasnika bez naglaska.³ S tim u vezi lektor može studentima obratiti pažnju na istu pojavu u poljskom i drugim jezicima, npr. polj. *tak* iz staropoljskog *tako*, ili *iz* (da) < stpolj. *ize*. U savremenom jeziku apokopa se može pronaći i u češkom jeziku [npr. familjarno *lip* < *lípe* (iz *lépe*) ‘bolje’] ili u nemačkom jeziku (*in Schlaff* < *in Schlaffe* ‘u snu’) (Połański 2003: 14). Uočava se takođe i u familjarnom i žargonskom srpskom jeziku.

2.1.1. „Čiste“ apokope

Ovoj grupi pripadaju apokope bez promene roda ili one kod kojih se u toku takve operacije rod promeni. Ovaj tip skraćeniца u srpskom žargonu veoma je popularan.

a) Apokope bez promene roda

1. muški rod

Amer m < *Amerikanac* m („Ameri su morali opet da vide Teovu magiju sa Olimpijskih igara!“⁴);

buraz m < *burazer* m ‘1. brat; 2. prijatelj’ (Halilović, Palić, Šehović 2010: 101) [< tur. -perz. *birader* (*baradar*) (Imami 2007: 66), ‘brat’ (Akopdžanjan 2010: 79) („baš sam to komentarisao sa burazom neki dan dok sam gledao ovaj film“⁵);

degen m < *degenerik* m ‘budala’ („Maja bolesnu djecu naziva degenima?!“⁶);

fuš m ‘loše objavljen posao’ < *fušer* m ‘1. zabušant; 2. nadrimajstor’ < *Pfuscher* m ‘nadrinajstor’;

gut m < *gutljaj* m;

haš m < *hašiš* m („Nestalo je sarme, hasam paprikaš, nestalo je hedova zato pušim haš“)⁷;

³ U srpskom žargonu suglasnici takođe mogu da budu predmet apokope.

⁴ Retrived from February 10, 2016 until August 8, 2018 from the World Wide Web <http://www.telegraf.rs/sport/2867884-nba-svet-u-euforiji-prave-se-poredjenja-sa-karijem-ameri-su-morali-opet-da-vidite-teovu-magiju-sa-olimpijskih-igara-video>.

⁵ Retrived from February 10, 2016 until August 8, 2018 from the World Wide Web <http://vukajlija.com/zabava/posteri/245270>.

⁶ Retrived from February 10, 2016 until August 8, 2018 from the World Wide Web <http://www.forum-srbija.com/viewtopic.php?f=1&t=2&start=8980>.

kas m < kasetofon m;

kur m < kurac m ‘muški polni organ’;

mob m < mobitel m;

pajt m < pajtaš ‘1. drug, prijatelj; 2. cimer; 3. ortak (u sumnjivom poslu); 4. istomišljenjak’ < mađ. pajas ‘prijatelj, drug’;

šiz m < šizofreničar ‘1. psihopata; 2. ekscentrik; 3. luda zabava’ (postati šiz ‘postati ekscentričan’, jesi li za neki šiz? ‘jesi li za neku ludu zabavu?’) (Imami 2007: 470);

Taš m < Tašmajdan ‘park i sportski centar u Beogradu’ i sl.

2. ženski rod

Ovaj tip tvorbe srpskih žargonizama je veoma plodan:

čoka f < čokolada f („Luka papa čoku“⁸);

depra f < depresija f;

Juga f < Jugoslavija f;

lez f < lezbejka f;

lezba f < lezbejka f i sl.

b) Apokope s promenom roda

Ovaj tip apokope prisutan je u značajnom broju žargonizama, na primer:

bris m < brisanje n (od brisati) < bežanje n (bris! – gubi se!, uvatiti bris ‘pobeći’ (Imami 2007: 62));

cim m < cimanje n ‘1. ubeđivanje, nagovaranje; 2. dosađivanje, gnjavaža; 3. iscrpljivanje; 4. pozivanje telefonom’ < cimati vi („Inače, sve vreme razgovori preko mobilnog idu na naš račun, on samo pusti cim, a mi ga zovemo“⁹);

drp m < drpanje, drpisanje n ‘više značenja: 1. erotsko pipanje, grljenje i milovanje; 2. krađenje’ < drpati, drpisati, (drp sistem ‘korupcijski sistem’), („Radi se o velikoj pljački po srbijanskom ‘drp’ sistemu – od svakog po malo, da se kao ne primeti“ (Gerzić, Gerzić 2002: 66));

⁷ Retrived from February 10, 2016 until August 8, 2018 from the World Wide Web www.inkarp.com/Youtube/profile/TheGenocyd96/.

⁸ Retrived from February 10, 2016 until August 8, 2018 from the World Wide Web <http://www.mg-forum.net/lofiversion/index.php?t2026.html> (izvorni zapis – prim. R.B.).

⁹ Retrived from February 10, 2016 until August 8, 2018 from the World Wide Web http://www.putovanja.info/forum/topic/5362-jahorina/page__st__30.

friz m < *frizura* f („što ti je friz!“ – što imaš lepu frizuru! (Imami 2007: 148); „Vrše se poslednje popravke friza, zateže se garderoba“ (Gerzić, Gerzić 2002: 85));

fur m < *furanje* n ‘bežanje’;

jeb m < 1. *jebanje* n ‘1. seks; 2. obmana’;

samiš m ‘samoposluga’ < *samiška* f;

zon m < *žarg. inw. zonfa* < *fazon* m i sl.

2.1.2. Apokope s dodatnim sufiksom

U okviru te grupe nalaze se apokope koje u odnosu na osnovni oblik ne menjaju vrstu reči, kao i one koje vrstu menjaju.

a) Apokope bez promene vrste reči

U ovoj skupini nalaze se brojni primeri:

amfi f < *amfetamin* f;

dijabola m < *dijaboličan* adj. ‘nenormalna osoba’ < grč. *diabolos* ‘pakleni, satanski’ („jebo te dijabola!“ „budalo jedna“ (Imami 2007: 97); „A ja kao dijabola čitam i gledam kad će o lopovima da počne“¹⁰);

faks m < *fakultet* m (*promašiti faks* ‘umesto na fakultet otići na neko drugo mesto’ (Imami 2007: 125); „Otišao sam do faksa i normalno pao ispit jer nikako nisam mogao da verujem u ono što mi se dogodilo“¹¹);

fiza f < *fizika* f („Da stvar bude još bolja, svi iz *fize* imaju rešenja“¹²);

heptos m < *heptanon* m ‘vrsta droge’;

profi m < *profesionalac* m (*pravi profi* ‘pravi profesionalac’) (Imami 2007: 398) i sl.

b) Apokope sa promenom vrste reči

U većini slučajeva ove skraćenice se pojavljuju u vezi s konverzijom. Ova pojava predstavlja jednu vrstu derivacije imenica od glagolskih osnova i zasniva se na zameni glagolske paradigme imeničkom (Laskowski, Wróbel 1964: 214–220). U pronađenoj srpskoj žargonskoj građi prisutan je muški tip sa nultim sufiksom. Takav vid tvorbe skraćenica u srpskom žargonu je veoma plodan, na primer:

¹⁰ Retrived from February 10, 2016 until August 8, 2018 from the World Wide Web <http://tweetmeme.com/story/5512429840/medija-centar-beograd>. (Dijakritičke znake dodao autor.)

¹¹ Retrived from February 10, 2016 until August 8, 2018 from the World Wide Web http://www.backatopola.in.rs/erotika/erotske_price_12.php.

¹² Retrived from February 10, 2016 until August 8, 2018 from the World Wide Web <http://www.mg-forum.net/index.php?showtopic=2026&mode=threaded&pid=46730>.

isfur m ‘1. izbacivanje; 2. proterivanje (iz neke države)’ < *isfurati* vi ‘1. isterati, izbacivati; 2. proterati (iz neke države)’;

kec m ‘1. obmana; 2. samobmana’ < *kecnuti se* vt ‘obmanuti (se), prevariti (se)’;

kok m ‘1. udarac; 2. hitac’ < *kokati* vi ‘1. tući; 2. ubijati; 3. obavljati snošaj; 4. ždrati; 5. neumereno piti alkohol no piće’ [„Pa, *kok* u glavu!“, ‘Pa, udarac (ili hitac) u glavu’] (Imami 2007: 233);

maz m ‘krađa’ < *maznuti* vt ‘1. ukrasti; 2. oteti; 3. ne pitajući uzeti što; 4. uspjeti u udvaranju; 5. preoteti ljubavnog partnera’ (*maz!* ‘grabi!’) (Imami 2007: 293);

prc m ‘obljuba’ < *prcanje* n ‘isto’.

upiš m ‘vrlo smešno’ < *upišati se (od smeha)* vt ‘smejati se jako mnogo’ (*upiš živi* ‘smešno da ne može biti smešnije’) (Imami 2007: 514) i sl.

2.2. Sinkope

Sinkopa se etimološki izvodi iz grč. *sinkope* ‘seči, prekidati, suzeti’. To je fonetska pojava koja se tiče gubljenja neakcentovanog samoglasnika koji stoji u sredini reči (ali ne samo to – sinkopa može, takođe, da se odnosi na gubljenje suglasnika), ili gubljenja celog sloga, u vezi s čim dolazi do skraćanja reči (Polański 2003: 580). Ova pojava tipična je za brzi, manje tačan, manje pažljiv ili čak i netačan, nepažljiv izgovor. Pri učenju sinkope nastavnik srpskog jezika kao stranog može da uporedi tu pojavu s poljskim primerima [pogl. polj. *wogle* (ispr. *w ogóle*) ili *trza* (ispr. *trzeba*)]. U srpskom žargonu sinkopu možemo da nađemo mnogo ređe nego anakopu. U pronađenoj srpskoj jezičkoj žargonskoj građi mogu se uočiti sledeći padežni i lični oblici:

b’ate! Vok. ‘iron. prijatelju’ < *brate!* ‘iron. prijatelju’;

izem 1. Sg j. < *izjedem* (u smislu *izjesti* ‘uništiti, ubiti’; *izem* ti...! ‘da ide do đavola...!’) (Imami 2007: 189);

moš 2. Sg j. < *možeš* (*moš* misliti! ‘možeš zamisliti’);

mrš! (*m’š!*) < *marš!* ‘gubi se’ (*mrš* odavde! ‘gubi se odavde!’) (Imami 2007: 305);

ša < *šta* ‘co’ (*ša* kaže? ‘što govori?’) (Imami 2007: 461) i sl.

U vezi s tim potrebno je obratiti pažnju i na skraćeni oblik: *jen* < *jedan* i sl. (Imami 2007: 461).

2.3. Afereze

Afereza se etimološki izvodi iz grč. *apheíresis* ‘oduzimanje, otimanje, skidanje’. Ova fonetska pojava se svodi na gubljenje glasa ili glasova na početku reči (Polański 2003: 19). I u ovom slučaju nastavnik srpskog jezika kao stranog kod poljskih studenata može da uporedi tu pojavu s tipično poljskim primerima (vidi polj. *skra* < *iskra*). Afereza je u srpskom žargonu na drugom mestu, kada je reč o frekventivnosti tvorbe skraćenica, a samo skraćanje se tiče gubljenja jednog ili dva početna sloga. Zbog toga što se skraćanje vrši na početku reči ne dolazi do promene roda, na primer:

bač m < *jebač* m ‘1. muškarac sklon seksu; 2. superioran muškarac’;

bil m < *debil* m ‘1. glupan; 2. ograničena osoba’;

blem m < *problem* m (nema *blema* ‘nema problema’; „Kad budeš menjao akumulator, onda tad kupi sa tom amperazom i njega i nema *blema*“¹³);

caj m < *policaj* m;

cert m < *koncert* m („mandarina i ja idemo na *cert*“¹⁴);

cija f < *policija* f;

desa f < *stjuardesa* f;

fon m < *telefon* m;

ljubac m < *poljubac* m;

mić ‘gram droge’ < *gramić* m;

rac m < *kurac* m;

ranje n < *karanje* n;

rija f < *murija* f < *policija* f;

roza f < *skleroza* f;

šenje n < *pušenje* n;

šulja f < *košulja* f („Pocepaćeš mi *šulju*...“) (Gerzić, Gerzić 2002: 271);

tika f < *patika* f;

vala f < *provala* f („idu u *vale* ili su šaneri“) (Gerzić, Gerzić 2002: 300);

zika f < *muzika* f („E, tebra, pozami mi kintu za *ziku*“) (Gerzić, Gerzić 2002: 313) i sl.

¹³ Retrived from February 10, 2016 until August 8, 2018 from the World Wide Web <http://www.opelclub.rs/forum/viewtopic.php?t=49957>.

¹⁴ Retrived from February 10, 2016 until August 8, 2018 from the World Wide Web <http://twitter.com/#!/billyjane/statuses/136138652161032192>.

U ovom tipu skraćanja možemo da nađemo, takođe, dva lična oblika glagola, na primer:

bem ti 1. Sg j. < *jebem ti* 1. Sg j. („*Bem ti* ove debile što sebe nazivaju patriotama“¹⁵);

šem 1. Sg j. < *plešem* 1. Sg j.

Kod afereze retko može da dođe do skraćanja samih žargonizama i dodavanja sufiksa ženskoga roda. U prikupljenoj građi uočavaju se dva takva primera:

cana n ‘1. mlada prostitutka; 2. ženski polni organ’ < *isprcana* adj;

soška f < *pasoš* m + *-ka* („Pretio je da će se dokopati *soške*“) (Gerzić, Gerzić 2002: 251).

Prirodu fonetskih skraćenica ovog tipa ne uzima u obzir *Pravopis srpskoga jezika* Mitara Pešikana, Jovana Jerkovića i Mate Pižurice (Пешикан, Јерковић, Пижурица, 2002). Zbog toga je uloga nastavnika srpskog jezika kao stranog neprocenjiva. Obraćajući pažnju stranih studenata koji uče srpski jezik kao strani na fonetske skraćenice, lektor pruža studentu mogućnost da se bolje snađe kad se nađe u srpskom društvu.

ZAKLJUČAK

Problem fonetskih skraćenica karakterističan je za svaki jezik. Međutim, ovaj tip žargonizama sa studentima srpskog jezika kao stranog uvežbava se retko ili nikad. Budući da mnogi od tih žargonizama potiču od skraćenih vulgarizama, u nastavi se neopravdano izostavljaju. Treba istaći da je srpske žargonske skraćenice, koje potiču od vulgarizama, u mnogim slučajevima moguće posmatrati kao jednu vrstu eufemizama – zato što nemaju posebno izraženu vulgarnu nijansu, već često prelaze granicu žargona.

Studenti koji studiraju srpski jezik kao strani mogu se upoznati s fonetskim skraćenicama u srpskom žargonu na predavanjima, kada lektor objašnjava problem i pokazuje primenu na praktičnim primerima ili na predavanjima i vežbama, kada, nakon stečenih informacija o građi i mogućoj upotrebi fonetskih skraćenica, studenti samostalno pripremaju dijaloge s primerima takvih skraćenica.

¹⁵ Retrived from February 10, 2016 until August 8, 2018 from the World Wide Web <http://bemtisve.com/>.

Popis skraćenica u tekstu

adj.	pridev
amer.	američki [američka verzija engleskog (jezika)]
engl.	engleski jezik
dosl.	doslovce
f	ženski rod
grč.	grčki jezik
inv.	inverzija
iron.	ironično
ispr.	ispravno
italj.	italjanski jezik
m	muški rod
n	srednji rod
nem.	nemački jezik
npr.	na primer
perz.	perzijski jezik
pogl.	pogledaj
polj.	poljski jezik
Sg j.	prvo lice jednine
slang.	u slangu
stpolj.	staropoljski jezik
tur.	turski jezik
vi	nesvršen vid
vt	svršen vid
Vok.	vokativ

Literatura i izvori

- Akopdžanjan, Ž. (2010). *Reči persijskog porekla u govoru naroda bivše Jugoslavije: prema rečniku Abdulaha Škaljića Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku*. Beograd – Teheran: Društvo srpsko-iranskog prijateljstva – Društvo iransko-srpsko-crnogorskog prijateljstva. BataTisak.
- Bugarski, R. (2006). *Žargon. Lingvistička studija*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Polański, K. (red.) (2003). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wydanie trzecie bez zmian. Wrocław – Warszawa – Kraków: Ossolineum.
- Gerzić, B. i N. Gerzić (2002). *Rečnik savremenog beogradskog žargona*. Beograd: Istar.
- Gerzić, B. (2012). *Rečnik srpskog žargona (i žargonu srodnih reči i izraza)*. Beograd: Caligraph.
- Halilović, S., Palić, I. i A. Šehović (2010). *Rječnik bosanskog jezika*. Sarajevo: Filozofski fakultet u Sarajevu.
- Imami, P. (2007). *Beogradski frajerski rečnik*. Beograd: NNK International.
- Knežević, Z. (2010). *Čovek u žargonu (Semantičko-derivaciona analiza žargonizama sa arhisemom „čovek“)*. Beograd: Alma.
- Laskowski, R. i H. Wróbel (1964). Użycie paradygmatu w funkcji formantu słowotwórczego, *Język Polski*, 4, 214–220.
- Milojković, M. (2000). *Reči – Rečnik đackog žargona*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Samardžija, M. i A. Selak (2001). *Leksikon hrvatskoga jezika i književnosti*. Zagreb: Pergamona.
- Skiba, A. (2011). Metateza w serbskim żargonie. U: J. Rękas (red.), *Balkański folklor jako kod interkulturowy*. Tom1. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 405–412.
- Андрић, Д. (2005). *Двосмерни речник српског жаргона и жаргону сродних речи*. Београд: Зеpter Book World.
- Пешикан, М., Јерковић, Ј. и М. Пижурица (2002). *Правопис српскога језика. I. Правила и њихови основи. II. Речник уз правопис*. Нови Сад–Београд: Матица српска – Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ћосић, П. (2004). Правила жаргонске метатезе, *Језик данас*, Гласило Матице српске за културу усмене и писане речи, 19–20, VIII, 14–17.
- Хлебџ, Б. (2006). *Енглеско-српски, српско-енглески речник сленга*. Београд: Београдска књига.

<http://bemtisve.com/>.
<http://tweetmeme.com/story/5512429840/medija-centar-beograd>.
<http://twitter.com/#!/billyjane/statuses/136138652161032192>.
<http://vukajlija.com/zabava/posteri/245270>.
http://www.backatopola.in.rs/erotika/erotske_price_12.php.
<http://www.forum-srbija.com/viewtopic.php?f=1&t=2&start=8980>.
<http://www.mg-forum.net/lofiversion/index.php?t2026.html>.
<http://www.opelclub.rs/forum/viewtopic.php?t=49957>.
http://www.putovanja.info/forum/topic/5362-jahorina/page_st_30.
<http://www.telegraf.rs/sport/2867884-nba-svet-u-euforiji-prave-se-poredjenja-sa-karijem-ameri-su-morali-opet-da-vide-teovu-magiju-sa-olimpijskih-igara-video>.
www.inkarp.com/Youtube/profile/TheGenocyd96/.

Robert Bońkowski

University of Silesia, Katowice, Poland

**ABOUT THE SOME ELEMENTS OF LANGUAGE CULTURE WHEN
LEARNING A SERBIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE**

Summary

The article is about elements of linguistic culture in learning Serbian as a foreign language, that means it's about the language economics and the loosing consonants (and vokal) groups. In practice this means the phonetic abbreviations (apocope, syncope and apheresis). These phenomena are often seen in Serbian jargon, and some of these elements are also often used in the conversation. Because the nature of the phonetic abbreviations of this typedoes not take into account the *Pravopis srpskoga jezika* of Mitar Pešikan, Jovan Jerković and Mato Pižurica from 2002, therefore, the role of a Serbian language teacher as a foreigner in the learning of phonetic abbreviations seems invaluable. The aim of this article is to present and analyze phonetic abbreviations in Serbian jargon in the context of the teaching of the Serbian language as a foreign language.

Key words: *Slavonic languages, teaching of Serbian as a foreign language, language culture, jargon, phonetic abbreviations.*

Adriana Récka*

University „Constantine the Philosopher“, Faculty of Education, Nitra, Slovakia

IMAGES, SIGNS AND SYMBOLS IN THE VISUAL ARTS EDUCATION**

Abstract: The paper is devoted to the issue of images, signs and symbols in artistic education in the context of the development of critical thinking and creativity in the training of future visual arts teachers. The author examines the problem with regard to the objectives of the project supported by the Slovak Research and Development Agency under the contract No. APVV-15-0368 in the context of current requirements of educational practice.

Key words: *images, signs, symbols, visual arts education, fine arts teachers, critical thinking, creativity.*

INTRODUCTION

The Art possibly represents the oldest speaking means, important holder of different values, and just this of its many characteristic features determines the fact that from the beginning of its existence it communicates universal human experience. The Fine Art accompanies mankind from the oldest times of its existence. Each period of historical development has enriched the cultural heritage of human civilisation with numerous demonstrations of the Fine Art culture. The general valid „messages“ expressed in different, but for everybody „understandable“ artistic (Fine Art) means beginning in the origins of human existence until today, represent from the axiological and educational-didactic aspect of cultural being the permanent values. Cognition and aesthetic acquisition of these values can directly impact the development of cognitive intellectual and emotional features, at the same time can inspire to critical and creative thinking (Récka, 2017).

In preparing future teachers of fine arts the exploring the artistic tendencies of the 20th century plays likewise particularly an important role. Artistic movements of the 20th century reflected many socio-political, religious, ethical, psychological, ecological and environmental issues through artistic compositions respectively

* arecka@ukf.sk

** This work was supported by the Slovak Research and Development Agency under the contract No. APVV-15-0368.

intermedia. They can be both a source of information about any given time and an inspiration for a constructive dialogue in the educational process. The generally applicable „messages“ expressing diverse, „understandable“ for everyone artistic means of creation, since the beginning of human existence to the present day, are lasting treasures from the axiological, educational and didactic aspects of a cultural man. Cognition and aesthetic acquisition of these values can positively influence the development of cognitive and emotional qualities, it may simultaneously inspire creative thinking. Contemporary art also can be a source of knowledge of current events, as well as motivation to active and valuable lifestyle.

In our contribution we will give examples of developing critical thinking and creativity by applying classical art as well as modern artistic tendencies.

CREATIVE PRACTICAL INTERPRETATION OF ATTRIBUTES OF CHARACTERS FROM MYTHOLOGY

As an extremely effective tool for developing critical thinking and creativity, we consider seminar activities within the subject Analysis and Interpretation of Artwork at the Department of Creative Arts and Art Education of the Faculty of Education of the University of Constantine the Philosopher in Nitra. The aim of this subject is to achieve the following objectives in particular:

Outcome 1: Student recalls knowledge and understands correlations in the context of forms, theoretical backgrounds, and the history of interpretation, and understands them.

Outcome 2: The learner remembers knowledge and understands context in the context of the algorithm of interpretation, perception and reception of the work of art, and understands them.

Outcome 3: Student recognizes various forms of interpretation – exegetic, realization form, paraphrases, reinterpretation, gallery animation and others, and is familiar with their application in creative educational activity.

Outcome 4: The student interprets, compares, analyzes, and evaluates building and visual works in terms of both formal (technical) and content (thematic, genre) focusing on the different creative forms of interpretation, taking a critical aesthetic attitude.

Outcome 5: Thanks to the digital skills acquired during the seminars, the student independently searches for text and picture material on the Internet to expand the theoretical knowledge and visualize artifacts in the context of the problematic arts of history and art theory.

Outcome 6: The student has the skills to create a PowerPoint presentation in the context of the analysis and interpretation of the artwork for educational purposes (Récka, 2018).

The examples we introduce were realized with students of the 1st year of Master's study of Fine Arts Teaching during the summer semester of the academic year 2016/2017. Students were given the task of identifying the mythological figures in the painting of paintings by Renaissance artists: Sandro Botticelli: *Primavera* (1482), and in the painting by a painter from the School in Fontainebleau: *Diana Huntress* (attributed to Luc Pennini, cca 1550–60), based on their attributes using professional literature on iconography (Hall, 1991, Biedermann, 1992). After identifying the characters and getting acquainted with their place in Greek, respectively Roman mythology and stories associated with them, took place a conversation on the subject and verbal interpretation of selected works by algorithm interpretation by Gero (2000). We attach great importance to verbal interpretation, based on the experience that it is an effective tool for comparative training and communication skills of future teachers. It followed the individual search of artworks with given themes from different artistic periods and their comparison from the formal, content and meaning aspects in the verbal plane. After learning the knowledge, the students subsequently individually formed in the form of creative, practical, visual interpretation of selected mythological characters with emphasis on their attributes. Students worked using a collage method, which, in the context of the spatial conditions of the seminars, was an effective and comfortable fulfillment of the objectives of the activity. The students had a sufficient number of prints and a wide range of periodical publications, lifestyle magazines, fashion and social events, in which they found adequate art material to realize their creative reflections and ideas. We give a few examples of student's reflections:

The collage of Michaela Mituníková, depicting *Flora*, interprets this Roman goddess, guardian and ruler of flowers and spring in connection with the information that this goddess has become the favorite means of portraying women in the history of art (Hall 1991: 139). An attractive young woman cut out from a fashion magazine, with a porcelain skin, high-faced face and an eye-catching look reminds the fragile, gentle and delicate beauty of *Flora* of Botticelli's image, she has long hair decorated with motifs of flowers and vegetables, and she is holding a bouquet.

Collage by Andrea Brathová depicts *Mercury*, one of twelve Olympian gods, whose identification is very simple due to its attributes. According to ancient mythology, he was a typical young Greek, a noble appearance and an athletic figure. The author of the collage represents *Mercury* (Greek *Hermes*) similar to Botticelli with a revealed chest, but his familiar attributes change to the subjects of modern society. Instead of the purse as the attributes of god of financial gain, commerce and eloquence, her protagonist *Mercury* has a payment card, his magical stick with two winged snakes is transformed here into a shape-like working tool from the present – a brushcutter. The sword on Botticelli's image replaces the chainsaw. *Mercury's*

leather footwear, which, according to mythology, makes it quick to travel, in the student's collage resembles a leather shoulder hinge on a gun and a belt.

Dominika Zajacová decided to visualize the attributes of the ancient goddess of hunting – Diana. As a masterpiece of her collage, became the Renaissance painting of Diana Huntress, attributed to Luca Penni, painter from the School of Fontainebleau. The student tried to apply the best-known attributes of one of the twelve Olympian gods and a goddess who is portrayed as a young, high-slim, athletic figure. Her main attributes are bow, turtle, dog and deer. The collage interpreting the image of Diana as a huntress (Greek Artemis), updating the theme, depicts the current young hunter with a hunting rifle accompanied by a strong Slovakian Hound, a well-known hunting dog of the scenthound type, the breed originated in Slovakia. It is an excellent concise and meaningful equivalent of the greyhound – a breed used in hunting for several thousand years. The collage reflects the expressive quality of the original in the reverse *modus operandi*. The Renaissance painting creates Diana without clothing, her porcelain white skin harmonizes with the white dog's hair. A huntress in a collage of a student is dressed in a traditional hunting clothes of dark green color, not missing a green hat lined with a lace, and this color chord complements the black-brown color of the dog. The collage also reflects the contrast of the figure with the background, and the horizontal contour of the land under the feet of the goddess of the Renaissance painting is projected into the blue skyline with the motif of birds.

ANDY WARHOL'S ARTWORKS AS A SOURCE OF INSPIRATION FOR CREATIVE INTERPRETATION

Andy Warhol's artwork (1928–1987), whose 90th anniversary of birth is remembered in 2018, represents an inexhaustible source of inspiration for contemporary art that, like Warhol reflected mass production, responds to modern consumption through various artistic means. For future teachers of visual arts whose higher education presupposes the development of critical thinking and creativity, the life of this artist, a well-known representative of pop art, is an important study material, and it is very beneficial to consider his art program in both verbal and practical creative ways.

Andy Warhol in the 1960s painted a series of images reflecting mass production of popular American consumer articles (Campbell's Soup, Coca Cola). He also included a serigraphy, using a silk-screen technique to transfer a collection of sensational photos (Green Unhappiness, Orange Misfortune, Double Silver Misfortune, 1963, etc.), hitting the sensationalist nature of people who are in sooth emotionally indifferent to the misfortune of others. In addition to this series of images associated with the common theme of Death and Disaster, he used the silk-screen technique for the next series dedicated to famous people (Marilyn Monroe,

Elvis Presley, Jackie Kennedy, etc.) other icons of the consumer society (eg. Two Dollar Bill, 1962). Warhol's work remains ambiguous in the sense that, on the one hand, he censures the mass character of consuming a full cliché and empty phrases; on the other hand, in the process of artistic creation, he himself uses the principle of a massed serial production typical of a modern consumer society. In his studio „The Factory“ in New York, he employed „artistic workers“ who were involved in the production of works of various kinds (prints, shoes, films, etc.) under his direction. Warhol can be described as the most popular representative of pop art, his works *Cambell's Soup* (1962–1968) and *Marylin* (1964) have become a symbol of this artistic movement.

Students at the Bachelor's study at the Department of Creative Arts and Art Education of the Faculty of Education of the University of Constantine the Philosopher in Nitra in the framework of the international artistic project *Warhol. Pop Contexts (30 years later)* in cooperation with Polish universities, Art Departments from Nowy Sacz, Rzeszow and Przemyśl in 2017, created under the guidance of the author of this contribution interesting works in which they interpreted the selected artwork, respecting Warhol's artistic philosophy and language, showing their individual approach.

Simona Budzákova's paper collage called „Warhol“ was inspired by Andy Warhol's Self-portrait of 1986. She reflected in her reflection the artistic expression of this well-known work that the artist made one year before his death in several color variants and techniques. The author of the collage decided to interpret the black-and-red color variation that, due to the technique of collage, adequately evokes Warhol's artistic intention of attracting the viewer's attention to the main features of his face, concentrating his attention on what is on the surface. He expressed his critical attitude towards the tendency to depersonalisation of the social relationships of the modern world. He expressed: „*If you want to know all about Andy Warhol, just look at the surface of my paintings and films and me, and there I am. There's nothing behind it*“ (In Shafrazi et al. 2009: 19).

Issues related to the iconicity of celebrities are also solved by other student work. Peter Sagan's highly popular personality in Slovakia reflects the work of Monika Pšenicová: „Peter“ and Michaela Urbániková's „Peter Sagan“. The first one uses the appropriation in the form of a photo in which it interferes with painting, the other uses a collage made with the painted portrait of Sagan. Both are reminiscent of the fluorescent color characteristic of the series of Warhol's serigraphic portraits of Marilyn Monroe from the 1960s. On this series directly responds paper collage by Michaela Uhlárová called „4 in 1“, which is indeed an anonymous model, but thanks to the playful composition, lush varied colors and completion of photographs using markers, legibly recalls Warhol's way multiplied face of known American celebrity.

The extent of social criticism is based on the work of Patrik Baráth: „Marilyn Fico“, who in his drawing – as he himself commented – deliberately chose the controversial political figure of Slovakia (Robert Fico), just like Warhol did in his

work (eg. Che Guevara or Lenin). The author of the drawing thinks that Andy Warhol, who as a personality was binded with the roots to our territory, would also „play“ with this subject. At the same time, in the title of his work, he responds to the issue of understanding and interpreting the meaning and content of the notion of celebrity in Slovakia.

On the topic of consumerism and commerce responds the work of Erik Juríček: „The original with sugar“. Like many in Warhol's Works appears the Coca-Cola bottle theme, as well as the Pepsi Cola's cap bootles. Silvia Bulavová's work „Vifon“ reminds a commercially successful instant soup of asian origin in Slovakia, analogously reflecting Warhol's famous works with motifs Campbell's soup. Warhol himself was aware of the commercial aspect of art, and his statement is known: „*Making money is art and working is art and good business is the best art*“ (Warhol is quoted by Honnef 1989: 30).

Next works that students have created do not directly and explicitly reflect the iconic aspect, respectively consumer-commercial plane of Andy Warhol's motives, but think deeper about his artistic language. Adriana Bartschat interprets his famous experimental „anti-film“ „Sleep“ from 1963, consisting of long take footage of John Giorno, sleeping for five hours and 20 minutes. The „staticity“ of this recording is interpreted by the author of painting with four variants of pillows that evoke sleep in the viewer.

Andrea Chocholáková was inspired by the early work of Andy Warhol, who used „commenting“ in his pictures as a written text as part of a work (eg. Hot Dog, 1957–1958). She uses lemon motif in her work „Lemon“, not only in terms of commenting on the benefits of this citrus fruit for health, but also about the potential of refreshing in the translated word of meaning in the emotional sphere, respectively a genuine flavor response after eating lemon at the time we suppress or hide our true feelings and thoughts. A similar question of ambivalence of contemporary society is addressed by the Margaréta Jungová's collage „Public privacy“, which uses the brand of a well-known company to deal with the problems of modern life, in which the modern communication technologies make life easier and enable us to see everything, but at the same time they have eyes everywhere, and they rob us of our privacy.

Animal themes which Warhol used in his work, also uses Vanda Kozinková in the collage „Giraffes“. But she does not copy Warhol's favorite and many-time created theme cats, she chooses an exotic animal theme that multiplies in four different color fields. Zsófia Karácsny in her collage Grandmothers idols, supplemented with colored pencils reflects Andy Warhol's approach, while demystifying his art program using portraits of famous personalities, and she puts an anonymous figure and text in the bubble „Take more donut, my grandchild“ accenting the banality of the gesture and the overall expression. All participants – students of the activities with the aim of creative interpretation of Andy Warhol's artistic work responded very flexibly to the assignment, adequately and in the form of valuable work reflected the works of a well-known pop art artist.

CONCLUSION

The results of our activities illustrate the objectives of the undergraduate training of future teachers of visual arts within the subject with a focus on the theory and history of visual arts. The content and structure of these subjects within the bachelor and master studies at the Department of Creative Arts and Art Education of the Faculty of Education of the University of Constantine the Philosopher in Nitra enables the theoretical knowledge acquisition and practical training of skills for theory and history of art in the diachronic and synchronic context with emphasis on the development of critical thinking and creativity. The process of higher education for fine arts education also helps to understand not only continuity, a wide range of interdisciplinary transitions and the axiological dimension of the development of the history of fine arts with an emphasis on artistic language and culture, but also the phenomenon of the natural coherence of rational and emotional in the education as in any other area of human existence.

References

- Biedermann, H. (1992). *Lexikón symbolov*. Bratislava: Obzor.
- Botticelli, S.: Primavera (1482). Retrived August 14, 2018 from the World Wide Web [https://en.wikipedia.org/wiki/Primavera_\(painting\)#/media/File:Botticelli-primavera.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Primavera_(painting)#/media/File:Botticelli-primavera.jpg).
- Gero, Š. and S. Tropp (2000). *Interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta.
- Hall, J. (1991). *Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění*. Praha: Mladá fronta.
- Honnet, K. (1989). *Andy Warhol 1928–1987. Kunst als Kommerz*. Köln: Benedikt Taschen Verlag.
- Osterwold, T. (1991). *Pop Art*. Köln: Benedikt Taschen Verlag.
- Récka, A. (2017). Cultural awareness and expression as a key competence of Fine Art teachers, *Cultural-supporting tools in the function of teaching and learning*. Uzice: Teacher-training Faculty, 231–236.
- Récka, A. (2018). Informačný list predmetu Analýza a interpretácia výtvarného diela, Retrived August 14, 2018 from the World Wide Web <https://ais2.ukf.sk/ais/servlets/WebUIServlet?appClassName=ais.gui.vs.st.VSST178App&kodAplikacie=VSST178>.
- School of Fontainebleau. Diana Huntress (1550–60). Retrived August 14, 2018 from the World Wide Web https://en.wikipedia.org/wiki/School_of_Fontainebleau#/media/File:Diana the Huntress School of Fontainebleau, attributed to Luca Penni.jpg.
- Shafrazi, T. (2009). *Andy Warhol. Portraits*. London: Phaidon.

Адриана Рецка

Универзитет „Константин Филозоф“ у Нитри, Педагошки факултет

СЛИКЕ, ЗНАЦИ И СИМБОЛИ У ОБРАЗОВАЊУ ЗА ВИЗУЕЛНЕ УМЕТНОСТИ

Резиме

Рад је посвећен теми слика, знакова и симбола у уметничком образовању у контексту развоја критичког мишљења и креативности у школовању будућих наставника визуелних уметности. Аутор истражује проблем у односу на циљеве пројекта подржаног од стране Словачке агенције за истраживање и развој, број уговора АПВВ-15-0368 у контексту савремених захтева образовне праксе.

Кључне речи: *слике, знаци, симболи, образовање за визуелне уметности, наставници уметности, критичко мишљење, креативност.*

Daniel Szalai*

University „Constantine the Philosopher“, Faculty of Education, Nitra, Slovakia

FINE ART LANGUAGE – VARIOUS FORMS OF EXPRESSION OR ONE WAY DOESN'T ONLY MEAN ONE SOLUTION

Abstract: Art language is a special expression medium of every group, community, civilization. It can be deduced for centuries back. On the one hand, it is an authentic expression of the idea of a given society, on the other hand it expresses precisely its development, the quality itself, as well as the historical process itself. Art language is a universal expression, even in the Middle Ages mitigating the effects of illiteracy.

The importance of defining the quality of art expression is related to critical thinking. The 21st century is a riverbed where many artistic expressions meet. There are various intersections and crossings that have their territorial as well as historical basis. Today, these expressions are moving to a high degree. This new world seems to be without borders. Nevertheless, their identification, origin, direction are readable. The aim of the study is to illuminate diversity, as well as to point out the use of documents without “verification” and justification. How important it is to properly understand this phenomenon so that the expression of a person is perceived correctly, so as not to create disillusion or visual smog. In order to express ourselves through the visual language, we can recognize the happiness, the unhappiness of the individual, the community, the society. Pedagogical implications are evident in the deepening of the approach itself through quality studies and the formation of critical thinking.

Key words: *art language, identification, main characters, identity mirror, language of the time.*

*“Unless we understand the art as a projection of the human spirit,
with all the consequences for the values hierarchy,
not only aesthetic, but also ethical, we do not,
that some cultures or personalities do not turn to ‘the edge’
such as exotic, outsider or unintelligible”.*
(Rudolf Fila, 2003)

If you enter the collocation „fine art language“, in your search engine, it will first try to find a language among foreign language such as French, Serbian, German or Slovak... but it will be harder to find fine art language...

* dasjadasja@gmail.com

About the language itself, we would find this: it's a historically constructed system of sound, lexical and grammatical elements which put the work of a mind in to the objective. It's a supportive system of communication and mutual understanding of the participants. The area dealing with language is called language science and it explores the specific area of cognitive activity of a person. The practical realisation is spoken or written word.

With this reflection of mine I „escaped“ to the specific expression and possibility of communication and that is fine art language; the language that is mainly expressed visually. This way it becomes readable despite language barriers between individual communities. It's readable even without written text. However, its comprehension takes into account a certain level of readiness to understand its main expression signs. In our regions, the domineering perception is „the western“ perception which is based on antique traditions of European civilisations and those civilisations close to Europe. It doesn't mean that the further civilisations such as Chinese, Indian, Japanese or south-American are different. However, their expression has in some cases different meaning (e. g.: the role of white or black colour...).

These days are characterised by a widely open net of cultural elements from all over the world which flow through mass tourism and various media. Thus, there's often an opportunity to use many sources without maintaining their original meaning or reason for the use of various topics, signs or symbols. The reality of using „foreign bases“ is present in every period time but always in the intensity that was authentic for the specific period of time (Roman eclectics, Chinese porcelain, rococo, Japanese woodcarving, impressionism...). 20th century literally „twists the original truths“ in some topics until it reaches abstraction or minimalism. The significant change happens in the second half of the 20th century. First in the 60s (rebellions, ecology, action, performance, new communication...), later on by the fall of the iron wall, tourism boom, increase of digitalisation but also by an exhibition such as Magic Earth in 1998 in Paris. Many painting impulses, which entered the western culture in a slow pace, picked up a fast pace. While they were until now only a part of exotic colonial structures, now they are becoming a part of an established western culture.

We can ask ourselves a question how can fine art language influence communication, perception, expression and understanding of a person. As this is a visual culture, it's based on physical vision. But how are we formed by what we see and consequently perceive? The history is the proof of the fact that the attitude itself towards certain things or seeing or perceiving things certain changes in all up to today known civilisations. In certain things, there's an occurrence of changes of priorities and order of importance. This fact will be even more visible in near future because we are standing at the verge of an extreme digitalisation of which the parameters and transformations we are not able to properly imagine or realise today.

Let's get back to our topic of fine art language. For a long time in our culture, we have been forming certain models and foundations for perception and the use of life facts that are based on our experiences. The difference in the visual expression is also visible in geographical differences of the countries which have deeper cultural-historical foundation. Despite this, the basic fine art language does meet something and there is a formation of common space in which even people from different communities understand a specific sign or expression. By this I mean firstly general beauty or aesthetic idol that was being formed for long centuries based on physiognomy and psycho-mentality of a society and secondly sociological signs and symbols that are being widely used. Graphic expression isn't only the matter of the modern world (colour differentiation, coat of arms, armour shields...). Nowadays it's becoming an irreplaceable aid in the form of simplified expression. A logo, brand and symbol is becoming such publicly well-known and clear expression that we can read the meaning of the thing purely based on the depicted signs without the necessity of understanding the specific language of the specific region. Together with basic concept of fine art, it's logical part is also an element without which „it would be impossible“ and that is the material base from or through which the language is formed. The possibilities of materials and technologies are inseparable part of the fact that the awareness and knowledge of the changes happens in a very short space of time.

Historically, the civilisation went from forming ideal beauty to revolution and refusal of the ideal concepts. Currently, there is bigger demand on the spectator for whom it's necessary to have certain „knowledge of visual image“. In art, as well as in love, both partners must meet each other half way. Nothing is forgiven here. However, we must admit there are differences in the pace, abilities or willingness to come closer but other ratio than 1:1 doesn't exist. Although elements such as inherited skills, education, temperament, influence of the place or time and other factors can take part in the game, none of them can be considered as an alibi. The image is the focus where all the basic factors meet (Fila, 2003).

In the last centuries, the expression language in the „free“ painting art has become more rough, demanding and even pushy (J. A. Gros, Napoleon on the Battlefield of Eylau (1808), Robert Capa, Death of a loyalist militiaman (1936), Martin Gerbóc, Legs of poets). The importance to perceive, comprehend and change things based on the challenge of life in the civilisation is becoming equally essential.

From the symbolical world of antique to classicism, we have come to the periods of time where it's important to focus on a problem of an individual. The proof of that is the fact that there is a mark = (equal) between society and an individual. Dealing with a personal topic appears in romanticism (Th. Géricault: Portraits of the Insane, Portrait of a Kleptomaniac, up to the 20th century with painting by P. Picasso: Guernica, S. Dali: Woman with Drawers...) and transfers into

individual presentations (women's art of F. Kahlo, L. J. Bourgeois or M. Abramović...) and always opens new topics which were taboo until not long time ago.

It's not that long time ago that we lived in the times when we were receiving only „certain truths, signs and typologies“ as a model. With the change of the times, these „privileged types“ also fall into disappearance. We would be able to find plenty of examples of these changes in the history. Unfortunately, I don't think they won't happen again in the future. Every period of time, whether it's democratic or dictated by some authority or power, has its „popular“ visualised structure which is in a way accepted more than some other structures and this structure could be called idealised. In a system that has more freedom, there are many lines of visualisation working next to one another and their durability is longer. Some lines of visualisation are emerging as new ones and we consider them as contemporary. By this, again I mean graphic design of signs which, from classical decorative forms to modern technical solutions, equally represent specific symbolism and they hold a specific place in information society. We've come to the point where it's in a certain way possible to identify the users, who depending on their specific features (inherited skills, education, temperament, influence of the place and time...), use or incline to certain visual expression. Many used forms and ways, which we are identified by, emerge from our „little historical life experience“ and certain situations. Some are acquired through education or knowledge others are becoming closer to us unconsciously based on certain experiences (they are gained in connection to a certain situation, colour versus a certain life experience, physiological experience...). They become closer to us and more attractive and many times it's even impossible to recall the memory on which this inclination was developed. The question is, which of the options is more authentic and more realistic; whether it's the one that's been gained through work or education or the unconscious one that's been acquired, let's say, in a moment of being “off guard”. The roles of both these ways are important and irreplaceable. Their expressing in paintings is information that is meant for the outside world and talks about our mental well-being, beliefs and skills. It's a visible impulse for the receiver and creating a contact – mutual meeting between the creator and percipient. It's also the evidence of understanding or refusal (because everyone has right for their opinion) but in every case it's a sign of fitting into a certain social structure. How important is it for a person and community that the given testimonies or expressed opinions serve for the good and building and not for demolition? Which one of the mentioned principles leads to that kind of reaction that would result into improvements and changes for better? There are many cases when the use of visual art led to social movement that consequently resulted into a change in a society, opinion or thinking (the film *One Flew Over a Cuckoo's Nest*, the influence of visually striped surface of the fabric, Warhol's *Electric Chair*...).

In educational process, the question of socialisation, self-realisation and self-reflexion has a deep impact on a possibility that is given for search and creation of a fine art product. We are touched by the topics that are alive in our society. The

domineering issues are the question of personal relationships and also many social topics which have an influence on existence of an individual. Any free individual, who is working on a procession of a topic, approaches their self-realisation of visual expression individually. The procession of a topic is very closely related to the possibility that can be understood by students. We could say that the current visual expression has no boundaries these days. By overlap of technical possibilities, students aren't only limited to two-dimensional format. Precisely, more technical possibilities should be used for connecting various ways of expression, from printed and recorded to audiovisual or digital. In a significantly increased way, we can observe reactions to issues of ecology, waste material, recycling and regeneration. The thinking of people happens in more levels and the place or distance isn't a limiting factor. The digital net provides us with options to run a project in more lines at the same time and acquire authentic records while the topic doesn't depend on finalisation. The important part is the process in which we can use interesting details that become another impulse for solving new questions. The final processes and realisations reflect the identity of an individual and the ability to effectively include various analogies, materials or technologies into the context. The use of various principles is the proof of how a young person can search for relations and solutions from different areas, materials and technologies. Therefore, the visual language itself is becoming the proof of education, temperament, strength of inherited skills and ability to accept new and unusual impulses. Currently, it's becoming open for using unconventional principles and solutions in the future. For this reason, fine art language is not only limited to painting art itself but it's an important part of many systems which are an important part of our civilisation, our thinking.

References

- Fila, R. (2003). *Cestou*. Bratislava: Petrus.
- Judt, T. and T. Snyder (2012). *Thinking the Twentieth Century*. London: Penguin Books.
- Kesner, L. (2005). *Vizuální teorie*. Praha: H&H.

Данијел Салај

Универзитет „Константин Филозоф“, Педагошки факултет, Нитра, Словачка

**ЈЕЗИК УМЕТНОСТИ – РАЗЛИЧИТИ ОБЛИЦИ ИЗРАЖАВАЊА
ИЛИ ЈЕДАН НАЧИН НЕ ЗНАЧИ САМО ЈЕДНО РЕШЕЊЕ**

Резиме

Језик уметности је посебан медијум изражавања сваке групе, заједнице, цивилизације. Његово порекло се може изводити вековима уназад. Са једне стране, он је аутентичан израз идеје датог друштва, са друге, он прецизно изражава његов развој, сам квалитет, као и сам историјски процес. Језик уметности је универзалан израз, који је чак и у Средњем веку ублажавао ефекте неписмености.

Важност дефинисања квалитета уметничког изражавања је повезана са критичким мишљењем. Двадесет први век је време у коме се срећу многи уметнички изрази. Постоје многе раскрснице и прелази који имају своју територијалну као и историјску основу. Данас, ови изрази се померају на виши степен. Нови свет изгледа да нема граница. Ипак, њихова идентификација, порекло и правац су читљиви. Циљ студије је да осветли различитост, као и да укаже на употребу докумената без „верификације“ и оправдања. Колико је важно тачно разумети ову појаву тако да се израз појединца тачно опази, тако да се не створи разочарење у виду визуелног смога. Да бисмо се изразили кроз визуелни језик, морамо препознати срећу и несрећу појединца, заједнице, друштва. Педагошке импликације су очите у продубљавању самог приступа кроз квалитетне студије и формирање критичког мишљења.

Кључне речи: *језик уметности, идентификација, главни ликови, огледало идентитета, језик времена.*

Aleksandar S. Tadić*

University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Ivana D. Mrvoš*

University of Belgrade, Teacher Education Faculty

Radovan M. Antonijević*

University of Belgrade, Faculty of Philosophy

THEORETICAL FOUNDATION AND ACTUALITY OF THE CONCEPT EDUCATION THROUGH ART**

Abstract: This paper is on the relation between art and education through the concept Education through Art, from the perspective of progressive pedagogy. Theoretical foundation is analysed through the theories of John Dewey and Herbert Read who stressed that art should be experienced, not only because of its perfect value, but because of its pedagogical potential (for the purpose of recreating and reconstructing experience). Elliot Eisner contribution is also analysed, who discussing the significance of art, points out at the cognitive aspect of art in education. With his work, pedagogy gets steady alternative model in relation to the contemporary school which is intellectually oriented and in which pedagogical work in school is focused on verbal and mathematical proficiencies.

Progressive pedagogy opposes traditional formalism in education, which is organised in advance by the subject syllabi, and teaching to the test. It promotes desirable interdisciplinary organisation of teaching, with the cross curricular activities, transforming the learning environment in this way. In the paper, we discussed implications for the praxis of theoretical concept, which directs the work at school towards the whole development of personality and it affirms realisation of creative activities through play and research integrating art in the process of learning.

Key words: *progressive pedagogy, aesthetic pedagogical work, Education through Art, integrated / interdisciplinary teaching.*

* aleksandar.tadic@f.bg.ac.rs

* ivana.mrvos@uf.bg.ac.rs

* aa_radovan@yahoo.com

** Rad je nastao u okviru projekata *Koncepcije i strategije obezbeđivanja kvaliteta bazičnog obrazovanja i vaspitanja* (179020) Učiteljskog fakulteta u Beogradu i *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji* (179060) Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

PROGRESSIVISM AS ALTERNATIVE ORIENTATION OF INSTRUMENTALISATION OF PEDAGOGICAL WORK AT SCHOOL

Inevitable contradictories which follow interweaving of the interests of the society (reproduction of steady social relations and productivity) and individuals (harmonious development of autonomous and authentic individual) were the basic topic for the most significant theoreticians of pedagogical work during the whole 20th century.

Classical academic tradition of Western education in that period was based on the belief that the aim of education is "transmission to the present generation of bodies of information and rules or values collected in the past", and that the basic task of a teacher is "direct instruction of such information and rules". The important emphasis is on the view that educating "consists of transmitting knowledge, skills, and social and moral rules of the culture" (Kohlberg, Mayer 1972: 453).

The school is influenced by the outer structures (a service of economic, political and cultural elites) which realise their interests with the aid of school. An individual at school learns how to adjust to general organisation and to do his/her duty thoroughly. Educational process is limited on the adjusting the individual to his/her environment, on preparation for the future life, on modelling behaviour and personality. Versatile development of personality is reduced to gaining knowledge, skills, habits and professional development, to planned exercising and getting used to crating desirable form of behaviour, to adopting general knowledge and supporting conformist forms of behaviour (Mandić, Gajanović, 1991). Clear indicators and consequences of this kind of narrowing and limiting of the educational process in the area of pedagogical work at school, have remained so far its particularly instrumental function and transforming teaching into training in accordance with the requirements of the environment (particularly with the requirements of the market in our contemporary occurrences).

Progressivism becomes strong as an alternative *pedagogical ideology* (Kohlberg, Mayer, 1972), at the beginning of the 20th century, and its founder is American philosopher and pedagogue John Dewey¹. Particular significance in the pedagogical work at school belongs to emancipators component connected to the subjective experience of students that their learning and behaviour in the classes is regulated from the inner acceptance of the value or utility of a task (absence of enforcement and pressure). Progressivisms tried to reach the stated ideal by forming the basis of educational process on experience, needs and interests of students. Engaging curriculum and humanising relations, school and class are seen as the best

¹ John Dewey was professor of philosophy at Columbia University; president of the American Philosophical Association, and co-founder of The New School for Social Research.

way for satisfying students with school life, as Dewey wrote about and stressed that *education is a process of living, and not preparation for future living* (Dewey, 1897). Students should be encouraged to find their place in the community of students according to their interests, and the role of a teacher is to create life situations at school and to help students solve those situations by themselves. In this concept, pedagogical work of a teacher means long lasting and patient building of the environment which encourages self-development, cooperation, positive communication and individualisation (in the sense of understanding and obeying needs and individual differences among students).

The whole development of a personality as an aim of education is discussed in the progressive pedagogy from the objective requirements of the social life (and practical facing with it), as well as from the point of a subject, as process of inner development of the individual (in the field of intellect, cognition, emotions, character, will, temperament, observation). Dewey wrote that it was necessary to overcome comprehension of education as preparation of huge masses of people for *earning of money for living*, performing some sort of work which does not refine those who do them, which mean nothing to those people (apart from material value), as well as understanding that primary education serves exclusively the purpose of reading, writing and calculating and that is mechanically processed. These sorts of understanding of education *poison with absence of broad-mildness* (Dewey, 1916: Chapter 19). Education which he calls liberal education is seen as general spiritual education. Critical relation towards founding teaching work based on technocratic demands with developing specific competencies and qualifications (working) which suppress human component at the margin of this work are nowadays in pedagogy particularly stressed. Progressive pedagogy nowadays is directed towards giving active resistance to dominant social (particularly educational) policies and praxis determined by adjusting human value to technological advancement and requirements for efficiency. This sort of resistance and activism in recent years is particularly stressed in the concept Education through Art. It is about the concept in which relation between pedagogical work and art is seen from the progressive perspective: art is defined as a sort of experience and the role of art in education is seen in the context of development of a versatile personality.

THEORETICAL FOUNDATION OF THE PROGRESSIVE CONCEPT EDUCATION THROUGH ART

John Dewey considered experience as a source of knowledge and that core of education is represented in continuous reconstructing of experience. In interaction with life environment, experience is never in a still position. It reflects and reorganises daily occurrences, impressions and information. Art was written about as a form of experience. Each kind of creating is connected to experience, and there is a close relation between aesthetic experience and the one of a general kind.

Dewey in the book *Art as Experience* deals with the problem of separating art from everyday life. He pointed at the fallacy of understanding aesthetic experience as a specific experience, separated from the everyday life activities which can be achieved only in art institutions – museums, theatres, galleries (Milenković, 2016; Selaković, Milutinović, 2013). He tried to explain significance of integrating art into the common experience by connecting aesthetic experience with the experience of everyday life. Each experiential occurrence widens social and cognitive development of an individual. Art fulfils life and widens life experience, helps *reviving the sense* of individual life, leads to improvement of life quality and it creates collective life in a community.

Dewey believes that people should be exposed to music, architecture, sculpture and paintings of the best quality and to have a wide context for learning from experience. New kinds of experience appear, new forms and techniques are visualised following artists' gestures in art movements and works. With the means of their work, artists provoke some individuals to choose and imagine alternative realities, to create and change their environment. Choice of media and objects stimulates ideas, questions and analysis deepening experience. Works of art are not a finished story; they appear through the interaction with the observer (Goldblatt, 2006). There is no experience with the presumed values, something that is a significant sort of experience for a single person, need not be the same for someone else. This is why the value of experience can be measured only with the effects it has on someone's present and future and the scope which the individual can contribute to the society.

It is necessary to organise contents of teaching accepting previous experience of students in the educational process. Previous experience would enable them to adopt experience which would contribute to personal development in the future and society on the whole (Selaković, Milutinović, 2013; Hadži Jovančić, 2012). It is not justifiable to make decision in the curriculum of the subjects which are the appreciative, those concerned with intrinsic value, and the instrumental, concerned with those which are of value or ends beyond themselves (nowadays, it is recognized in separating subjects which are included in the final testing at the national level). "The formation of proper standards in any subject depends upon a realization of the contribution which it makes to the immediate significance of experience, upon a direct appreciation. Literature and the fine arts are of peculiar value because they represent appreciation at its best [...] But every subject at some phase of its development should possess, what is for the individual concerned with it, an aesthetic quality" (Dewey 1916: 249).

Dewey was strongly standing for quality education, which would enable students to develop different aspects of their personalities. He thought that each child had needs which could be seen in three aspects: social (desire to communicate with others), constructive (desire to do good), research (desire for cognition) and expressive (desire for creating). At school, they are satisfied with the processes of

learning in interaction with the peers, studying and contemplating on art, and with creating new ideas or works of art. As active participants, they develop abilities to change themselves and the world around them (Goldblatt, 2006). Based on the stated belief, in his recommendation for teaching work, significance of well established situations for solving problems in leaning was stressed.

British aesthetician Herbert Read² gave significant contribution to affirmation of the topic and attitude that art should be the basis of pedagogical work in the middle of the 20th century. He states in his book *Education through Art*, that there is an error in all educational systems and their methods because they nourish rationalism which led to one-sided development of a man and ruining inner harmony and that only aesthetic education can make a harmonious relation between senses, emotions and intellect (Hadži Jovančić, 2012; Joksimović, 2016; Mitrović, 1969). He thought „that each individual is born with certain potentialities which have a positive value and that it is his proper destiny to develop those potentials“ (Read 1958: 2). Art (includes not only the visual arts, but also literature, drama, music and dance) is understood as a creative activity which satisfies all the needs and inner needs for each individual, and this is why education with the means of art should be directed to pedagogical work with children's senses and imagination. The aim of art understood in this way and its role in pedagogical work is to “preserve organic uniqueness of a man and his/her abilities“, because uniqueness of mind is the only source of social harmony and individual happiness (Mitrović 1969: 22). He considers that „the aim of education is the creation of artists – of people efficient in the various models of expression“ (Read 1958: 11).

For him, art is “way of education – not so much a subject to be taught as a method of teaching any and all subjects“ (Read 1966: 8). He said that there was not a subject “from arithmetic to calculus, from nature study to theoretical biology, from the writing of poetry to metaphysics“ that could not be acquired creatively and aesthetically in activities akin to the arts (Read 1966: 115). Read attempted to show that the whole development of the child might be built on sequences of aesthetic and creative experiences. In accordance with the concept of pedagogical work which basis is aesthetic principle, he stood for introducing this principle into teaching, so creative aesthetic activity becomes the core of the curriculum and the focus of pedagogical work. He stressed the significance of connection among teaching subjects. The programme of pedagogical work and educating should be represented as scale of children's interests with the aim of self-expressional and self-realisation (Joksimović, 2016). His concept involves working in relation to the ways in which children naturally express themselves in artistic media, recognizing various natural stages of growth which require different kinds of teaching. The process is centred in

² Herbert Read was co-founder of the Institute of Contemporary Arts (London); president of the United Kingdom Society for Education in Art; one of the establishers (1954.) the International Society for Education through Art as an official partner of the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO).

the thoughts and activities of students, he wrote that “the elements educate him – air, light, the life of plants and animals; and relationships educate him” (Read 1958: 288). He gives significant role to the teacher, as part of environment and as a guide in interaction. The teacher is mediator between the student and his environment, as a person who can initiate and maintain method of spontaneous development (Keel, 1969).

American theoretician of education Elliot Eisner³ gave great contribution to the theory of aesthetic education in the last decades of the 20th century – through upgrading, concretisation of progressive ideas and concepts Education through Art. He stressed the significance of not only intellectual factors, but also spiritual, mental, emotional and physical ones in education. Explaining the significance of art, cognitive aspect of art in education is highlighted, opposed to the belief that artists perceive art primarily emotionally, and that art does not require intellectual involvement. Explaining how art contributes to cognitive advancement Eisner points out that art integrates different forms of beliefs in itself, because ability of creating a new art form requires engagement of imaginative capacities which can be visual, musical and poetic ones (Maksimović, Tadić, 2016). He particularly contributed to the concept that imagination and creativity, which most frequently are connected with art processes; start to be considered as significant factors in the processes of thinking, learning and cognition. (Večanski et al., 2017). Thinking was considered to be connected to feelings and he showed that it is not the production of verbal construction through language structures, but changeable personal occurrence which is gained by the senses. The way of learning in art helps children develop different forms of thinking, to understand better the world around us and to face insecurities in life and these points at the significance of introducing art into the school life (Hadži Jovančić, 2011).

As Dewey, Eisner stressed the significance of learning based on personal experience. Art gives unique contribution to individual experience and understanding of the world, through the different way of expression – drawing, music and movement make new sense, imagination is widened and better creativity in reacting to new situations is formed (Stewart, 1977; Hadži Jovančić, 2011). Art teaches students to rely on feelings, to pay attention to details in the process of creating, to turn back to the beginning, reorientate and make new choices, make new decisions and to accept the consequences of their choice (Eisner, 2004).

Elliot Eisner started the initiative for evaluating the programmes referring to art subjects at schools in the USA in 1974. Results of the completed evaluating studies showed positive connection of education with art contents with different aspects of life and learning (Maksimović, Tadić, 2016). Theoretical assumptions

³ Elliot Eisner was professor of Education and Art at Stanford University; president of the National Art Education Association; president of the International Society for Education Through Art; president of the American Educational Research Association, and president of the John Dewey Society.

about the needs of overcoming approaches in which art in schools is limited only on *learning about* essential values and achievements from the field of art through art objects, processing and applying the concept Education through art were supported, integrating art into the teaching subjects from non-art subjects (integrative approach – introducing art into the different aspects of teaching work).

CONCEPT EDUCATION THROUGH ART IN A CONTEMPORARY SCHOOL

In the end of the 20th century and at the beginning of the 21st century, we still witness instrumentalization of education, transmissive model of teaching (market orientation) and marginalisation of humanistic values and principles in educational policy and praxis. Contemporary representatives of progressive pedagogy still tend to direct discussions about basic pedagogical dilemmas direct towards the humanistic ideal of holistic approach to child's development, and a great significance is given to education with the aid of art. Above all, they oppose traditional formalism in education which is proposed by the subject curriculum in teaching as preparation for testing. They are also recognisable by striving for the following issues: stimulation student's development by creative and self-expressive activates; curriculum which starts from the student's experience and which supports his/her activity, researching and solving problems; collaborative leaning which initiates group cooperation and mutual work; the role of a teacher as a facilitator of development of individual potentials and multi functional education directed to the whole personality (Milutinović 2009: 279). Significance is given to the whole development of a child and one-sided orientation of the contemporary school stressing intellectual growth is criticized. Praxis of testing and selection at school led to identification of educational work at school with the process of verbal and mathematical proficiencies adoption (Kohn, 2008). The basic assumption is that there should be thorough changes between teachers and students in planning and realisation of teaching contents and activities in a progressive school.

Progressive pedagogy promotes interdisciplinary organisation of teaching, according to the topics which cross many disciplines, as a desirable one. Art in such organisation of work should not be taken as contents *about* which art subjects are about, but contents through which students develop many-sided *through* different teaching fields and topics. Art brings students different perspectives and expression (interpretation of the world), it crates new sense, develops imagination and divergent thinking. It suggests realistic of different activates through play and research and this means creative process of learning through which students pass in a similar way as artists and researchers. There were numerous attempts for culture and art to be integrated into the educational process in many countries (Finland, Germany, Canada and the USA) in the end of the 20th century (Hanna et al., 2011; Korać, 2013; Maksimović, Tadić, 2016).

Applying the programme based on integrated and interdisciplinary approach, students learn contents through carefully planned classes (Mathematics, Chemistry, History, Geography, foreign languages...) within which art is integrated into the process of learning. Schools in this way encourage teachers to use approaches to active teaching by which the process of learning is connected to personal interests of students. The research proved that including students into this sort of programme gave positive results concerning readiness for cooperation, engagement in the class and public speaking. Students has more self-confidence and wish for overtaking risk in learning, they were not scared of expressing their thoughts and ideas to their teachers, peers and parents. Studies show that experience of learning by art can change attitudes of the young towards themselves and other people, that they develop self-control, empathy and tolerance towards others. In the schools which are included in the programmes of integrating art, a number of disciplinary measures and suspensions is lessened and this points at lessening risk of underage delinquency (Hanna et al., 2011).

Teachers involved in the stated programmes were more motivated for work, their engagement was better and the circle of their individual work was enlarged, considering the circle of their work outside the subject they teach and the whole organisation of school. Programmes led to wider changes in school life such as change of the timetable of the school, relying on parents and artists from the environment as significant resources for improving the work of school, teachers took the roles o leaders and they organised cooperation with different partners from the local community (Burton et al., 1999; Maksimović, Tadić, 2016). If the integrated approach develops through the use of the art contents and if it is applied adequately, the teaching process gets new sense in relation to the traditional way of working at school.

CONCLUSION

Contemporary school should from pedagogic (humanistic) perspective should be institution which represents a good pedagogical model to students with the whole work. This can be observed in the procedural plan thought the democratisation of the teaching process and managing school, as well as for curricular and didactic innovations which would enable directing the teaching process towards the humanistic ideal of the many-sided development of personality.

At the beginning of the 21st century, it still means resistance from the instrumetalisation of schools: distance from the praxis of transforming teaching into training in accordance with requirements for efficiency (requirements of the economy). This sort of resistance is seen as continuity of struggle of progressive pedagogues for realisation of humanistic and emancipators vision of education in which art was given particular significance: both at the level of teaching contents which are learnt, and with requirements for the aesthetic principle to be introduced into teaching.

In the concept Education through Art, the relation between education and art is not seen only in the field of aesthetic education, but also from the wider point – from the progressive perspective. Art is defined as a form of experience. It was shown that cognitive aspect (as well as aesthetic, emotional and behavioural) of using art in education can significantly contribute to teaching in the programmes of integrated/interdisciplinary organisation.

Considering the fact that art integrates many different forms of contemplating, and that it demands engagement of imaginative capacities (it contributes to imagination, creativity, innovation) its contribution is connected to the quality of very processes of contemplation and learning in different academic disciplines. With the aid of art, students can better understand the world which surrounds them, they can build up better relations in the community, they can build up inner motivation for hard work, they can learn with more efficiency, they can acquire autonomy in facing with versatile educational and life challenges – and these are the basic aims of progressive understood education.

Realisation of the concept Education through Art demands redefining priorities in the aims of education, at the level of educational policy (the system of education) and systematic changes at the school level which can enable conditions for creating school culture (primarily the sort of relation and curriculum) in which art would be considered as common everyday experience, the basis for pedagogical work at school.

References

- Burton, J., Horowitz, R. and H. Abeles (1999). Learning In and Through the Arts: Curriculum Implications. In: Edward Fiske (ed.): *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning* (35–46). Washington, DC: Arts Education Partnership; President's Committee on the Arts and the Humanities. Retrived Aprile 14, 2018 from the World Wide Web <http://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/Champions-of-Change.pdf>.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan⁴. Retrived January 21, 2018 from World Wide Web http://www.johndeweyphilosophy.com/books/democracy_and_education/.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *The School Journal*, 54(3), 77–80.⁵ Retrived January 21, 2018 from the World Wide Web <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>.
- Eisner, E. W. (2004). What Can Education Learn from the Arts About the Practice of Education?, *International Journal of Education and the Arts*, 5(4), 1–13.
- Goldblatt, P. (2006). How John Dewey's Theories Underpin Art and Art Education, *Education and Culture*, 22(1), 17–34.
- Hadži Jovančić, N. (2011). Umetnost u opštem obrazovanju: šta sve obrazovanje može da nauči od umetnosti, *Pedagogija*, 66(2), 195–203.
- Hadži Jovančić, N. (2012). *Umetnost u opštem obrazovanju: Funkcije i pristupi nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet/Klett.
- Hanna, G., Patterson, M., Rollins, J. and A. Sherman (2011). *The Arts and Human Development – framing a national research agenda for the arts, lifelong learning, and individual well-being*. Washington: National Endowment for the Arts.
- Joksimović, A. (2014). Umetničko obrazovanje – neizostavan deo savremenog kurikulumu, *Kultura*, 142, 229–242.
- Joksimović, A. (2016). *Obrazovanje i umetnost – izazovi nastave likovne kulture*. Beograd: Fakultet likovnih umetnosti.
- Keel, J. (1969). Herbert Read on Education through Art, *The Journal of Aesthetic Education*, 3(4), 47–58.
- Kohlberg, L. and R. Mayer (1972). Development as the Aim of Education, *Harvard Educational Review*, 42(4), 449–496.

⁴ Korišćen i prevod na srpski jezik: Djui, Dž. (1970). *Vaspitanje i demokratija*, Cetinje: Obod.

⁵ Korišćen i prevod na srpski jezik: Djui, Dž. (1983). Moje pedagoško „vjeruju“, *Pedagogija*, 38 (1), 167–176.

- Kohn, A. (2008). Progressive Education: Why It's Hard to Beat, but Also Hard to Find, *Independent school*. Retrived May 28, 2018 from the World Wide Web <https://www.alfiekohn.org/article/progressive-education/?print=pdf>.
- Korać, I. (2013). *Kompetencije nastavnika likovne kulture i mogućnosti njihovog profesionalnog razvoja*. (Doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Maksimović, A. and A. Tadić (2016). Culture and art in school – an integrative approach. In: M. Ristić and A. Vujović (eds.): *Didactic and methodological approaches and strategies – support to children's learning and development*, 207–213. Belgrade: Teacher Education Faculty.
- Mandić, P. and N. Gajanović (1991). *Psihologija u službi učenja i nastave*. Lukavac: Grafokomerc.
- Milutinović, J. (2009). Progresivizam u obrazovanju: teorija i praksa, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 264–283.
- Mitrović, D. (1969). *Savremeni problemi estetskog vaspitanja*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Read, H. (1958). *Educatin Through Art*. London: Faber & Faber.
- Read, H. (1966). *Redemption of the robot*. New York: Trident Press.
- Selaković, K. and J. Milutinović (2013). Umetnost kao iskustvo – koncepcija estetskog vaspitanja Džona Džuija, *Nastava i vaspitanje*, 62(2), 281–293.
- Stewart, F. (1977). Educating Artistic Vision, by Eisner, W. Elliot, *Australian Journal of Teacher Education*, 2(2), 42–44.
- Večanski, V., Vasiljević Blagojević, M. and T. Marinković (2017). Razvojni potencijal likovnih aktivnosti na predškolskom uzrastu, *Nastava i vaspitanje*, 66(2), 367–380.

Александар С. Тадић

Универзитет у Београду, Филозофски факултет

Ивана Д. Мрвош

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Радован М. Антонијевић

Универзитет у Београду, Филозофски факултет

ТЕОРИЈСКО УТЕМЕЉЕЊЕ И АКТУЕЛНОСТ КОНЦЕПТА ВАСПИТАЊЕ УМЕТНОШЋУ

Резиме

У раду се разматра однос уметности и васпитања кроз концепт „Васпитање уметношћу“, из перспективе прогресивне педагогије. Теоријско утемељење анализира се кроз теорије Џона Дјуија и Херберта Рида који су наглашавали да уметност треба искусити, не само због њене савршене вредности, већ и због њеног педагошког потенцијала (за преобликовање и реконструкцију искуства). Разматран је и допринос Елиота Ајзнера који, образлажући значај уметности, у први план ставља сазнајни аспект уметности у образовању. Педагогија његовим радом добија разрађен алтернативни модел у односу на савремену школу која је интелектуалистички оријентисана и која васпитање у школи своди на развијање језичких и математичких компетенција.

Прогресивна педагогија се супротставља традиционалном формализму у образовању, унапред прописаном предметном курикулуму и настави као припреми за тестирање. Провише као пожељну интердисциплинарни организацију наставе, по темама које пресецају више дисциплина, трансформишући тако окружење за учење. У раду су разматране и импликације за праксу теоријског концепта који рад у школи усмерава на целовит развој личности и афирмише реализацију креативних активности кроз игру и истраживање интегришући уметност у процес учења.

Кључне речи: *прогресивна педагогија, естетско васпитање, васпитање уметношћу, интегрисана / интердисциплинарна настава.*

Бране Р. Микановић*

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

СТАВОВИ СТУДЕНАТА ДРУШТВЕНИХ И ХУМАНИСТИЧКИХ НАУКА О ЈЕЗИКУ, КУЛТУРИ И ОБРАЗОВАЊУ

Апстракт: Одувек су језик, култура и образовање били извориште личног и националног идентитета. Цивилизацијски токови допринели су томе да се стандарди језика брзо мењају, експанзији масовне културе и прихватању образовања као доживотног процеса.

Циљ рада је да се утврде и анализирају: мишљење студената о томе чиме је одређен њихов лични и национални идентитет и ставови о језику, култури и образовању у односу на њихова социопедагошка обележја. На узорку од 248 студената примењен је самостално конструисан инструмент *Ставови студената о језику, култури и образовању – ССЈОК* ($\alpha = 0,91$).

Резултати истраживања показују да највећи проценат испитаних студената мисли да је њихов лични идентитет одређен образовањем, мањи културом и најмањи језиком. Највећи број студената мисли да је идентитет њихове нације одређен културом, мањи језиком и најмањи образовањем. Студенти су мишљења да се временски најдуже развија образовање, краће култура и најкраће језик. На нивоу целог инструмента, као и на нивоу субскалера *Култура* и *Образовање* нису утврђене статистички значајне разлике између ставова студената у односу на социопедагошка обележја. На субскалеру *Језик* утврђена је статистички значајна разлика између ставова студената на нивоу 0,05 у односу на студијску групу и просечну оцену. Посматрано у целини, студенти о језику, култури и образовању просечно имају благо позитиван став.

Кључне речи: *језик, култура, образовање, идентитет.*

ЈЕЗИК, КУЛТУРА И ОБРАЗОВАЊЕ – ОДРЕДНИЦЕ ИДЕНТИТЕТА

Језик је феномен који одувек одређује човеков живот, он је део његовог идентитета. Језик је најсавршеније средство које људи користе за споразумевање. Српски језик је кроз историју еволуирао и данас се убраја у сложене и богате језике. Језик користимо за комуникацију, изражавање и за обележавање.

* brane.mikanovic@ff.unibl.org

Могуће је пронаћи различите дефиниције језика. Већина дефиниција указује на то да језик чини систем знакова који функционише на основу одређених правила. „Језик је организована целина а његова природа и индивидуалност управо зависе од начина организације језичких феномена“ (Миљковић 2015: 154). Језик представља основу за развој говора. Још је Виготски (Виготски, 1983) указивао на то да језик има социјалну природу и да говор настаје у оквиру језика као његов живи део. Језик и говор су две категорије које не треба поистовећивати.

Језик се одређује правилима, док говор може имати и индивидуално обележје (говор без правила). Језик и говор се стално прожимају и између њих постоји однос општег и посебног, друштвеног и појединачног, апстрактног и конкретног. „Језик је хијерархијски устројена структура која повезује планове звука и значења (израза и садржаја) преко неколико језичких нивоа од којих сваки садржи инвентар јединица и правила њиховог комбиновања“ (Bugarski 2005: 11).

Мате Каповић (Каровић, 2016) сматра да језик представља изузетно битан елемент у изградњи националног идентитета. Ту чињеницу не треба занемарити без обзира што постоје примери где се нације могу створити без посебних језика. Тако, на пример, Американац говори енглеским, а Бразилац португалским језиком. Да језик као одредница идентитета може представљати проблем најбоље се очитује на примеру хрватског и српског језика, након распада Југославије. „Тенденција је била очита – незгодно је да два народа у рату и два народа која више нису у истој држави говоре преслично један другоме или, не дај боже, истим језиком. Стога се посве свесно јавила тенденција да се хрватски и српски учине што различитијим“ (Каровић 2016: 76). На сву срећу та тенденција се јавила само у хрватском језику.

Човек данашњице у трагању за решењима комплексних животних проблема све више се ослања на културу: „Култура је универзална људска делатност и битна одредница људске врсте и њених историјских развојних токова“ (Бранковић, Микановић 2017: 73). Култура „подразумева заједничку традицију, веровање, обичаје, митове, вредности и симболе, па се идентитет заснован на култури препознаје по вредносним садржајима који су груписани око заједничке историје, религије, језика, фолклора, митологије, права, обичаја, уметности“ (Божиловић 2006: 243). Са друштвено-историјског становишта, „култура би се могла одредити као, у суштини, збир различитих норми понашања, веровања, начина општења, система вредности – свих оних историјски израслих експлицитних и имплицитних животних образаца који у свако време делују као потенцијални водич у делатностима и понашању људи као чланова друштвених заједница, улазећи у темеље њихових институција и њиховог погледа на свет“ (Bugarski 2005: 15).

У данашњим друштвено-историјским околностима настаје и све се више шири масовна култура. „Брзи ритам и променљивост, који су карактеристични за аутоматизовани рад, постају модел целокупног човековог понашања и одличан предуслов за прихватање масовне културе, која управо нуди садржаје који

одговарају таквом типу појединаца“ (Кривокапић 2008: 65). Таква култура „обезбеђује могућност бекства у свет у коме владају пустоловина, кретање, необуздана акција“ (Морен 1979: 104). Масовну културу одређују: стварање културних садржаја који имају карактер широке потрошње; примена стандардизованих клишеа у произвођењу и кориштењу културних садржаја; постојање широких могућности кориштења културних садржаја; свођење функција масовне културе на информативну, релаксирајућу и забављачку, и анонимност произвођача и корисника садржаја масовне културе (Бранковић, Микановић 2017). Под мотом „*приближавање културе народу*“ подстиче се развој културне индустрије која на најједноставније начине обогађује културно тржиште различитим униформним серијским *културним производима* који су препознатљиви једноставношћу, доступношћу и разумљивошћу. Због своје једноставности масовна култура проналази и ствара специфично културно тржиште које доноси профит“ (Голубовић 1969: 128). Већи број људи културне садржаје, често сумњиве вредности, прима пасивно и постепено их интегрише у своје вредносне оријентације. Такви начини преношења културних садржаја „теку из малобројних извора ка великим масама прималаца и на једнообразне форме забаве“ (Клосковска 1985: 102). У таквој врсти културе појединац губи свој културни и сваки други идентитет и постаје само део масе (публике).

Мултикултурализам је ново терминолошко решење којим се жели исказати нова друштвена стварност у сфери културе у мултинационалним друштвима која су све бројнија. Ако настојимо „променити нашу културну самоодвојеност и етноцентризам и укинути стереотипе и предрасуде“ (Perotti 1995: 106) треба изградити културну и образовну концепцију тако да нам и у вредновању властите културе друге културе и људи служе као полазиште. Мултикултурализам као нову парадигму културе треба прихватити и као футуролошку вредност. Заступници идеје мултикултурализма сматрају да се он испољава као заштитни (одбрана културе сваке групе или појединца у циљу спречавања дискриминације) и офанзивни (противуречи сам себи и заснива се на сецесији и етничкој чистоти или монокултурализму) мултикултурализам. Заштитни мултикултурализам чини опредељење према којем припадници једне културе настоје сачувати своје од других, али и туђе од себе, односно сачувати сва обележја личног и националног идентитета (језик, религија, обичаји, фолклор, кухиња).

Научна полазишта у разматрању сврхе и вредности образовања имају одређене специфичности у односу на друге делатности у друштву. „Образовање је педагошки процес у функцији сазнања човека. Оно представља основ за развој интелектуалних снага и способности и основ за формирање и развој научног погледа на свет. Образовање произилази из васпитања и његов је интегрални део“ (Микановић 2017: 36). У педагогији се образовање најчешће дефинише као процес усвајања знања, вештина и навика. Појам образовање има више значења: *процес* – стицање знања, вештина и навика; *резултат* – степен образовања, ниво завршене школе; *циљ* – друштво и/или човек имају за циљ одређен ниво образовања; *делатност* – просветна делатност, делатност школа

и *стање* – образован или необразован појединац, развијеност система образовања. Постоје бројни критеријуми за класификацију врста образовања. Према форми постоји: *формално образовање* – остварује се у различитим образовним институцијама и завршава стицањем одређених квалификација и диплома; *неформално образовање* – организована активност образовања у различитим институцијама које су изван школског система, служи као допуна формалног образовања, флексибилније је и њиме се не стичу формалне дипломе и *информално образовање* – доживотни процес којим појединац путем самообразовања усваја одређена знања, вештине, ставове и вредности. Хербарт Гудјонс (Gudjons, 1994) сматра да образовање значи: оспособљавање за разборито самоодређење; развој субјекта у медију, објективизација досадашње људске културе; продуктивно учествовање у култури; постизање индивидуалности и друштвености; општеважеће, тј, за све људе једнаковажеће образовање и многостраност. Оваква значења доприносе томе да образовање садржи опште мерило које омогућава процену циљева васпитања. „Образовање – које успева тек као самообразовање – обухвата дакле више и друкчије него само знање, образовна добра или унутрашњи развој снага (формално образовање)“ (Gudjons 1994: 163).

Језик, култура и образовање појединачно, али и са својим сложеним међуодносима граде идентитет и појединца и друштва. Однос језика и културе треба посматрати уже (на локалном) и шире (на интернационалном) нивоу. „Особености локалне или регионалне културе чувају свој израз у локализмима, регионализмима и дијалектизмима народног језика, док на другом крају интернационална култура и савремена техничко-технолошка цивилизација остављају свој белег у општој лексици, стручним терминологијама и фразеологији стандардног језика“ (Bugarски 2005: 20). Промене у локалним језицима и културама имају снажна обележја ширих глобализацијских токова. Све то доприноси да се „широм света код младих људи развијају двокултурни идентитети настали као комбинација сопственог локалног идентитета са идентитетом глобалне културе“ (Бојовић 2015: 277). Различити аспекти културе одржавају се у матерњем, али и у страним језицима. Језик доприноси издвајању, дефинисању и прихватању културе од стране појединца и друштва. Култура се помоћу образовања објективизује. образовање је „конзумент“ културе, али и основ за развој нових културних вредности. Култура и образовање користе језик како би њиме исказали своје вредности, али и доприносе његовом очувању и развоју.

За овај рад су од изузетног значаја радови о теоријско-методолошким проблемима, као и радови о непосредном истраживању језика, културе и образовања, посебно она истраживања која се односе на њихове међуодносе. Укратко ћемо се осврнути на нека од таквих истраживања.

Ана Секулић-Мајурец (Sekulić-Majurec, 1996) указала је на педагошки и методолошки изазов истраживања интеркултурализма у образовању. У вези са тим указала је на неопходност прецизних појмовних одређења као битних методолошких полазишта. Када је у питању однос квалитативних и квантитатив-

них приступа методолошки изазов је „истражити факторе који доводе до развоја разних појавних облика културе и њиховог међуутицаја, као и последица које их прате, што је, такође, усмерено довођењу истраживачких појава под надзор“ (Sekulić-Majures 1996: 880). Ауторица даље указује на синтезу квантитативних и квалитативних приступа истраживањима, јер сматра да синтеза истраживачких налаза таквих приступа представља битну основу за развој интеркултурализма. У истраживању се указује на то да културу одређују различити фактори. Нема сумње да језик и образовање битно детерминишу развој културе. Треба имати на уму и то да приликом истраживања међуодноса језика, културе и образовања до изражаја посебно долази интердисциплинарност, што, такође, представља методолошки изазов.

Ставовe младих према мултикултуралности и прихватању плуралитета идеја истраживала је Миросава Ђуришић-Бојановић (Ђуришић-Бојановић 2006). У истраживању је потврђена хипотеза о повезаности позитивног става према мултикултуралности и прихватању плуралитета идеја. Данас се мултикултурализам све више прихвата као реални феномен. „Једно од највећих одређења мултикултуралности у образовању јесте упознавање ученика са различитим културама и неговање толерантног става према њима“ (Ђуришић-Бојановић 2006: 432). Човек данашњице треба све више да постане свестан свог (интер)културног идентитета који се гради на плуралитету идеја које своје корене имају у мултикултуралности.

Драган Коковић (Koković, 2012) пише о култури сиромаштва и указује на образовање као значајан ресурс у превазилажењу стања сиромаштва. Он указује на чињеницу да су истраживања показала да у свим врстама школа постоје велике разлике у заступљености друштвених слојева, да је данас масовно образовање омогућило доступност свим врстама школа. „То не значи да социјално порекло не детерминише избор школе. Многа истраживања су показала да су разлике у успеху ученика веће ако се као критеријум узима ниво образовања родитеља, а не њихово социјално порекло“ (Koković 2012: 45).

Елеонора Ковач Рац и Сабина Халупка Решетар (Ковач Рац, Халупка Решетар, 2017) реализовале су изузетно занимљиво истраживање о српском језику у средњим школама на мађарском језику у Војводини. Резултати овог истраживања осим што говоре о култури језика, указују на то да је језик битан фактор интеркултуралности. Резултати истраживања показују да 39,5% испитаника учење српског језика везује за породично окружење, а у погледу узраста учење српског језика одвија се пре навршене треће године. У институционалном окружењу српски језик је почело учити око 56,23% испитаника. Сваки дан српским језиком говори 65,12% испитаника, док 24,20% испитаника говори на нивоу седмице, на месечном нивоу 2,85% испитаника и 1,07% уопште не говори српским језиком. Највећи број испитаника (46,98%) из српског језика има оцену пет. У погледу компетенција, 31,32% испитаника сматра себе потпуно способним да комуницира на српском језику. Охрабрујући је резултат ко-

ји указује на малу разлику у погледу учесталости српског језика између ученика гимназије и средњих стручних школа. Ово истраживање указује на значај познавања језика за живот у мултикултуралној средини и за развој интеркултуралности. Из прегледа које смо овде изложили видимо да су језик, култура и образовање углавном истраживани у одређеним међуодносима и да свако истраживање, на одређен начин, имплицира питање идентитета.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Проучавајући релевантну литературу уочили смо да језик, култура и образовање појединачно, али и њихови међуодноси битно одређују идентитет појединца и друштва. За проблем смо изабрали језик, културу и образовање као основ идентитета. Предмет емпиријског истраживања представља утврђивање ставова студената друштвених и хуманистичких наука о језику, култури и образовању. Циљ истраживања је да се утврде и анализирају ставови студената о језику, култури и образовању у односу на њихова социопедагошка обележја.

У истраживању су кориштене две истраживачке методе: *метода теоријске анализе и синтезе* и *сервеј (survey) истраживачки метод*. Самостално смо креирали инструмент ССЈОК – *Ставови студената о језику, култури и образовању* у виду петостепене скале Ликертовог типа. Првобитна верзија скалера са 120 тврдњи, након ротирања негативних тврдњи, задржана је и као коначна верзија. Утврђен је висок коефицијент релијабилности скалера $\alpha = 0,91$. Скалер је практично састављен из три субскалера са по 40 тврдњи: субскалер *Језик* ($\alpha = 0,70$), субскалер *Култура* ($\alpha = 0,88$) и субскалер *Образовање* ($\alpha = 0,82$).

Истраживањем је обухваћено 248 студената првог циклуса студија Филозофског факултета у Бањој Луци, што чини више од 10% активних студената. Структуру узорка чинило је 216 или 87,1% испитаника женског пола и 32 или 12,9% испитаника мушког пола. У односу на годину студија, обухваћено је 95 или 38,3% студената прве године студија, 79 или 31,9% друге, 54 или 21,8% треће и 20 или 8,1% студената четврте године студија. Према студијским групама, обухваћено је 56 или 22,6% студената педагогије, 21 или 8,5% психологије, 70 или 28,2% учитељског студија, 81 или 32,7% предшколског васпитања и 20 или 8,1% студената историје. За независну варијаблу одабрали смо и тренутну просечну оцену студената, тако да структуру узорка чини 56 или 22,6% студената са просечном оценом око седам, 111 или 44,8% са просечном оценом око осам, 72 или 29% са просечном оценом око девет и 9 или 3,6% студената са просечном оценом око десет.

Статистичка обрада података извршена је применом софтверског пакета *SPSS 20.0 for Windows*, за рачунање: фреквенције и процената, аритметичке средине (M), стандардне девијације (SD), значајности разлика аритметичких средина (t – вредност) и F – коефицијент.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Због веће прегледности, прво ћемо приказати резултате истраживање и одређене статистичке параметре, а затим ћемо дискутовати о импликацијама одређених налаза. Резултате ћемо приказати према конкретизованим задацима истраживања:

1) мишљење студената о одређености личног идентитета

Интересовало нас је мишљење студената о томе шта највише одређује њихов лични идентитет, те да ли се њихово мишљење разликује у односу на њихова социопедагошка обележја. У раду ћемо табеларно приказивати само податке у односу на обележја за које је утврђена статистички значајна разлика.

Табела 1. *Мишљење студената о личном идентитету у односу на годину студија*

Година	Мој лични идентитет највише одређује				χ^2	df	Sig.
	Језик	Култура	Образовање	Тотал			
I	4 1,61%	56 22,58%	35 14,11%	95 38,31%	27,31	6	0,000**
II	10 4,03%	38 15,32%	31 12,50%	79 31,85%			
III	9 3,63%	12 4,84%	33 13,31%	54 21,77%			
IV	2 0,81%	4 1,61%	14 5,65%	20 8,06%			
Тотал	25 10,08%	110 44,35%	113 45,56%	248 100%			

** Статистички значајна разлика на нивоу 0,01

Студенти прве и друге године студија мишљења су да култура највише одређује њихов лични идентитет, а затим образовање и на крају језик, док су студенти треће и четврте године студија мишљења да њихов лични идентитет највише одређује образовање, а затим култура и најмање језик. Утврђена је статистички значајна разлика у мишљењу о томе шта највише одређује лични идентитет у односу на годину студија на нивоу 0,01 ($\chi^2 = 27,31$, уз $df = 6$ и $Sig. = 0,00$).

Табела 2. *Мишљење студената о личном идентитету у односу на студијски програм*

Студијски програм	Мој лични идентитет највише одређује				χ^2	df	Sig.
	Језик	Култура	Образовање	Тотал			
Педагогија	4 1,61%	28 11,29%	24 9,68%	56 22,58%	16,81	8	0,032*
Психологија	3 1,21%	3 1,21%	15 6,05%	21 8,48%			
Учитељски студиј	6 2,42%	26 10,48%	38 15,32%	70 28,23%			
Предшколско васпитање	8 3,23%	44 17,74%	29 11,69%	81 32,66%			
Историја	4 1,61%	9 3,63%	7 2,82%	20 8,06%			
Тотал	25 10,08	110 44,35	113 45,56%	248 100%			

* Статистички значајна разлика на нивоу 0,05

Највећи број студената педагогије, предшколског васпитања и историје мишљења су да култура одређује њихов лични идентитет, док су студенти психологије и учитељског студија мишљења да образовање највише одређује њихов лични идентитет. Утврђена је статистички значајна разлика у мишљењу о томе шта највише одређује лични идентитет у односу на студијску групу на нивоу 0,05 ($\chi^2 = 16,81$, уз $df = 8$ и $Sig. = 0,032$). У односу на пол и просечну оцену студената у току студија нисмо утврдили статистички значајне разлике у мишљењу о томе шта тренутно највише одређује њихов лични идентитет.

2) мишљење студената о одређености идентитета њихове нације

Како је лични идентитет одређен и друштвеним, а на нашим просторима посебно и националним (етничким) идентитетом, интересовало нас је мишљење студената и о томе.

Студенти прве, друге и треће године мишљења су да је идентитет њихове нације највише одређен културом, а затим језиком и најмање образовањем, док студенти четврте године мисле да језик највише одређује идентитет нације којој припадају, затим култура и најмање образовање. Утврђена је статистички значајна разлика у мишљењу студената о томе шта највише одређује идентитет њихове нације у односу на студијску групу на нивоу 0,05 ($\chi^2 = 14,08$, уз $df = 6$ и $Sig. = 0,029$).

Табела 3. *Мишљење студената о идентитету њихове нације у односу на годину студија*

Година	Идентитет моје нације највише одређује				χ^2	df	Sig.
	Језик	Култура	Образовање	Тотал			
I	41 (16,53%)	47 (18,95%)	7 (2,82%)	95 (38,31%)	14,08	6	0,029*
II	29 (11,69%)	32 (12,9%)	18 (7,26%)	79 (31,85%)			
III	18 (7,26%)	30 (12,1%)	6 (2,42%)	54 (21,77%)			
IV	11 (4,44%)	5 (2,02%)	4 (1,61%)	20 (8,06%)			
Тотал	99 (39,92%)	114 (45,97%)	35 (14,11%)	248 (100%)			

* Статистички значајна разлика на нивоу 0,05

Полазећи од студијске групе, највећи број студената педагогије, предшколског васпитања и историје мишљења су да језик одређује идентитет њихове нације, док су студенти психологије и учитељског студија мишљења да култура највише одређује идентитет нације. Утврђена је статистички значајна разлика у мишљењу о томе шта највише одређује национални идентитет у односу на студијску групу на нивоу 0,05 ($\chi^2 = 16,51$, уз $df = 8$ и $Sig. = 0,036$). У односу на пол и просечну оцену студената нисмо утврдили статистички значајне разлике у мишљењу о томе шта највише одређује идентитет нације којој студенти припадају.

Табела 4. *Мишљење студената о идентитету нације у односу на студијски програм*

Студијски програм	Идентитет моје нације највише одређује				χ^2	df	Sig.
	Језик	Култура	Образовање	Тотал			
Педагогија	25 (10,08%)	22 (8,87%)	9 (3,63%)	56 (22,58%)	16,51	8	0,036*
Психологија	4 (1,61%)	17 (6,85%)	0	21 (8,48%)			
Учитељски студиј	24 (9,68%)	35 (14,11%)	11 (4,44%)	70 (28,23%)			
Предшколско васпитање	36 (14,52%)	31 (12,5%)	14 (5,65%)	81 (32,66%)			
Историја	10 (4,03%)	9 (3,63%)	1 (0,4%)	20 (8,06%)			
Тотал	99 (39,92%)	114 (45,97%)	35 (14,11%)	248 (100%)			

* Статистички значајна разлика на нивоу 0,05

3) *мишљење студената о развоју језика, културе и образовања*

Интересовало нас је и мишљење студената о томе шта се у погледу језика, културе и образовања најдуже развија. Статистички значајна разлика утврђена је само у односу на просечну оцену студената.

Табела 5. *Мишљење студената о развоју језика, културе и образовања у односу на просечну оцену*

Просечна оцена	Најдуже се развија:				χ^2	df	Sig.
	Језик	Култура	Образовање	Тотал			
Седам	12 (4,84%)	18 (7,26%)	26 (10,48%)	56 (22,58%)	14,44	6	0,025*
Осам	7 (2,82%)	43 (17,34%)	61 (24,6%)	111 (44,76%)			
Девет	7 (2,82%)	34 (13,71%)	31 (12,5%)	72 (29,03%)			
Десет	0	6 (2,42%)	3 (1,21%)	9 (3,63%)			
Тотал	26 (10,48%)	101 (44,35%)	121 (48,79%)	248 (100%)			

* Статистички значајна разлика на нивоу 0,05

Студенти са просечном оценом око седам и осам мишљења су да се најдуже развија образовање, док студенти са већом просечном оценом (девет и десет) су мишљења да се надуже развија (усваја) култура. Утврђена је статистички значајна разлика у мишљењу о томе шта се од језика, културе и образовања најдуже развија (усваја) у односу на просечну оцену на нивоу 0,05 ($\chi^2 = 14,44$, уз $df = 6$ и $Sig. = 0,025$).

4) *ставови студената о језику, култури и образовању*

На основу података приказаних у Табели 6 уочавамо да се ради о просечно приближним ставовима студената о језику, култури и образовању. Поређећи аритметичке средине видимо да студенти имају најпозитивније ставове о језику, затим о образовању и, на крају, о култури.

Табела 6. *Статистички показатељи ставова о језику, култури и образовању*

	М	SD	Минимум	Максимум
Језик	148,39	11,34	109 (2,73)	183 (4,58)
Култура	146,14	14,63	114 (2,85)	195 (4,88)
Образовање	147,96	13,91	102 (2,55)	197 (4,93)
Тотал	442,5	32,43	353 (2,94)	570 (4,75)

Када су у питању ставови о језику, култури и образовању, на нивоу целог скалера нису пронађене статистички значајне разлике. На субскалеру – *Језик* у односу на студијску групу и просечну оцену студената пронађене су статистички значајне разлика на нивоу 0,05.

Табела 7. *Ставови студената о језику у односу на студијску групу*

Студијска група	N	M	SD	F	df	Sig.
Педагогија	56	146,20	8,72	3,20	4	0,014*
Психологија	21	145,81	7,79			
Учитељски студиј	70	147,36	11,56			
Предшколско васпитање	81	149,86	11,96			
Историја	20	155	12,63			
Тотал	248	148,40	11,13			

* Статистички значајна разлика на нивоу 0,05

Најпозитивније, и нешто израженије ставове о језику, у односу на студенте осталих студијских група имају студенти историје.

Табела 8. *Ставови студената о језику у односу на просечну оцену*

Просечна оцена	N	M	SD	F	df	Sig.
Седам	56	146	12,53	3,57	3	0,015*
Осам	111	147,96	10,39			
Девет	72	149,75	10,36			
Десет	9	157,89	12,25			
Тотал	248	148,40	11,13			

* Статистички значајна разлика на нивоу 0,05

Најпозитивније ставове о језику имају студенти са највећом просечном оценом. На нивоу субскалера (*Језик, Култура, образовање*) у односу на пол и годину студија нису пронађене статистички значајне разлике. У Табели 9 приказане су аритметичке средине за сваку тврдњу у субскалеру – *Језик*, поредане од највеће ка најмањој вредности уз утврђену вредност стандардне девијације.

Табела 9. *Ставови студената о језику*

	Тврдње о језику	М	SD
1.	Матерњи језик је вредност.	4,57	0,63
2.	Читање дела наших аутора богати језик.	4,56	0,66
3.	Матерњи језик је национално богатство.	4,42	0,76
4.	Језик треба стално изучавати.	4,35	0,76
5.	Добро знам правопис свог матерњег језика.	4,27	0,63
6.	Говор и језик доприносе ауторитету појединца.	4,25	0,71
7.	Јасно и ефикасно се изражавам.	4,18	0,61
8.	Страни језик треба почети изучавати што раније.	4,17	0,91
9.	Језик знатно одређује културу појединца.	4,14	0,77
10.	На факултету треба више изучавати матерњи језик.	4,13	0,86
11.	Имам развијену <i>језичку културу</i> .	4,09	0,66
12.	Добро знам граматику матерњег језика.	4,06	0,75
13.	Једнако користим оба писма (латиницу и ћирилицу).	4,01	1,2
14.	Језичке компетенције није могуће развити без образовања.	4,00	0,85
15.	Језик је најтешње везан за културу.	3,94	0,71
16.	Матерњи језик правилније користим у писаној комуникацији.	3,85	1,06
17.	Када пишем писане поруке, не водим рачуна о интерпункцији.	3,84	1,28
18.	Код људи препознајем локални говор.	3,81	0,88
19.	Развијеност језика зависи од нивоа образовања.	3,80	0,99
20.	Свесно контролишем своје језичко изражавање.	3,79	0,82
21.	Неприхватљив говор угрожава комуникацију.	3,75	0,91
22.	Медијска писменост уопште зависи од писмености појединца.	3,63	0,89
23.	На факултету треба више изучавати страни језик.	3,62	1,04
24.	У властитој библиотеци (кућној) имам правопис из матерњег језика.	3,61	1,4
25.	Матерњи језик правилније користим у вербалној комуникацији.	3,51	1,05
26.	У изражавању користим жаргоне.	3,50	0,94
27.	Кориштење страних речи у свакодневном говору угрожава матерњи језик.	3,49	1,11
28.	Комуникација путем медија осиромашује језик.	3,48	1,03
29.	Предавачи на факултету воде рачуна о језику.	3,48	1,07

	Тврдње о језику	М	SD
30.	С циљем да се прилагодим другим људима мењам свој говор.	3,44	1,22
31.	Активно говорим један страни језик.	3,31	1,19
32.	Не грешим када користим нове речи и изразе.	3,31	0,83
33.	Стране речи и изразе користим у свом говору.	3,30	1,08
34.	Књижевну варијанту говора користим само на јавним местима.	3,25	1,12
35.	Језик представља препреку у комуникацији.	3,21	1,16
36.	Мој матерњи језик је оспораван од припадника других народа.	2,98	1,2
37.	Само говорим матерњим језиком.	2,94	1,38
38.	Мој матерњи језик је угрожен од других језика.	2,93	1,18
39.	Знам шта значи реч <i>сопство</i> .	2,90	1,2
40.	У будућности ће сви људи говорити једним језиком.	2,52	1,18

У Табели 10 приказане су аритметичке средине за сваку тврдњу у суб-скалери – *Култура*, поредане од највеће ка најмањој вредности уз утврђену вредност стандардне девијације.

Табела 10. *Ставови студената о култури*

	Тврдње о култури	М	SD
1.	Некултура је видљива на сваком кораку.	4,15	0,92
2.	Без културе није могуће васпитање.	4,14	0,8
3.	Интеркултура подразумева поштовање разлика.	3,99	0,74
4.	Васпитање развија културу.	3,97	0,77
5.	Између појединца и културе посредник је друштво.	3,94	0,76
6.	Традиција се ствара културом.	3,94	0,79
7.	Уметност код нас није високо цењена.	3,91	0,98
8.	Култура је најважније обележје идентитета сваког појединца.	3,87	0,9
9.	У нашем друштву је угрожен културни развој појединих народа.	3,87	0,86
10.	Имам развијен интеркултурни идентитет.	3,85	0,69
11.	Културни идентитет нације мења се под утицајем глобализације.	3,84	0,82
12.	Друштво је највише детерминисано нивоом културног развоја.	3,82	0,76
13.	Европски културни идентитет је нужност у 21. веку.	3,82	0,81
14.	Имам развијене интеркултурне компетенције.	3,8	0,74
15.	Култура је посредник између појединца и образовања.	3,79	0,8
16.	Култура је шира од васпитања.	3,76	0,87

	Тврдње о култури	М	SD
17.	Васпитањем се развија култура у субјективном смислу.	3,76	0,75
18.	Код нас се култура не схвата комплексно.	3,73	0,77
19.	Култура је најважнији ресурс у 21. веку.	3,72	0,93
20.	У нашем друштву недовољно се посвећује пажња духовној култури.	3,71	0,92
21.	Васпитање је посредник између културе и појединца.	3,7	0,78
22.	Културни развој појединаца је угрожен у нашем друштву.	3,69	0,83
23.	Посредник између појединца и друштва је култура.	3,69	0,79
24.	Под утицајем глобализације мења се културни идентитет појединца.	3,68	0,79
25.	Култура је највећи гарант човековог опстанка.	3,62	0,91
26.	Образујем се у интеркултурној институцији.	3,59	0,88
27.	Задовољан сам нивоом усвојених културних вредности.	3,59	0,92
28.	Савременог човека највише обележава медијска култура.	3,54	0,93
29.	Школа је најважнији фактор развоја културног идентитета.	3,54	0,95
30.	Култура и демократија су уско повезане.	3,52	0,9
31.	У нашем друштву најизраженија је култура живљења.	3,5	0,81
32.	Културни простор одређује културни идентитет.	3,42	0,87
33.	Развоју националног идентитета највише треба да допринесе школа.	3,40	1,04
34.	У нашем друштву се поштује култура сећања.	3,39	0,92
35.	Наше друштво је мултикултурално.	3,36	0,89
36.	Посвећен сам духовној култури.	3,35	0,97
37.	Културни идентитет зависи од вероисповести.	3,12	1,09
38.	Мој културни идентитет је највише одређен националним идентитетом.	3,07	0,99
39.	Наше друштво је интеркултурално.	3,07	0,9
40.	Задовољан сам културом просечног човека.	2,96	1,03

У Табели 11 приказане су аритметичке средине за сваку тврдњу у суб-
 скалеру – *Образовање*, поредане од највеће ка најмањој вредности уз утврђену
 вредност стандардне девијације.

Табела 11. Ставови студената о образовању

	Тврдње о образовању	М	SD
1.	Човек треба да се образује доживотно.	4,62	0,71
2.	Свестан сам да ћу морати учити цели живот.	4,29	0,79
3.	Образовање је шири (комплекснији) појам од учења.	4,27	0,9
4.	У мојој породици се цени образовање.	4,27	0,74
5.	Данас је живот немогућ без образовања.	4,26	1,03
6.	Образовање је потребно за живот у 21. веку.	4,25	0,82
7.	У нашем друштву више се верује образовању у иностранству.	4,22	0,92

	Тврдње о образовању	М	SD
8.	Образовање захтева материјална улагања.	4,21	0,88
9.	Планирао сам или планирам своје образовање.	4,17	0,85
10.	Данас се лако долази до дипломе.	4,14	1,02
11.	У нашем друштву недостаје грађанско образовање.	4,11	0,81
12.	Код нас није посвећена довољна пажња образовању одраслих.	4,06	0,88
13.	Школски систем код нас је заостао у развоју у односу на суседне земље.	4,03	1,0
14.	Образујем се и изван факултета.	3,94	1,02
15.	Што пропустим на факултету, могу научити уз рад.	3,88	0,9
16.	Образован појединац је сигуран човек.	3,85	1,01
17.	Имао сам квалитетно основно образовање.	3,84	0,92
18.	Образујем се помоћу медија.	3,84	0,92
19.	Када завршим факултет, бићу оспособљен за самосталан рад.	3,81	0,98
20.	Имао сам квалитетно средње образовање	3,8	0,91
21.	Образован човек лакше <i>манипулише</i> са оним који је необразован.	3,75	1,2
22.	Квалитетно се може образовати изван школских институција.	3,69	0,93
23.	Знам шта значи инклузивно образовање.	3,68	1,1
24.	Задовољан сам својим еколошким образовањем.	3,64	0,97
25.	Образовање је традиција моје породице.	3,54	1,01
26.	Друштво не поштује право на образовање свих.	3,53	1,05
27.	Задовољан сам квалитетом свог високошколског образовања.	3,52	0,93
28.	Образовање одређује статус појединца.	3,47	1,04
29.	Наставници и сарадници на факултету исказују критику према образовању.	3,35	0,92
30.	Образовање код нас заостаје у односу на васпитање.	3,34	0,98
31.	Најмањи ниво образовања треба да буде високо образовање	3,33	1,04
32.	Просветни радници код нас имају квалитетно образовање.	3,29	0,99
33.	Знам шта је дуално образовање.	3,27	1,09
34.	Наше друштво промовише интеркултурно образовање.	3,21	0,81
35.	У нашем друштву се цени образовање.	3,19	1,02
36.	Образовани имају већи материјални статус.	3,15	1,22
37.	Образовање данас има већу вредност него неколико деценија уназад.	3,15	1,24
38.	У нашем друштву образовање је једнако доступно свима.	3,01	1,14
39.	Диплома је потврда квалитета образовања.	2,59	1,25
40.	Образовање је исто што и васпитање.	2,42	1,2

У претходним табелама (в. Табеле 9, 10 и 11) у последњој колони назначена је најмања и највећа вредност стандардне девијације, што указује на тврдњу са најмањом и тврдњу са највећом распршеношћу ставова.

ДИСКУСИЈА

Језик, култура и образовање појединачно, али и у својим сложеним међуодносима одређују лични идентитет сваког појединца, као и идентитет нације којој они припадају. Човек данашњице користи их у свим сферама живота и рада. Језик, култура и образовање изражено се користе у васпитнообразовном процесу, у периоду када се деца и млади најинтензивније развијају, али и у време када они највише и најинтензивније развијају свој језик, културу и образовање. У наставку рада осврнућемо се само на најочљивије налазе, са жељом да будући читаоци сваку табелу и податак у њима, као и сваку наведену тврдњу критички протумаче сами и доведу у везу са својим искуством и ставовима, а евентуалне сумње, неслагања и инвентивност провере у новим истраживањима.

Када је у питању мишљење о личном идентитету у односу на пол и просечну оцену студената нису утврђене статистичке значајне разлике. Те разлике постоје у односу на годину студија и студијску групу, што можемо приписати различито конципираним студијским програмима и развоју (само)критике студената према језику, култури и образовању уопште. Разлике у мишљењу треба посматрати као тренутне индикаторе и с циљем да се интензивније интервенише тамо где је то потребно, а никако као трајно и непромењиво стање. Интересантно је то да су студенти свих студијских група мишљења да њихов лични идентитет најмање одређује језик. Полазећи од чињенице да је питање језика у БиХ много чешће политичко питање и питање којим се умањује вредност српског језика (посебно кроз кованицу *БХС језик* и због тога што се у том механичком низу српски језик наводи као последњи), овај налаз и не треба да нас чуди. На основу разговора са студентима о језику као идентитету, уочава се то да студентима не смета то што постоје различити језици, па чак и то што се исти и слични језици различито називају, колико то што се поједини језици омаловажавају и што се данас све више развија медијска (не)култура у којој се не води довољно рачуна о *култури језика*. Очекивано је да студенти при крају високог образовања више цене образовање.

Утврђене разлике у мишљењу студената о идентитету нације којој припадају у односу на годину студија и студијски програм, такође треба посматрати и анализирати из угла конципираности студијских програма, али и општег стања у друштву. Интересантан је налаз да су сви студенти без обзира на годину студија и студијски програм мишљења да је образовање *најслабија карика* идентитета нације којој припадају. Студенти често износе критику према данашњем помодарству диплома магистара и доктора наука.

У погледу дужине времена потребног за развој језика, културе и образовања утврђена је статистички значајна разлика само у односу на просечну оцену студената. Студенти са највећом просечном оценом мисле да се временски најдуже развија култура, док студенти са најмањом просечном оценом мисле да се најдуже развија образовање. Отуда просечне оцене студената не треба посматрати само као тренутно стање усвојених знања, већ и као потврду њихових компетенција. Студенти са већом просечном оценом су свакако компетентнији да језик, културу и образовање користе у њиховом јединству.

Ставовe студената о језику, култури и образовању сматрамо изузетно релевантним показатељима, посебно због тога што се ради о студентима друштвено-хуманистичких наука и о будућим просветним радницима који ће читав свој професионални ангажман бити усмерени на језик, културу и образовање, било као његови корисници (конзументи), било као ствараоци. Када се у обзир узме и питање идентитета, значај језика, културе и образовања има још већу вредност.

Ставови о култури више се разликују од ставова о језику и образовању (већа стандардна девијација, $SD = 14,63$). На основу поређења остварених минимума и максимума на нивоу субскалера уочавамо да су студенти најнегативнији став имали на субскалеру – *Језик* (2,73), а најпозитивнији на субскалеру – *Култура* (4,88). Посматрано у целени, студенти о језику, култури и образовању просечно имају благо позитиван став, што указује на то да је потребно истрајати и уложити већи напор у јачању њихових вредности.

На субскалеру *Језик* највећа вредност је утврђена код тврдње – *Матерњи језик је вредност*, док је најмања вредност утврђена код тврдње – *У будућности ће сви људи говорити једним језиком*, што потврђује претходне налазе мишљења о идентитету. Најмања вредност стандардне девијације утврђена је код тврдње – *Јасно и ефикасно се изражавам*, што потврђује одређену кохезивност у процени језичких компетенција. Највећа вредност стандардне девијације утврђена је код тврдње – *Само говорим матерњим језиком*, што индиректно показује да култура учења страних језика код нас још увек није изражена потреба.

На субскалеру *Култура* највећа вредност става утврђена је за тврдњу – *Некултура је видљива на сваком кораку*, док је најмања вредност утврђена код тврдње – *Задовољан сам културом просечног човека*. Иако се ове две тврдње, на одређен начин, међусобно искључују, потребно је уважити све тврдње као утврђене показатеље (в. Табела 10). Да се данас верска припадност много везује за идентитет, отуда и за културу, показује највећа вредност стандардне девијације код тврдње – *Културни идентитет зависи од вероисповести* (највећа стандардна девијација $SD = 1,09$). Позитиван налаз је и то што студенти имају најуједначенији став код тврдње – *Имам развијен интеркултурни идентитет* (најмања стандардна девијација $SD = 0,69$). Све нам то указује на чињеницу да су студенти овладали проблемима односа мултикултуралности и интеркултур-

ралности, да интеркултуралност прихватају и да развијају интеркултурне компетенције и идентитет.

Да је концепција доживотног образовања дала резултате и у пракси, показује највећа вредност аритметичке средине код тврдње – *Човек треба да се образује доживотно* на субскалери *Образовање*. Свакако да је овакав став резултат утицаја процеса студирања, али и свести студената да ће човек 21. века морати да константно учи. Упориште за веродостојност оваквог става имамо и у најмањој вредности стандардне девијације, што потврђује да су ставови студената приближно уједначени.

С обзиром на чињеницу да се ради о већини студената будућих просветних радника и било је за очекивати да ће најнегативнији став бити код тврдње – *Образовање је исто што и васпитање*. Да став о вредности и улози дипломе код нас није у потпуности искристалисан, потврђује већа разлика (највећа стандардна девијација) у ставовима код тврдње – *Диплома је потврда квалитета образовања*.

ЗАКЉУЧАК

Одувек су језик, култура и образовање битно одређивали лични и национални идентитет. Та чињеница је потврђена и у овом истраживању. Језик, његово кориштење и очување данас све чешће постаје питање националне политике. Духовна и материјална култура ствара се и данас, али њене истинске вредности су замагљење експанзијом масовне културе и интеркултурализмом који се у друштву више тумачи као проблем, а мање као изазов за друштво и образовне политике. Постепено се бришу границе између различитих форми образовања (формално, неформално, информално) и образовање се све више прихвата као доживотни процес. На ове закључке нас упућују налази истраживања мишљења и ставова студената о језику, култури и идентитету.

Студенти друштвено-хуманистичких наука имају приближно слично мишљење и уједначене ставове о језику, култури и образовању као обележјима личног идентитета и идентитета нације којој припадају. То у педагошком и друштвеном смислу има позитивно значење, посебно због тога што ће они бити субјекти који ће у будућности све више користити, развијати и чувати језик, културу и образовање. На пољу развоја личног и националног идентитета усмереног на језик, културу и образовање у нашем друштву може, треба и мора се учинити више.

Литература

- Виготски, Л. (1983). *Говор и мишљење*. Београд: Нолит.
- Божиловић, Н. (2006). Идентитет и значење стила у поткултури, *Филозофија и друштво*, 2.
- Бојовић, Ж. (2015). Хуманистичке димензије глобалних токова – перспективе студената. У: *Хуманистички идеали образовања, васпитања и психологије* – НИСУН 4. Ниш: Филозофски факултет, 275–286.
- Бранковић, Д. и Б. Микановић (2017). *Васпитање и слободно вријеме*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Bugarski, R. (2005). *Jezik i kultura*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Голубовић, З. (1969). Социјална основа антрополошке импликације „масовне културе“, *Наше теме*, XIII(8), 128.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Ђуришић-Бојановић, М. (2006). Ставови младих према мултикултуралности и прихватање плуралитета идеја, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 38(2), 430–444.
- Каровић, М. (2016). *Ћији је језик*. Zagreb: Algoritam.
- Клосковска, А. (1985). *Масовна култура*. Нови Сад: Матица српска.
- Ковач Рац, Е. и С. Халупка Решетар (2017). Ставови према српском језику међу ученицима војвођанских средњих школа на мађарском наставном језику, *Насљеђе*, 14(38), 141–161.
- Koković, D. (2012). Kultura siromaštva i obrazovanje, *Politeia*, 2(3), 35–45.
- Krivokapić, N. (2008). Slobodno vrijeme i masovna potrošačka kultura, *Sociološka luča*, 2(1), 62–79.
- Mikanović, B. (2017). *Osnove pedagogije*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Миљковић, М. (2015). Језик и култура, *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу*, књига 9, 153–164.
- Морен, Е. (1979). *Дух времена*. Београд: Култура.
- Perotti, A. (1995). *Interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Sekulić-Majurec, A. (1996). Interkulturalizam u obrazovanju kao metodologijski izazov, *Društvena istraživanja*, 5–6 (25–26), 875–894.

Brane R. Mikanović

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

VIEWS OF STUDENTS OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANISTISTIC STUDIES ON LANGUAGE, CULTURE AND EDUCATION

Summary

Language, culture and education have always been the source of personal and national identity. Civilization flows have contributed to the rapid change of language standards, the expansion of mass culture and the acceptance of education as a lifelong process.

The aim of the paper is to determine and analyze students' opinions on what determines their personal and national identity and attitudes about language, culture and education in relation to their socio-pedagogical features. On a sample of 248 students, an independently constructed instrument of *Views of students on language, culture and education* – SSJOK ($\alpha=0,91$) was applied.

The results of the survey show that the largest percentage of students surveyed think that their personal identity is determined mostly by education, in a smaller degree by culture and in the smallest degree by language. Most students think that the identity of their nation is determined mostly by culture, in a smaller degree by language and in the smallest degree by education. Students are of the opinion that time is the longest factor in the development of education, shorter in the development of culture and the shortest in the development of language. At the level of the entire instrument, as well as at the *Culture* and *Education* subcategory level, there are no statistically significant differences between the attitudes of students in relation to socio-pedagogical features. On the *Language* subcategory, a statistically significant difference was found between students' attitudes at the level of 0.05 in relation to the study group and the average grade. Observed on the whole, students have a slightly positive attitude on language, culture and education.

Key words: *language, culture, education, identity.*

Драгана Р. Бјекић*

Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука у Чачку

Милица М. Стојковић*

Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука у Чачку

Лидија Ђ. Златић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ПРЕДУЗЕТНИЧКА КУЛТУРА: КОНТЕКСТ ОБРАЗОВАЊА И ПРОФЕСИОНАЛНОГ ДЕЛОВАЊА НАСТАВНИКА**

Апстракт: Иако се о концепту „предузетничка култура“ бар три деценије интензивно говори и пише у области пословања и менаџмента, интеграција у образовање је спор процес, а у нашем образовном систему тек сада, у другој деценији двадесетог првог века, постаје препознатљив приступ. Ако се појмом „предузетничка култура“ одређује организациона културе која оснажује и подстиче развој предузетничких особина и предузетничког понашања, у оквиру којих су најпрепознатљивија индивидуална својства иновативност, креативност и спремност за преузимање ризика, у раду је постављено питање колико је предузетничка култура распрострањена у образовању и професионалном деловању наставника.

У раду су диференцирани основни појмови о предузетништву (предузимљивост, предузетничка оријентација, предузетничка култура, предузетничко образовање и други) и њихово место у образовању. У различитим културним миљеима заједничко је подстицање предузетничког понашања, а постоје разлике у подстицању развоја појединих особина. Издвојен је скандинавски предузетнички културолошки миље у коме је оријентација ка предузетништву интегрисана и у образовање наставника, и у њихово професионално деловање. Анализиран је развој предузетничке културе у васпитно-образовним условима као простору рада наставника, као и у програмима иницијалног образовања наставника. Смернице за оснаживање предузетничке културе у образовању и професионалном деловању наставника у Србији утемељене су на претходним анализама.

Кључне речи: *предузетничка култура, предузетничко образовање, предузетничко понашање, наставник.*

* dragana.bjekic@ftn.kg.ac.rs

* milica.stojkovic@ftn.kg.ac.rs

* lzlatich@ptt.rs

** Рад је развијен у оквиру пројекта ОИ 179026 „Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе“, чији је носилац Педагошки факултет у Ужицу, а финансијски подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УВОД

Иако се појам „предузетништво“ најчешће повезује са економијом и данас сматра „кључним фактором прогресивног развоја друштва“ (Dimitrieva, Lyutikova, 2013), а о концепту „предузетничка култура“ бар три деценије интензивно говори и пише у области пословања и менаџмента, интеграција предузетништва у образовање је спор процес. Тек током последњих деценија предузетништво се више повезује са сектором образовања, „а Лисабонском стратегијом наглашава важност инвестирања у предузетничко образовање на свим узрастима“ (European Commission, 2000, према: Naara, Jenssen 2016: 183).

У нашем систему образовања и васпитања, у Србији, предузетничка оријентација тек сада постаје препознатљив приступ, прво постајући саставни део средњег стручног образовања (и као посебан предмет, и као образовна оријентација), а тек потом димензија свеукупног образовања преносећи се и на ниво основног обавезног образовања. Ипак се мора нагласити да су бројне особине предузетнички оријентисане особе (креативност, иновативност, социјална одговорност) биле циљеви и ранијих педагошких оријентација и позитивне, хуманистичке педагогије, а као циљеви индивидуалног развоја нису новина, већ је новина друштвени контекст у коме се развијају.

Предузетничко образовање захтева наставника са новим компетенцијама развијеним у оквирима нове предузетничке парадигме образовања која обухвата иновативност, акцију и сарадњу, а захтева да наставник буде укључен у шири школски живот и да буде спреман да одговори на нове изазове дизајнирајући, реализујући и имплементирајући пројекте у области развоја образовања (Soare, 2018, према: Teacher 2020).

Култура и иновативност се издвајају као два веома важна катализатора предузетништва (Barreto, Lanivich, 2017). Полазећи од Хофштедове теорије димензија културе (димензије: дугорочна оријентација – краткорочна оријентација, индивидуализам – колективизам, задовољство – ограничавање, хармонија – хијерархија, маскулиност – фемининост и др.), Барето и Ланивич сматрају да ове димензије детерминишу и предузетништво, посебно степен иновативности и објашњавају зашто су неке средине плодније за предузетничке активности него неке друге. Важност иновативности и унутрашњег локуса контроле за развој предузетништва, поред културе као контекстуалног фактора, наглашавају и Милер и Томас (Mueller, Thomas, 2001), који емпиријском студијом подржавају тврдњу да су неке културе погодније за предузетништво од других.

Почетком 21. века је „дошло до значајног повећања броја публикованих радова о повезаности културних вредности и предузетничких уверења, мотива и понашања“ (Hayton, Sacciotti 2014: 3). Ради бољег разумевања утицаја националне културе на начин предузетничког понашања и мишљења, а уважавају-

ћи сложеност интеракције културе, економије и институционалих фактора, Хејтон и Качјоти (Hayton, Cacciotti, 2014) извршили су преглед литературе и потврдили да је утицај културе све израженији, али да је, пре свега, препознатљива медијациона улога националне културе, што се одражава на све мању сагласност истраживача око тога да ли постоји једна јединствена предузетничка култура, односно на све учесталије препознавање више типова предузетничких култура.

Ако се појмом „предузетничка култура“ одређује организациона културе која оснажује и подстиче развој предузетничких особина и предузетничког понашања, у оквиру којих су најпрепознатљивија индивидуална својства иновативност, креативност и спремност за преузимање ризика (Wong, 2014), у овом раду је постављено питање како је предузетничка култура распрострањена у образовању и професионалном деловању наставника, било као експлицитна и организована појава, било као имплицитна вредносна категорија која се прожима кроз различите образовне активности.

ПРЕДУЗЕТНИШТВО И ОБРАЗОВАЊЕ

Предузетништво је приступ који се из окриља економије и менаџмента шири у друга подручја друштвеног деловања, а посебно место добија у систему образовања и васпитања, што захтева фокусирање пажње истраживача у области наука о образовању и педагошких практичара на институционалне оквире предузетништва и путеве предузетничког образовања.

Предузетничке особине, понашањеи компетенције

Предузетништво је мултидимензионалан и интердисциплинаран феномен, услед чега га није једноставно појмовно одредити. Израњајући из економске теорије и праксе постало је предмет разматрања наука о менаџменту, маркетингу, али и традиционално утемељених наука, какве су психологија и социологија (Бјекић и сар., 2017; Chandra, 2018). Може се говорити о три приступа дефинисању предузетништва: (1) економски приступ, (2) приступ из угла проучавања личних карактеристика, и (3) приступ из угла проучавања друштвеног идентитета (Peverelli, Song, 2012, према: Суботић, 2017).

У првој половини двадесетог века предузетништво је најпре објашњавано као процес стварања и експлоатације тржишних шанси уз помоћ иновирања производа и/или процеса (Schumpeter, 1934, према: Valerio et al. 2014: 17). У сличном маниру се говори о предузетништву у другој половини двадесетог века, али се, поред истицања тржишних шанси, акценат ставља и на својства предузетника, па се дошло до одређења по којима се предузетник види као особа која „осећа“ промене у окружењу, уочава и користи тржишне шансе пре осталих учесника на тржишту (Kirzner, 1975, према: Valerio et al. 2014: 17), или

се истиче значај креативности предузетника у проналажењу начина да увећају своје богатство, моћ и положај (Baumol, 1990, према: Zaki, Rashid 2016: 31). Постоје и одређења која предузетништво посматрају више процесно и мета-когнитивно, кроз одговоре на питања шта се дешава када предузетник делује, зашто започиње предузетнички подухват и како то ради (Stevenson, Jarillo, 1990, према: Curth 2011: 10), а предузетници се посматрају као особе које имају способност да идентификују и анализирају тржишне шансе и користе своје специфичне вештине (вештине убеђивања, преговарања, стратешког мишљења) како би остварили своје циљеве (Curth, 2011). У новијим одређењима говори се о страсти за предузетништвом као основном димензијом предузетништва, а према ауторима које га на овај начин објашњавају, „страст за предузетништвом је осећање задовољства које предузетници имају приликом извршавања предузетничких активности и обављања улоге предузетника“ (Cardon et al. 2009, према: Curth 2011: 10).

На основу различитих теоријских приступа предузетништву, могуће је идентификовати низ предузетничких знања, вештина, ставова, способности који су повезани са предузетништвом и предузетничким понашањем (Бјекић и сар., 2017). Као кључне особине предузетника већина аутора наводи: креативност, иницијативност, проактивност, храброст, склоност ризику, интелектуалну отвореност, независност, мотив постигнућа, високу мотивисаност и одлучност, визионарство, убедљивост у наступу (према: Curth, 2011). Иако предузетници имају високу толеранцију ризика, потребно је да буду одговорни и етични. Такође је потребно да имају развијене стратешке способности, да планирају и управљају пројектима и подухватима, и да буду тимски играчи (Curth 2011: 16).

Предузимљивост, иницијативност (предузети акцију, имати иницијативу да се започне акција) најпрепознатљивије је својство предузетника, односно предузетнички компетентне особе. Предузимљивост као особина манифестује се као усмереност особе да креативно приступа актуелној ситуацији, препозна изазове и могућности, одважно користи креативне потенцијале и креира кораке које треба предузети до постизања циља полазећи од првих неопходних корака. Заснива се на три димензионалне личне карактеристике – креативности, одважности и одговорности. Предузимљива особа функционише „овде и сада“, анализирајући будућност у садашњем тренутку, односно кроз понашања и акције које треба предузети сада да би довеле до циљева у будућности.

Бројни истраживачи препознају појам *предузетничка оријентација* као новији, али сада најдоминантнији и најобухватнији појам како у теоријским, тако и у емпиријским приступима предузетништву (Basso et al., 2009; Rush et al. 2004: 3). Предузетничка оријентација као карактеристика социјалних група и колектива, с једне стране, и као карактеристика појединца, с друге стране, обухвата спремност за преузимање ризика, проактивност, иновативност, компетитивну агресивност и аутономију као заједничке компоненте (Schillo 2011: 21).

Предузетничка спремност или спремност појединца за предузетништво се дефинише као „сет личних особина појединца који је спреман да посматра и анализира своје окружење на такав начин да усмерава своје креативне и продуктивне потенцијале, тако да омогућава развој сопствених способности реаговања на изазове и реализацију своје потребе за постигнућем“ (Coduras et al. 2016: 99–100). Са предузетничком спремношћу појединца, односно „спремношћу да се преузме ризик да се помоћу нових или иновативних идеја стварају нови производи или услуге“ (Ahmad, Seymour 2008: 5), суштински су повезане следеће три групе фактора: карактеристике породице, економско-предузетничко окружење и психолошке црте (Coduras et al., 2016).

Предузетничко понашање обухвата понашања која појединац (појединци) „манифестује у току процеса откривања и испитивања идеја за нове пословне подухвате“ (Davidsson, 2003, према: Brundin et al. 2004: 2), односно сва она свесна понашања појединца у току процеса испитивања и препознавања могућности, организовања и креирања нових производа или услуга (Misra, Kumar, 2000). Као мултидимензионална компетентност, предузетничко понашање обухвата проактивно трагање за идејама, стварање ресурса и планирање и имплементирање стратегија обнављања или иновирања у оквиру постојећих система и организација, али и започињање подухвата који доприносе увећању вредности пословног система.

Описане одреднице предузетништва указују на постојање вишеструких и различитих компетенција. Предузетничке компетенције применљиве су у свим аспектима живота и оне појединцу омогућавају да подстиче лични развој, доприносе друштвеном развоју, пронађе своје место на тржишту рада и покрене подухвате који су подстакнути како културним, друштвеним, тако и комерцијалним мотивима (Бјекић и сар., 2017). Предузетничке компетенције, као потреба модерног друштва, препознате су као једна од осам група кључних компетенција потребних за доживотно образовање (Zlatić, Stamatović, 2018).

Издавају се три аспекта предузетништва од којих сваки укључује неопходне компетенције: (1) *предузимање акције* обухвата следеће компетенције: иницијативност, планирање и управљање, прихватање неуспеха и ризика, сарадњу са другима, учење кроз искуство; (2) *ресурси* обухватају следеће компетенције: самосвесност и самоефикасност, мотивацију, покретање ресурса, финансијску и економску писменост и покретање осталих; (3) *идеје и могућности* морају бити подржане следећим компетенцијама: истраживање могућности, креативност, визије, вредновање идеја и етичко и одрживо размишљање (Bacigalupo et al., 2016).

Предузетништво се не може посматрати само као способност за покретање сопственог посла (бизниса), већ много шире самим тим што захтева и поседовање бројних других особина и умећа (Бјекић и сар., 2017). Наведена знања, способности и понашања могу бити подржана и развијана одговарајућим предузетничким образовањем и обукама. Зато је данас подстицање предузетничких компетенција саставни део свих образовних активности, циљ свих школских предмета и задатак свих наставника.

Предузетничко образовање

Расправе о томе да ли је предузетничко образовање метода образовања, или је то дуготрајни процес, довеле су до закључака о процесној природи предузетничког образовања у оквиру кога се развијају и посебне методе учења и наставе (Welsh et al., 2016). Извештаји Европске комисије (*European Commission*, 2011) указују наразноврсност значења појма „предузетничко образовање“, различито дефинисање овог образовног процеса у различитим земљама и на различитим нивоима и фазама образовања (Бјекић и сар., 2017). У Извештају се истиче да се напушта схватање да је предузетничко образовање припрема ученика за пословни свет, а прихвата се шире одређење по коме се „предузетничко образовање види као процес у коме ученик усваја широк скуп компетенција које могу да допринесу већим индивидуалним, социјалним и економским добитима и применљиве су у различитим доменима свакодневног живота. На овај начин схваћено предузетничко образовање означава оспособљавање особе да идеје претвори у акције, што укључује креативност, иновативност, показивање иницијативе и преузимање ризика, способност за планирање и управљање пројектима ради достизања циљева“ (*European Commission*, 2011: 2).

Циљ предузетничког образовања је развити предузетничку иницијативу код појединаца који ће, захваљујући наученом, „бити у стању да на прави начин перципирају окружење, да идентификују и искористе тржишне шансе у право време, уз оптималну комбинацију ресурса и на прави начин“ (Serban 2016: 3). Предузетничко образовање се не односи само на обучавање како да се води посао, већ се односи на развијање предузетничких ставова, вештина и знања која треба да омогуће ученику да „идеје претвори у акцију“ (*European Commission*, 2013, према: Penaluna, Penaluna, 2015). Иако основна замисао може да изгледа једноставно – имати идеје и спроводити их у дело – у позадини се ради о сложеним психичким процесима. Поред тога, према Европској фондацији за обуку, предузетничко образовање треба да буде део свих видова образовања (и формалног, и неформалног, и информалног) како би се предузетничка иницијатива проширила на све сфере живота и рада људи јер су користи предузетничког образовања вишеструке (Бјекић и сар., 2017).

Актуелна истраживања утицаја предузетничког образовања показују да дипломци немају мотивацију и компетенције довољно развијене за покретање пословних подухвата, као и да је предузетничка мотивација ученика – студената под утицајем ставова наставника према предузетништву и предузетничке самоефикасности наставника (Pihie, Bagheri, 2011a). Зато је за унапређивање предузетничког учења студената и развој њихових предузетничких компетенција „потребно да их поучавају квалификовани наставници који имају позитивне ставове према предузетништву и снажно развијен смисао за предузетничку самоефикасност“ (Pihie, Bagheri 2011b: 3308). С тим се слаже и тим Еразмус пројекта „Teacher 2020“ (*TEACHER2020*), који, проучавајући и унапређујући улогу наставника у развоју предузетничког образовања, наглашава да на-

ставници представљају централни елемент креирања и ширења предузетничке културе а да предузетничко образовање води развоју предузетничке личности која је активна, аутономна, укључена, одговорна и креативна.

Један од главних изазова предузетничком образовању је то што још увек није подржано дефинисаним педагошким смерницама у школи. Општи је став да предузетничко образовање не треба да буде специфичан школски предмет, већ метода наставе/поучавања која обухвата искуствено учење и пројектни рад (*European Commission*, 2013, према: Penaluna, Penaluna 2015: 7).

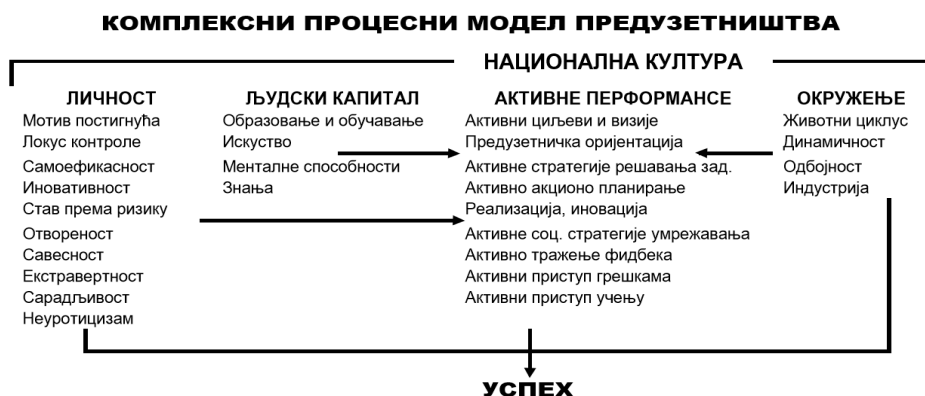
ПРЕДУЗЕТНИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ У РАЗЛИЧИТИМ КУЛТУРНИМ МИЉЕИМА

Већ наведено схватање предузетничке културе као организационе културе која оснажује и подстиче развој предузетничких особина и предузетничког понашања (Wong, 2014), отвара простор за анализу сличности и различитости интеракције предузетничке културе и образовања у различитим културним миљеима.

Предузетничка култура

Развијајући емпиријски модел предузетничке културе, Осовска (Osowska, 2016), одређује предузетничку културу као систем вредности и уверења одређене социјалне групе који подстиче предузетништво манифестовано као предузетничко понашање, као и развој предузетника, тј. особе која показује ово понашање.

У процесном моделу предузетништво се посматра у ширем контексту (националне) културе, као интеракција личности, људског капитала, активности и срединских карактеристика, које воде ка започињању нових послова и нових активности (в. Слика 1, Brandstätter, 2011, Frese, 2009, према: Pekkala–Kerr et al. 2017: 23).



Прихватајући да је предузетништво културолошки обојено (Swierczek, Quang, 2004) и да не постоји јединствена предузетничка култура (Mueller, Thomas, 2001; Fernández-Serrano, Liñán, 2014; Hayton, Cacciotti, 2014), прихваћено је да поједине територијално, историјски, социоекономски и социолингвистички омеђене социјалне средине и националне скупине имају посебне различите предузетничке културе.

Милер и Томас (Mueller, Thomas, 2001) емпиријском студијом подржавају тврдњу да су неке културе погодније за предузетништво од других, илуструјући је разликама на димензији: индивидуалистички оријентисана култура – колективистички оријентисана култура. У индивидуалистичким културама снажнија је предузетничка оријентација која се темељи на снажнијем унутрашњем локусу контроле комбинованом са иновативношћу, што се одражава и нижим степеном избегавања несигурности и ризика, него у колективистичким културама у којима је слабија предузетничка оријентација, слабији унутрашњи локус контроле и висок степен избегавања несигурности и ризика.

Истраживачи првенствено анализирају специфичности своје културе и своје предузетничке културе, а потом компарирају са другим културама (Aidis et al., 2008; Alange, Scheinberg, 1988; Beugelsdijk, 2004; Dimitrieva, Lyutikova, 2013; Djankov et al., 2005; Jansen et al., 2015; Liñán et al., 2013), најчешће користећи Хофштедову концептуализацију националне културе и димензије међукултурне компарације (Andrijanskiene, Dumčiuvienė, 2017; Hayton et al., 2002). Тако се у истраживачким опусима, референтим часописима и публикацијама референтних издавача издвајају као донекле посебне следеће европске предузетничке културе: англосаксонска, скандинавска/нордијска (Alange, Scheinberg, 1988), централноевропска (Kozubíková et al., 2017), западноевропска, а као посебна: немачка (Bittorf, 2013), руска (Aidis et al., 2008; Boutillier, 2008; Djankov et al., 2005), медитеранска (Lombardi et al., 2017), балканска (Marinkovic, 2015; Ramadani, Schneider, 2013), а потом и ваневропске – америчка/северноамеричка (Jackson, 1986), латиноамеричка (Fernández-Serrano, Liñán, 2014), источноазијска, западноазијска (Licuanan et al., 2015; Swierczek, Quang, 2004), афричка предузетничка култура (Sheers, 2010) итд.

Ипак, нису сва истраживања сагласна у издвајању великог броја различитих предузетничких и организационих култура. Поједини истраживачи групишу националне и предузетничке културе у веће скупине препознајући сличности бројних култура. Тако Фернандез-Серано и Линан (Fernández-Serrano, Liñán, 2014), мада нису обухватили својим истраживањем све земље (предузетничка култура Србије није анализирана), издвајају три скупине земаља различитог типа предузетничке културе: кластер 1 чине земље иновативне економије у којима доминира аутономија, егалитаризам и умерена хармонија (Аустралија, Аустрија, Белгија, Канада, Данска, Финска, Француска, Немачка, Грчка, Хонг Конг, Ирска, Израел, Италија, Јапан, Јужна Кореја, Холандија, Нови Зеланд, Норвешка, Португал, Сингапур, Словенија, Шпанија, Шведска, Швајцар-

ска, Тајван, Уједињено Краљевство и САД); кластер 2 чине земље које одликује нижи ниво егалитаризма, односно виша хијерархија, умерена аутономија и умерена хармонија (Аргентина, Босна и Херцеговина, Македонија, Бразил, Чиле, Кина, Коста Рика, Хрватска, Египат, Мађарска, Индија, Индонезија, Иран, Јордан, Летонија, Малезија, Мексико, Румунија, Русија); кластер 3 чине земље које одликује нижи ниво егалитаризма, односно виша хијерархија, проширена контрола, нижи ниво аутономије, а виши ниво доживљавања себе као дела целине, односно виши ниво колективизма (Боливија, Гана, Перу, Филипини, Уганда, Венецуела, Јемен). У даљој анализи предузетничког образовања у контексту предузетничких култура, изабрани су неки културолошки репрезентативни образовни системи.

ПРЕДУЗЕТНИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ У РАЗЛИЧИТИМ ПРЕДУЗЕТНИЧКИМ КУЛТУРАМА

У срединама у којима је снажна предузетничка оријентација, организовано предузетничко образовање је широко постављено и интегрисано у све нивое и врсте образовања, са посебним наглашавањем важности предузетничког образовања наставника да би могли успешно да врше трансфер предузетништва (предузетничког понашања, предузетничке оријентације и предузетничких особина) на своје ученике.

Резултати водећег светског истраживачког пројекта праћења предузетништва у различитим културама у преко 30 земаља (Global Entrepreneurship Monitor – GEM), препознају као земље са оснаженим предузетништвом и повећаном samozapošljivošћу САД, Сингапур, Холандију, али и снажну предузетничку културу у Немачкој (Bittorf, 2013), која се преноси у школу, али у школи и подстиче. Заговорници економског и финансијског образовања у Немачкој сматрају да такво образовање може да буде кључно за боље разумевање света, те ови садржаји треба да буду саставни део средњошколског образовања. Данас је у Немачкој више од 100 универзитета оријентисано ка предузетништву, бројни национални и регионални пројекти су фокусирани на економско и предузетничко образовање у школама, развијају се ученичке компаније, на федералном нивоу се промовише предузетнички дух у високом образовању, а у образовном процесу се подстиче развој кључних предузетничких црта – одговорности, истрајности и (само)дисциплине (Bittorf, 2013).

У компаративној анализи предузетничког образовања Златић и Стаматовић (Zlatić, Stamatović, 2018) издвојиле су систем предузетничког образовања у Уједињеном Краљевству (представља англосаксонску предузетничку културу) као пример добро развијеног система на свим нивоима образовања: предузетничко образовање је интегрисано на хоризонталном нивоу у све школске предмете, што значи да су предузетничке компетенције препознате као опште (међупредметне) компетенције, надлежне државне институције подржавају им-

плементацију наставних активности које подстичу предузетништво, као што подржавају и оспособљавање наставника за предузетничку наставу и усмеравање предузетничког учења; значајна је улога универзитета у развоју наставног материјала и наставних процедура применљивих на нивоу примарног и секундарног образовања.

Упоредјујући како се у три различите културе – северноамеричкој, индијској (централноазијској) и холандској (западноевропској) – образовним активностима на универзитетском нивоу подстиче предузетништво студената, истраживачи су утврдили да је на испитиваним универзитетима (MIT – The Massachusetts Institute of Technology, USA; IIIT-H – The International Institute of Information Technology, India; Utrecht University, Netherlands), изграђен амбијент који подстиче студентско предузетништво и усмерава их како да наставе каријеру као предузетници (Van de Zande, 2012; Jansen et al., 2015); утврђено је и да што је виши ниво образовања, то је већа сличност концепта предузетничког образовања који образовне институције из различитих култура заговарају јер је универзитетско образовање под снажнијим утицајем образовне глобализације, него примарно и секундарно образовање.

Због високих резултата на међународним испитивањима постигнућа ученика, изражене предузетничке оријентације и испољавања предузетничког понашања ученика, као и опште оријентације ка предузетништву, издвојена је скандинавска предузетничка култура као контекст предузетничког образовања и описане неке од активности предузетничког образовања.

Скандинавски модел: предузетничка култура и предузетничко образовање

Скандинавске, односно нордијске земље – Краљевина Шведска, Краљевина Данска, Норвешка, Финска и Исланд представљају хомогену регионалну заједницу, не само због географског положаја, већ и због историјских утицаја и размена, повремених припајања и међусобних колонизација и окупација, формирања алијанси и других веза (Johannisson, 2004). Један од јасних индикатора социо-културне хомогености ових скандинавских земаља, пре свега Шведске, Данске, Норвешке и Финске, јесте сличан систем вредности у области односа према раду, као и понашања у области рада, што показују и емпиријска истраживања вредности која је спровео Хофштед (Hofstede, 1980, према: Johannisson, 2004). У скандинавским земљама доминирају феминине вредности, социјална економија (економија усмерена ка добробити социјалне заједнице), корпоративна оријентација, социјална одговорност великих корпорација, партнерство, активан сектор малих и средњих предузећа, развој малих породичних предузећа, офанзивна јавна предузетничка политика, оснаживање индивидуалне иницијативе, израженији унутрашњи локус контроле, тежња за независношћу (Alange, Scheinberg, 1988; Johannisson, 2004).

Предузетничко образовање у овим земљама заснива се на описаном социоекономском оквиру деловања и вредносном оквиру (на који утиче и протестантизам као заступљенији религијски контекст). Оснажују се предузетничке компетенције на свим нивоима образовања, а сам концепт предузетничког образовања је интегрисан у све васпитно-образовне активности као општи вредносни оквир (*Arenas of Entrepreneurship Education*, 2008; Order 129; *Scandinavian Model*, 2013).

Предузетничко образовање у Финској је фокусирано на истраживачки приступ у оквиру кога посебно значајну улогу имају наставници (Zlatic, Stamatovic, 2018). Још 1994. године у овој земљи је развијена „Национална стратегија за развој предузетништва у образовању“. У основном образовању нагласак је на позитивним ставовима и основним предузетничким знањима и вештинама, а предузетништво се посматра као кроскурикуларна тема и систем компетенција. На нивоу надлежних владиних тела и министарства су основани посебни фондови за истраживачке пројекте у области предузетништва. Колико значаја придају предузетништву говори и организација пријемних испита на појединим наставничким факултетима – предузетничко искуство обезбеђује и додатне бодове на пријемном испиту. Предузетничко образовање је интегрисано у иницијално образовање наставника; чак је конституисана и предузетничка педагогија, а фокус је на независном учењу, групном раду и практичном тренингу ради подстицања иновативног приступа генерално, а посебно иновативности у будућем наставном процесу; развијени су и неки посебни курсеви (на пример „Предузетништво и цивилно друштво“ на Универзитету Турку) намењени промовисању креативности, социјалних вештина и охрабривању студената да ураде нешто ново.

У Норвешкој је на нивоу националних институција и владе снажно подржан процесни модел, стратешко планирање и имплементација предузетничког образовања с циљем да се на свим нивоима образовања развијају предузетничке компетенције (Zlatic, Stamatovic, 2018; Romanainen et al., 2016). Политика унапређивања предузетништва и предузетничког понашања развијена је на нивоу читавог образовног система, а први стратешки план за развијање предузетничке културе је успостављен 2004. године. У оквиру националног курикулума дефинисан је национални план „Предузетништво у образовању и обучавању – од обавезног до универзитетског образовања 2009–2014“, којим су мотивисане и образовне институције и локална заједница заједно са индустријом, привредом и осталим релевантним актерима да се спроводе тренинзи предузетништва, а у обукама користе различити облици искуственог и кооперативног учења. У оквиру иницијалног образовања наставника развијени су и универзитетски предмети, на пример предмет Педагошко предузетништво (Универзитет Нордленд), намењени повећању знања о предузетништву и разумевања предузетништва, као и универзитетски пројекти, на пример, пројекат „Инкубатор предузетничког образовања“ у оквиру кога је, у групама од пет до седам искусних наставника, основна метода учења хоризонтално учење о предузетништву и трансферу предузетништва на ученике са којима раде. Предузетништво је укључено у образовање наставника као међудисциплинарни предмет.

У Шведској је 2009. године усвојена национална „Стратегија за предузетништво у образовном систему“, свака школа има свој план у складу са националним планом и локалним приоритетима, а наставници су слободни да изаберу наставне методе и наставне материјале за предузетничко образовање. Због важности високог образовања у промовисању предузетничких знања и вештина и развоју предузетничке културе, предузетничко учење је интегрисано у иницијално образовање наставника, с циљем да се развија одговорност за учење, самосвест, креативност, капацитет да се откривају пословне прилике, спремност за преузимање ризика и слично. Стога су развијани и специфични универзитетски курсеви на студијским програмима за образовање наставника – на пример, предмети Учење предузетништва за одрживи развој (Универзитет Кристианштад) и Интерно предузетништво и предузетништво у школи (Умеа Универзитет), али су организовани и читави истраживачки центри за предузетничко учење (Умеа Универзитет). Системски се приступа предузетничком образовању на нивоу посебних локалних заједница с циљем да се развија предузетничка култура увођењем предузетничке активности од предшколског образовања ка образовању одраслих, односно доживотно: прво се обучавају директори и наставници да би се развили њихови предузетнички ставови и вештине, које ће они даље преносити на своје ученике; задатак директора и наставника је да развијају иновативне и креативне вештине, да креирају средину која ће да подстакне предузетничко понашање ученика (област Soderhamn у источној Шведској, Soderhamn, 2011).

У Данској је и сама влада заузела став да је „образовни систем централни алат за стимулсање способности ученика/студената да иновирају, сагледавају шансе и могућности и претварају идеје у вредности, тј. да буду предузетнички оријентисани“ и бар две последње деценије настоји да унапређује предузетничко образовање. Године 2001. основана је невладина Фондација за предузетништво у основној и средњој школи, а 2004. године Међународна данска предузетничка академија намењена подстицању предузетништва на универзитетима. Централна је платформа „Партнерство за образовање у предузетништву“ коју подржавају чак четири министарства (Министарство науке, иновација и високог образовања, Министарство културе, Министарство за децу и образовање и Министарство за бизнис и развој), а 2010. године су министарства основала Данску фондацију за предузетништво (MHES). Школе, наставници и ученици имају бројне могућности да учествују у различитим иницијативама, програмима и пројектима које обезбеђују предузетничко образовање, развој предузетничких ставова и вештина.

ПРЕДУЗЕТНИЧКА КУЛТУРА У РАДНОМ ОКРУЖЕЊУ И ОБРАЗОВАЊУ НАСТАВНИКА У СРБИЈИ

Предузетништво као приступ раду и животу јесте препознато у Србији. Усвојена је 2015. године *Стратегија за подршку развоју малих и средњих предузећа, предузетништва и конкурентности за период од 2015. до 2020. го-*

дине, која утврђује оквир, циљеве, приоритете и мере за унапређење развоја микро, малих и средњих предузећа и предузетништва у наредном средњорочном периоду (Министарство привреде, 2015), а усвојен је и Акциони план.

И у оквиру образовног система су предвиђене и имплементирани бројне активности предузетничког образовања и развоја предузетничке оријентације ученика, али ретко и наставника. Предузетништво је постало део и општег образовања јер су предузетничке компетенције интегрисане у обавезно образовање као систем општих – међупредметних компетенција (предвиђене су у оквиру свих предмета), а развијају се предузетничким учењем схваћеним у ширем смислу, односно оспособљавањем за предузетничко понашање и мишљење (Чекић-Марковић, 2015). Истовремено, предузетничке компетенције су у стручно образовање интегрисане и у оквиру посебних предмета, а развијају се предузетничким учењем схваћеним у ужем значењу, односно оспособљавањем за предузетничку пословну делатност (Чекић-Марковић, 2015). Програми ученичког предузетништва спроводе се у Србији од 2002. године (ВР 2014: 46). Стандардима општих компетенција за крај основног и средњег образовања (ЗВКОВ, 2014) предвиђене су предузетничке компетенције као важна компонента оспособљавања за целоживотно учење.

Националном стратегијом за младе је још 2005. године постављен као један од општих стратешких циљева и подстицање свих облика запошљавања, самозапошљавања и предузетништва младих, што је подржано и „Националном стратегијом за младе за период од 2015. до 2025. године“ – у овом документу је запошљавање и предузетништво младих постављено као један од стратешких циљева.

Предузетничка култура и предузетништво у васпитно-образовним установама као простору професионалног деловања наставника

Изменама *Закона о основама система образовања и васпитања* (ЗОСОВ) уграђен је 2009. године у систем образовања у Србији као један од општих исхода и стандарда образовања и васпитања и предузетнички приступ (Чекић-Марковић, 2015). Према члану 4. овог закона, оспособљавање за рад и занимање кроз стварање стручних компетенција, а у складу са захтевима занимања и потребама тржишта рада, и оспособљавање за доношење ваљаних одлука о избору даљег образовања и занимања, сопственог развоја и будућег живота, један је од прописаних циљева образовања и васпитања у наведеном закону (ЗОСОВ, 2009, члан 4, према: Чекић-Марковић, 2015). Према члану 5. истог закона, систем образовања и васпитања мора да обезбеди да деца, ученици и одрасли буду оспособљени да покрећу и спремно прихватају промене, преузимају одговорност и имају предузетнички приступ и јасну оријентацију ка остварењу циљева и постизању успеха (ЗОСОВ, 2009, члан 5, према: Чекић-Марковић, 2015).

Према најновијем *Закону о основама система образовања и васпитања у Србији* („Сл. гласник РС“, бр. 88/2017 и 27/2018), у члану 9. је као експлицитни исход образовања и васпитања наведено и да је ученик оспособљен да „покреће и спремно прихвата промене, преузима одговорност и има предузетнич-

ки приступ и јасну оријентацију ка остваривању циљева и постизању успеха“, мада и други наведени исходи обухватају предузетничку оријентацију. У члану 11. истог закона као кључна компетенција за доживотно учење наведен је „осећај за иницијативу и предузетништво: способност да се идеје претворе у акцију кроз креативност, иновативност и преузимање ризика, као и способност за планирање и управљање пројектима“. Да би се подстакло предузетнички дух ученика, Законом је предвиђено да „школа може да оснује ученичку задругу у циљу развијања ваннаставних активности и предузетничког духа ученика“ (ЗОСОВ, 2018, члан 103), једна од надлежности и одговорности директора установе је да „пружа подршку у стварању амбијента за остваривање предузетничког образовања и предузетничких активности ученика“ (ЗОСОВ, 2018, члан 126), а школа мора да формира тим за развој међупредметних компетенција и предузетништва (ЗОСОВ, 2018, члан 130).

Поред законских оквира и смерница како интегрисати предузетничко образовање у наш систем образовања и васпитања, као и приручника, протокола и акција националних васпитно-образовних институција, бројни су и практични доприноси које подржавају различита пословна окружења и институције. Тако је у оквиру пројекта „Развој ученичког предузетништва у средњим школама у Србији“, а који спроводи Програм пословних иновација Србија (Business Innovation Program Srbija – BIP), уз финансијску подршку Амбасаде Краљевине Норвешке у Београду, дата подршка развоју средњих школа које су наклоњене предузетништву, како би се дугорочно подстакло повећање samozapošljavanja и запошљавања младих, а специфичан циљ пројекта је било даље развијање система предузетничког образовања у Србији кроз јачање људских капацитета, унапређење правног оквира и међусекторске сарадње (BIP, 2014).

Предузетничка култура и предузетништво у програмима иницијалног образовања наставника

Заступљеност концепта предузетништва у иницијалном образовању и стручном усавршавању наставника у Србији изазива пажњу практичара и истраживача, али то још увек није довољно покренуло академску универзитетску заједницу да у овој сфери оснажи професионалне компетенције својих студената – будућих наставника.

Данас се наставници (наставници разредне наставе и наставници предметне наставе) образују на девет универзитета у Србији, а у оквиру њих на преко 35 факултета – седам учитељских факултета и бар двадесет осам тзв. „наставничких факултета“. Рачунајући у овом раду само оне факултете на којима студенти – будући наставници завршетком студија остварују обим од 300 ЕСПБ и најмање 30 ЕСПБ из области психолошких, педагошких и методичких дисциплина, као и најмање 6 ЕСПБ за стручну школску праксу.

У истраживању заступљености тема и предмета из области предузетништва у курикулумима иницијалног образовања наставника (Бјекић и сар., 2017), издвојено је око 70 предмета, у којима је, на основу назива предмета очигледно да обухватају и неке садржаје из области предузетништва, као и садржаје који су формативни за развој неких предузетничких компетенција и самих наставника, али и трансфер тих компетенција на ученике. На основу анализе предмета, утврђено је да само на 40 студијских програма (укључујући основне, мастер и докторске студије) будући наставници имају шансу да усвајају концепте који припадају предузетничком образовању и предузетничком учењу у ширем смислу.

У образовању будућих учитеља (обухваћене су и основне, и мастер академске студије), развијени су следећи предмети формативни за развој њихових предузетничких компетенција: Лидерство у образовању и школски менаџмент, Менаџмент у образовању, Управљање у образовању, Управљање и руковођење у образовању, Основне образовне политике, Стварање образовних политика и сл. Од девет универзитетских институција које у Србији обезбеђују образовање учитеља и излазно звање мастер учитељ, чак на четири факултета студенти немају могућност да проучавају неки предмет који би увео концепте предузетништва, лидерства, менаџмента у њихова професионална знања.

У образовању наставника предметне наставе (обухваћене су интегрисане, основне и мастер академске студије), развијени су следећи предмети формативни за развој предузетничких компетенција и самих будућих наставника, али не и за њихово оспособљавање за трансфер предузетничких компетенција на ученике, односно за обезбеђивање предузетничког учења: Лидерство у образовању и школски менаџмент, Увод у лидерство у образовању, Педагошко лидерство, Лидерство, Рад и лидерство, Социологија предузетништва, Основне образовне политике (основе образовних политика), Стварање образовних политика, Образовне политике и управљање променама, образовање за менаџмент, Регионално планирање и управљање, Е-пословање, Маркетинг, Финансије, право и администрација у образовању, Приватност, етика и друштвена одговорност, Управљање у образовним институцијама, Управљање подацима и пројектима; партнерство и комуникација, Филозофија економије, Управљање променама, Економска глобализација, Менаџмент људских ресурса, Менаџмент вештине, Менаџмент културних пројеката, и други слични предмети. Наведени предмети су најчешће у групама изборних предмета, тако да студент – будући наставник предметне наставе може да их не изабере, односно, може да заврши студије а да није искористио прилику да усвоји бар неке концепте предузетништва, лидерства и менаџмента, као ни бар неке од предузетничких компетенција.

С обзиром на то да је у основи предузетничке компетентности способност препознавања шанси у контексту у коме појединац делује и проактивно реаговање на те шансе које му се пружају, сматраћемо да је оваква општа оријентација бар код појединих особа и у појединим срединама била развијана и

раније, без позивања на предузетништво, тако да претпостављамо да поједини студенти – будући наставници, као и активни наставници, оснажују особине, вештине и знања сврстана под окриље предузетничких компетенција, и независно од посебних предмета, а утемељено на ранијем развоју и ранијим срединским и културолошким подстицајима.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА: ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

У овом завршном поглављу су уместо закључака представљене смернице за оснаживање предузетничке културе у образовању и професионалном деловању наставника у Србији утемељене на претходном прегледу.

Имајући на уму психичка својства и процесе појединца значајне за подстицање предузетничких компетенција, могуће је обликовати неколико основних педагошких смерница. Једна од њих се односи на подстицање радозналости и дивергенције у мишљењу ученика. Предузетнички ум означава способност да ученик буде адаптиван и радознао, да трага за новим шансама, изазовима и тражи вишедимензионална, а не једноставна решења проблема (Penaluna, Penaluna, 2015). Истовремено, предузетничке компетенције захтевају активан приступ оснаживању ученика да реализују своју креативност и иновативност, па је потребно пажљиво препознати оптималне периоде за подстицање креативности и стварање нових увида, и према томе креирати програме образовања, имајући на уму да у постадолесцентном периоду већ долази до ограничавања креативности због појављивања конзервативности у мишљењу (Penaluna, Penaluna 2015: 11). Поред неговања креативности и са њом блиско повезаног дивергентног мишљења, велики значај у развијању предузетничких компетенција имају мотивациона и емоционална само регулација (Бјекић и сар., 2017). Као посебно значајано питање истиче се разумевање утицаја емоција на учење и управљања неуспехом (Penaluna, Penaluna 2015: 25).

Када су у питању облици учења и наставне методе које су погодне за развијање предузетничких компетенција, препоручују се практично учење, учење путем открића и/или учење решавањем проблема, кооперативно учење, у склопу искуственог учења у реалном окружењу (Penaluna, Penaluna 2015: 21). Наведени облици учења су, због психолошке сложености основа предузетничког образовања, значајно погоднији од традиционалних метода учења и поучавања. Ефикасности оваквог предузетничког образовања доприноси и учење по моделу, јер наставник не може да поучава ученике предузетништву ако и сам није предузетник, односно предузетнички оријентисана личност.

Постоје разноврсни примери наставних активности које наставници могу да користе у свом раду да би подстицали предузетничке компетенције ученика. Неке од њих су погодне за традиционално окружење у учионицама, а за савремене ученике, који одрастају уз „паметне“ уређаје, дигиталне друштвене

мреже и интернет, нарочито могу да буду изазовне интерактивне активности за подстицање предузетништва (на пример: Shark Tank for Kids, Genius Hour и TED-Ed клубови, према: Shulman, 2018).

Међутим, и поред бројних предлога, па и евалуације примене различитих метода и облика предузетничке наставе и учења, упутстава за предузетничко учење и предузетничку наставу (Лаловић и сар., 2015; Медић, 2013; Meyer, 2013), развој предузетничког понашања (Kirkley, 2017), Методика предузетништва (Методика предузетничког образовања) и данас је још увек недовољно утемељена методичка дисциплина.

Препоруке које се односе на иницијално образовање наставника у Србији могу да се сажму у следећем: постоји потреба за проширивањем и модернизацијом постојећих студијских програма (и на основним и на мастер студијама) садржајима значајним за предузетничко образовање, а којим би се обезбедило развијање предузетничких вештина студената (Zlatić, Stamatović, 2018), односно развој и оснаживање предузетничких компетенција будућих наставника (Peltonen, 2008). То би било, са једне стране, значајно за њихово будуће професионално деловање и могућност да као наставници буду добри модели особе која има предузетничка својства. А, са друге стране, овакве компетенције би биле корисне и за оне наставнике који не успеју да дођу до посла у школи, односно система образовања и васпитања, већ се определе да, сарађујући са другима, развијају своје послове и предузећа. У земљама у окружењу доступни су предлози садржаја курсева о предузетништву за будуће учитеље, наставнике, као и предлози универзитетских програма стручног усавршавања учитеља и директора школа (Vojnović, Manojlović, 2012). На основу анализе предузетничког образовања у Србији (Марковић-Чекић, 2015), препоручено је да обука наставника за предузетничко учење треба да буде секвенцијална и континуирана, да траје довољно дуго да се развију одређене предузетничке компетенције и начини трансфера предузетничких компетенција на ученика, да обухвати и оспособљавање наставника за креирање разноврсних материјала за наставу и учење, да је саставни део обуке и примена и супервизија примене наученог на обукама.

На примерима скандинавских земаља уочава се стратегија да је на универзитетском нивоу предузетничко учење интегрисано у све предмете, са посебном понудом изборних курсева за оне за који су посебно заинтересовани за ову тему или је предузетништво укључено као обавезан модул. Поред појединачних једносеместралних курсева предузетништва, постоје и целовити мастер програми посвећени развоју ових компетенција, попут Мастер програма обуке за предузетништво (Међународна данска академија за предузетништво IDEA, заједно са другим данским и европским универзитетима).

Могући су и други облици образовања за предузетништво који излазе из оквира традиционалне универзитетске наставе, као што су: предузетнички дводневни камп (Норвешка, OSLO Univerzity College); истраживачки центри за предузетничко учење (Шведска, Умеа Универзитет) намењени запосленим наставницима и студентима – будућим наставницима; иновациони кампови где

студенти, наставници и предузетници размењују искуства и раде на заједничким идејама (Међународна данска академија за предузетништво IDEA).

Конечно, неговање предузетничке културе као вредности једне заједнице једна је од значајних и препорука и изазова, те предузетничко образовање треба да буде интегрисано у све видове образовања. Да би се ово остварило, да би предузетничка иницијатива постала део опште културе друштва, потребна је сарадња и посвећеност свих носилаца предузетничке културе и свих друштвених субјеката (владиних институција на државном и локалном нивоу кроз политику и програме подршке, пословних организација, читаве друштвене заједнице), а улога школе је посебно значајна.

Литература

- Aidis, R., Estrin, S. T. and T. Mickiewicz (2008). Institutions and entrepreneurship development in Russia: A comparative perspective, *Journal of Business Venturing*, 23(6), 656–672.
- Alange, S. and S. Scheinberg (1988). Swedish Entrepreneurship in a Cross-Cultural Perspective. In: B. A. Kirchhoff, W. A. Long, W. E. McMullan, K. H. Vesper and W. E. Wetzel Jr. (Eds.): *Frontiers of Entrepreneurship Research 1988*, Wellesley, MA: Babson College, 1–15.
- Andrijanskiene, M. and D. Dumčiuvienė (2017). Hofstede's cultural dimensions and national innovation level. *DIEM: Dubrovnik International Economic Meeting*, 3(1), 189–205.
- Ahmad, N. and R. G. Seymour (2008). *Defining Entrepreneurial Activity: Definitions Supporting Frameworks for Data Collection*, OECD Statistics Working Papers, 2008/1, OECD Publishing. doi:10.1787/243164686763.
- Barreto, T. and S. E. Lanivich (2017). Factors of Entrepreneurial Culture: The Effects of Temporal Orientation on Innovation, *Academy of Management Proceedings*, 2017(1). doi.org/10.5465/ambpp.2017.15837abstract.
- Basso, O., Alain, F. and V. Bouchard (2009). Entrepreneurial orientation: The making of a concept, *International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 10(4), 313–321.
- Bacigalupo, M., Kamyliis, P., Punie, Y. and G. Van den Brande (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. Retrived August 10, 2018 from the World Wide Web <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/lfn27939enn.pdf>.
- Beugelsdijk, S. (2004). Entrepreneurial Culture, Regional Innovativeness and Economic Growth, 44th Congress of the European Regional Science Association: „Regions and Fiscal Federalism“, 25th–29th August 2004, Porto, Portugal, European Regional Science Association (ERSA), Louvain-la-Neuve.

- BIP – Business Innovation Program Serbia (2014). *Učenička kompanija u Srbiji – izazovi u šanse*. Kragujevac: Business Innovation Programs – Kancelarija u Kragujevcu. Retrived August 27, 2018 from the World Wide Web <https://bips.rs/>.
- Bittorf, M. (2013). Germany's entrepreneurial culture: strengths and weaknesses, *KFW Economic Research*, 39, 1–5.
- Bjekić, D., Stojković, M., Kuzmanović, B. i G. Rendulić (2017). Preduzetničko obrazovanje uokvireno profesionalnim razvojem nastavnika. U: A. Veljović (ur.): *Zbornik radova ITOP2917*. Čačak: Fakultet tehničkih nauka, 17–30.
- Boutillier, C. (2008). The Russian Entrepreneur Today: Elements of Analysis of the Socialized Entrepreneur, *Journal of Innovation Economics & Management*, 1(1), 131–154. doi: 10.3917/jie.001.0131.
- Brundin, E., Florén, H. and J. Tell (2004/2005). What is entrepreneurial behavior? Is the wrong question: Entrepreneurial Behavior and Growth Performance: A Research Framework. In: *Frontiers of entrepreneurship research 2004: proceedings of the Twenty-Fourth Annual Entrepreneurship Research Conference*, Babson Park, Mass.: Arthur M. Blank Center for Entrepreneurship, Babson College, 2004; The Fifth Annual IFERA Conference, Barcelona, April, 2005.
- Valerio, A., Parton, B. and A. Robb (2014). *Entrepreneurship Education and Training Programs around the World: Dimensions for Success*, Washington DC: The World Bank. Retrived January 25, 2017 from the World Wide Web <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/18031/9781464802027.pdf>.
- Van de Zande T. J. (2012). *Fostering Entrepreneurship at Universities: Lessons from MIT, IIIT, and Utrecht University*. Master Thesis. Universiteit Utrecht.
- Vojnović, N. and S. Manojlović (2012). Učenje za poduzetništvo u školama – što i kako? *Učenje za poduzetništvo*, 2(2), 65–75.
- Dimitrieva, V. and E. Lyutikova (2013). Moral and Ethical Conceptions of Entrepreneurs: Cross-cultural Aspects. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* (V Congress of Russian Psychological Society), 86(2013), 318–322.
- Djankov, S., Miguel, E., Qian, Y., Roland, G. and E. Zhuravskaya (2005). Who are Russia's entrepreneurs?, *Journal of the European Economic Association*, 3(2–3), 1–11.
- European Commission (2011). *Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor* (A report on Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education). Bruxelles: European Commission.
- Zaki, I. M. and N. H. Rashid (2016). Entrepreneurship Impact on Economic Growth in Emerging Countries, *The Business and Management Review*, 7(2), 31–39.
- ЗВКОВ – Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2014). *Стандарди у образовању*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Retrived Auguts 29, 2018 from the World Wide Web <https://ceo.edu.rs/стандарди-у-образовању/>
- Zlatić, L. and J. Stamatović (2018). Entrepreneurship Education at Faculties of Education. Conference “Innovative Learning and Teaching”, September, 2018, Slovenia (у штампи).

- ЗОСОВ (2018). Закон о основама система образовања и васпитања у Србији. Retrived August 29, 2018 from the World Wide Web https://www.paragraf.rs/propisi/download/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.pdf.
- Jansen, S., Zande, T.v.d., Brinkkemper, S., Stam, E. and V. Varma (2015). How education, stimulation, and incubation encourage student entrepreneurship: Observations from MIT, IIT, and Utrecht University, *The International Journal of Management Education*, 13(2), 170–181. doi.org/10.1016/j.ijme.2015.03.001.
- Jackson, J. E. (1986). *The American Entrepreneurial and Small-Business Culture*. Washington: Institute for Enterprise Advancement. Retrived August 28, 2018 from the World Wide Web <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED328669.pdf>.
- Johannisson, B. (2004). Entrepreneurship in Scandinavia: Bridging Individualism and Collectivism *Crossroads of Entrepreneurship*, 225–241. Retrived 2018 from World Wide Web <https://pdfs.semanticscholar.org/c661/c22463a09c8aaca9c87f564517a873438894.pdf>
- Kirkley, W. W. (2017). Cultivating entrepreneurial behaviour: entrepreneurship education in secondary schools, *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 11(1), 17–37. doi.org/10.1108/APJIE-04-2017-018.
- Kyrö, P. and K. Ristimäki (Eds.) (2008). Arenas of Entrepreneurship Education, *Liiketaloudellinen Aikakauskirja*, 3(2008). Retrived November 25, 2017 from the World Wide Web <http://lta.lib.aalto.fi/2008/3/>.
- Kozubíková, L., Dvorský, J., Cepel, M. and A. P. Balcerzak (2017). Important characteristics of an entrepreneur in relation to risk taking: Czech Republic case study, *Journal of International Studies*, 10(3), 220–233. doi: 10.14254/2071-8330.2017/10-3/16.
- Лаловић, З., Чабрило, Н. и Д. Ђилас (2015). *Наша школа: Методолошко упутство за реализацију међупредметне области Предузетничко учење*. Подгорица: Завод за школство. Retrived August 25, 2018 from the World Wide Web <http://www.zzs.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?rId=232620&rType=2>.
- Liñán, F., Nabi, C. and N. Krueger (2013). British and Spanish Entrepreneurial Intentions: A Comparative Study, *Revista de Economía Mundial*, 33, 73–103.
- Licuanan, V. S., Sengupta, K. and J. P. Neelankavil (2015). Entrepreneurship and innovation initiatives among Asian multinationals: A cross-country analysis, *International Journal of Commerce and Management*, 25(1), 67–83, doi.org/10.1108/IJCoMA-02-2013-0014.
- Lombardi, R., Lardo, A., Cuzzo, B. and R. Trequattrini (2017). Emerging trends in entrepreneurial universities within Mediterranean regions: An international comparison, *EuroMed Journal of Business*, 12(2), 130–145. doi.org/10.1108/EMJB-10-2015-0052.
- Marinkovic, I. (2015). Fostering an entrepreneurial culture in Western Balkans by establishment of creative and entrepreneurial framework with schools and universities. WBCInno2015 International conference, September 18th, 2015, Novi Sad, Serbia.

- Медић, С. (Ур.) (2013). *Предузетништво: Како ефикасно предавати и учити предмет предузетништво у функционалном основном образовању одраслих – Водич за наставнике и полазнике*. Београд: Министарство просвете и науке. Retrived August 25, 2018 from the World Wide Web http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/16_Preduzetnistvo.pdf.
- Meyer, N. (2014). Creating an Entrepreneurial Culture Among Students Through Entrepreneurship Development Programmes (EDP), *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(13), 281–288.
- Министарство привреде (2015). *МСПП – Стратегија развоја и Акциони план 2015–2020*. Београд: Влада Републике Србије. Retrived August 29, 2018 from the World Wide Web http://www.godinapreduzetnistva.rs/Documents/MSP2015_2020.pdf.
- Misra, S. and E. S. Kumar (2000). Resourcefulness: A Proximal Conceptualization of Entrepreneurial Behaviour, *The Journal of Entrepreneurship*, 9(2), 135–154, doi.org/10.1177/09713557000900201.
- Министарство омладине и спорта (2015). *Национална стратегија за младе за период 2015–2025*. Београд: Влада Републике Србије. Retrived July 22, 2018 from the World Wide Web http://www.mos.gov.rs/mladisuzakon/attachments/article/389/nacionalna_strategija_zm_mlade0101_cyr.pdf.
- Mueller, S. L. and A. S. Thomas (2001). Culture and entrepreneurial potential: A nine country study of locus of control and innovativeness, *Journal of Business Venturing*, 16(1), 51–75.
- MHES – Ministry of Higher Education and Science of Denmark. *Entrepreneurship education and training*. Retrived August 25, 2018 from the World Wide Web <https://ufm.dk/en/research-and-innovation/cooperation-between-research-and-innovation/entrepreneurship-education>.
- Order 129: Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education Framework Contract No EAC 19/06 DG EDUCATION AND CULTURE Final Report Submitted: 22 August 2011. Retrived August 29, 2018 from the World Wide Web https://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_9.../mapping_en.pdf.
- Osowska R. (2016) The Development of Entrepreneurial Culture in a Transition Economy: An Empirical Model Discussion. In: Bögenhold D., Bonnet J., Dejardin M., Garcia Pérez de Lema D. (eds.): *Contemporary Entrepreneurship*, 259–273. Springer, Cham. doi.org/10.1007/978-3-319-28134-6_17.
- Pekkala Kerr, S., Kerr, W. R. and T. Xu (2017). *Personality Traits of Entrepreneurs: A Review of Recent Literature*. Working Paper 18-047. Harvard Business School. Retrived August 12, 2018 from the World Wide Web https://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/18-047_b0074a64-5428-479b-8c83-16f2a0e97eb6.pdf.
- Peltonen, K. (2008). Can learning in teams help teachers to become more entrepreneurial? The interplay between efficacy perceptions and team support, *LTA – Liike taloudellinen Aikakauskirja*, 2008(3), 297–324.

- Peltonen, K. (2015). How can teachers' entrepreneurial competences be developed? A collaborative learning perspective, *Education+Training*, 57(5), 492–511, doi.org/10.1108/ET-03-2014-0033.
- Penaluna, A. and K. Penaluna (2015). *Entrepreneurial Education in Practice, Part 2 – Building Motivations and Competencies*, Entrepreneurship360 Thematic Paper, OECD. Retrived March 10, 2017 from the World Wide Web <http://www.oecd.org/cfe/leed/Entrepreneurial-Education-Practice-pt2.pdf>.
- Pihie, Z. A. L. and A. Bagheri (2011a). Teachers' and Students' Entrepreneurial Self-efficacy: Implication for effective Teaching Practices. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 1071–1080, doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.340
- Pihie Z. A. L. and A. Bagheri (2011b). Are Teachers Qualified to Teach Entrepreneurship? Analysis of Entrepreneurial Attitude and Self-efficacy, *Journal of Applied Sciences*, 11(18), 3308–3314.
- Ramadani, V. and R. C. Schneider (Eds.) (2013). *Entrepreneurship in the Balkans – Diversity, Support and Prospects*. Springer.
- Romanainen, J., Angelis, J., Fikkers, D. J., Nnausedaite, R., Arenman, E., Henningsson, K., Eljas/Taal, K., Vailistu, J., Maier, F. and K. Muurisepp (2016). *Nordic Entrepreneurship Check 2016*. NO Oslo: Nordic Innovation.
- Rush, A., Wiklund, J., Lumpkin, G. T. and M. Frese (2004). Entrepreneurialorientation and business performance: an assessment of past research and suggestions for the future. *Entrepreneurship Theory and Practice*. Retrived August 12, 2018 from the World Wide Web<https://bschool.nus.edu.sg/departments/ManagementNOrganization/publication/MichaelFreseJournal/095.pdf>.
- Serban, M. (2016). *The entrepreneurial continuum*. European Training Foundation. Retrived August 20, 2018 from th World Wide Web <https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/E891F83C56B38FBBC1258056005408DF%20Entrepreneurial%20continuum.pdf>.
- Soderhamn (2011). How to develop an entrepreneurial culture – The example of Soderhamn, Retrived July 16, 2018 from the World Wide Web <http://www.nordicinnovation.org/Documents/Publications/Nordic%20Entrepreneurship%20Check%202016.pdf>.
- Суботић, М. (2017). *Фактори развоја предузетничких потенцијала студената*. (Докторска дисертација). Нови Сад: Факултет техничких наука.
- Scandinavian Model (2013). Promotion of Innovation and Entrepreneurship: Scandinavian Model. Retrived July 25, 2018 from the World Wide Web <https://www.aec-music.eu/userfiles/File/Scandinavian%20model%20-%20Promotion%20of%20Innovation%20and%20Entrepreneurship.pdf>.
- Scheers, L. van (2010). The role of ethnicity and culture in developingentrepreneurs in South Africa, *Problems and Perspectives in Management*, 8(4), 20–28.
- Schillo, S. (2011). Entrepreneurial Orientation and Company Performance: Can the Academic Literature Guide managers?, *Technology Innovation Management Review*, November 2011, 20–25.

- Shulman, R. (2018). 5 Ways Teachers Can Introduce Entrepreneurship Skills in Their Classrooms, *Forbes*. Retrived August 22, 2018 from the World Wide Web <https://www.forbes.com/sites/robynshulman/2018/04/08/5-ways-teachers-can-introduce-entrepreneurship-skills-in-their-classrooms/#7b32f58f7293>.
- Swierczek, F. W. and T. Quant (2004). Entrepreneurial Cultures in Asia: Business Policy or Cultural Imperative, *Journal of Entreprising Culture*, 12(2), 127–145.
- TEACHER2020. *The entrepreneurial teacher*, Erasmus+ Programme of the European Union, Girona. Spain: Facultat d'Educació i Psicologia, Plaça Sant Domènec, Retrived July 10, 2018 from the World Wide Web <http://teacher2020.eu/portfolio/the-entrepreneurial-teacher/>.
- Fernández-Serrano, J. and F. Liñán (2014). Culture and Entrepreneurship: The Case of Latin America, *Revista Innovar Journal*, 24, Edición Especial 2014, 169–180.
- Haara, F. O. and E. S. Jenssen (2016). Pedagogical entrepreneurship in teacher education – what and why?, *Timarit um uppeldi og menntum / Icelandic journal of Education*, 25(2), 183–196.
- Hayton, J. C., George, G. and S. A. Zahra (2002). National Culture and Entrepreneurship: A Review of Behavioral Research, *Entrepreneurial Theory and Practice*, 26(4), doi.org/10.1177/104225870202600403.
- Hayton, J. C. and G. Cacciotti (2014). Is there an entrepreneurial culture? A review of empirical research, *ERC Research Paper*, No. 16. Retrived August 24, 2018 from the World Wide Web <http://www.entrepriseresearch.ac.uk>.
- Coduras, A., Saiz-Alvarez, J. M. and J. Ruiz (2016). Measuring readiness for entrepreneurship: An information tool proposal, *Journal of Innovation & Knowledge*, 1(2016), 99–108.
- Curth, A. prep. (2011). *Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education, Final Report*. Brussels: GHK. Retrived March 15, 2017 from the World Wide Web <http://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1avrupabirligi/19politikalar/194egitimpolitikasi/mappingen.pdf>.
- Chandra, Y. (2018). Mapping the evolution of entrepreneurship as a field of research (1990–2013): A scientrometric analysis. *PLoS ONE* 13(1): e0190228. doi.org/10.1371/journal.pone.0190228.
- Чекић-Марковић, Ј. (2015). *Предузетничко образовање: компаративни преглед образовних политика, модела и праксе*. Београд: Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва, Влада Републике Србије. Retrived August 29, 2018 from the World Wide Web http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2016/03/Preduzetnicko_obrazovanje%E2%80%9393Komparativni_pregled.pdf.
- Welsh, D. H. B., Tullar, W. L. and H. Nemati (2016). Entrepreneurship education: Process, method, or both?, *Journal of Innovation & Knowledge*, 1(2016), 125–132.
- Wong, M. A. (2014). *Entrepreneurial Culture: Developing a Theoretical Construct and its Measurement*. (Dissertation). Canada: The University Western Ontario. Electronic Thesis and Dissertation Repository. 2138. Retrived July 22, 2018 from the World Wide Web <https://ir.lib.uwo.ca/etd/2138>.

Dragana R. Bjekić

University of Kragujevac, Faculty of Technical Sciences, Čacak

Milica M. Stojković

University of Kragujevac, Faculty of Technical Sciences, Čacak

Lidija Đ. Zlatić

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

ENTREPRENEURIAL CULTURE: CONTEXT OF TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL ENGAGEMENT

Summary

Even though the concept of entrepreneurial culture has been very present in the field of business and management, its integration in education is a slow process. In educational system in Serbia entrepreneurial culture has only just now, in the second decade of 21st century, become a recognized approach. An entrepreneurial culture is defined as organizational culture that empowers and supports development of entrepreneurial personal properties and behavior, from which the innovativeness, creativity and readiness to take risk are the most distinctive. This paper deals with a question of a widespread of entrepreneurial culture in education and in professional engagement of teachers.

Some of the basic concepts of entrepreneurship are also analyzed and differentiated (such as taking action/initiative, entrepreneurial orientation, entrepreneurial culture, entrepreneurial education etc.), as well as their position in different educational levels. It is found that developing similar entrepreneurial behavior is what different socio-cultural milieus have in common, while they differ in a way in which they are stimulating the development of specific properties. Scandinavian entrepreneurial cultural milieu is presented since it has integrated entrepreneurial orientation in teacher education and in their professional engagement. The development of entrepreneurial culture in educational institutions as a context of teachers' professional engagement is analyzed as well as entrepreneurial culture in initial teacher education in Scandinavian countries. Grounded in the analysis results, the guidelines for supporting entrepreneurial culture in education and in professional engagement of teachers in Serbia are presented.

Key words: *Entrepreneurial culture, entrepreneurial education, entrepreneurial behavior, teacher.*

Сања Б. Филиповић*

Универзитет уметности у Београду, Факултет ликовних уметности

ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА ИЗ ОБЛАСТИ УМЕТНОСТИ ЗА ПРИМЕНУ ФИЛМА У НАСТАВИ – ЗНАЧАЈ И ВАСПИТНООБРАЗОВНИ ДОМЕТИ

Апстракт: Савремени образовни концепти захтевају различите компетенције наставника из области уметности за реализацију наставног процеса и достизање образовних исхода у настави. Уметност је по својој природи мултидимензионална и укључује интердисциплинарно поље садржаја, посебно у домену стваралаштва, визуелних комуникација и медијске писмености. У том светлу проучаван је и значај примене филма у настави уметности са више различитих аспеката – као наставног садржаја, дидактичког средства и ликовног медија, као и компетенција наставника за његову примену. Кроз теоријску анализу и вредновање методичких приступа примене филма у настави сагледаван је утицај на интегрални развој ученика (естетски, психолошки, социјални, перцептивни, интелектуални, когнитивни, креативни) и креиран је један од модела силабуса за примену филма у настави, који би био акредитован у оквиру мастер програма за образовање наставника из области уметности на Универзитету уметности у Београду. У закључцима рада посебан акценат стављен је на идентификоване васпитно-образовне исходе кроз примену филма у настави, са посебним освртом на ангажовани документарни филм. На крају, указано је и на значај стицања и оснаживања опсега наставничких компетенција за рад са децом, креативним појединцима или групама, у формалном и алтернативним облицима образовања на пољу уметности кроз примену филма у настави.

Кључне речи: филм у настави, уметност, медијска писменост, образовни исходи, образовање наставника.

УВОД

Појава филма и његова све већа доступност сваком човеку демократизовали су културу и направили читаву револуцију у начину живота људи. Нова техничка достигнућа, телевизија, Интернет, могућности активног избора онога што ће се гледати, двосмерна комуникација коју обезбеђује кабловска телеви-

* argus4@open.telekom.rs

зија, приступачност технике за снимање, односно сопствене филмске продукције, само проширују учешће филма у животу човека и отклањају ограничења у његовој примени, отварајући неслућене могућности даљег развоја. Од своје појаве филм је на разне начине дефинисан, нарочито полазећи од осталих врста уметности, пре свега позоришне и ликовне. Ниједно од ових одређења, иако се ослањало на неке тачне чињенице, није успело да обухвати све особине уметности која је настајала, да изрази шта је њена специфичност на основу које се разликује од других. Несумњиво је да филм у извесном смислу представља синтезу свих уметности (сликарства, музике, литературе, балета, опере, позоришта и слично), међутим, он је и много више, јер има своја изражајна средства и могућности, будући да спаја временске и просторне уметности, звук и покретне слике, што му обезбеђује изузетна изражајна и комуникативна својства. Особеност филма представља и чињеница да је, за разлику од већине уметничких дела, производ добро синхронизованог колективног рада, као и да се понекад колективно доживљава, у замраченој сали и под специјалним условима (Филиповић 2011: 294).

Један од најважнијих задатака увођења филма у школу је приближавање деци нових изражајних средстава и облика комуникације, који је створио нови сензибилитет и однос савремених генерација према сопственом искуству. „Велики део времена, сем док спавамо, проводимо окружени покретним сликама. Оне су у нашем искуству заузеле до те мере средишно место да је већ необично провести макар и један дан без дуготрајног сусрета са њима – гледајући неки филм или телевизију. Укратко, покретне слике су постале део општег окружења савременог друштва“ (Кук 2018: 17). Филм може да им пренесе конкретне ситуације и доживљена сведочанства из стварности, носећи емоционални набој путем кога приказује и ствара атмосферу, откривајући деци нове углове посматрања ствари и појава, успостављајући нове асоцијације међу њима. Будући да је пун збивања, акције, покрета, ритма, и да се обраћа чулима преко којих деца добијају највише информација о околном свету, филм, у извесном смислу више одговара њиховом доживљају света и начинима стицања искуства него књига и реч. Поменути емоционалност, поред мноштва чулних утисака, пробраних, згуснутих и просторно и временски уобличених, обезбеђује привлачност и снагу утицаја филма на дете, какви су ретки у његовом свакодневном животу, најчешће лишеном узбуђења. То је значајно, јер нарочито код млађе деце, пут до разума, према једној пословици, води првенствено „преко срца“. И шире гледано, делотворност једног образовног средства, упечатљивост утисака које преноси и њихову трајност не можемо одвојити од тога колико делује на осећања (Каменов, Филиповић, 2011).

Стварајући целовит и аутентичан доживљај и покрећући у детету, поред интелекта, емоције, стваралаштво, друштвене тежње и ставове, филм делује истовремено на читаву његову личност, што је сасвим у складу са захтевом савремене педагогије да се васпитно-образовна делатност обавља интегрално, а не издељена на изоловане аспекте и области. Из наведеног и на основу досада-

шњих искустава стечених применом филма у процесу васпитања и образовања, произилази да одговарајући избор и коришћење овог савременог медијума у школи има више предности: омогућава наставнику да потпуније и детаљније планира програмске садржаје; усавршава, динамизира и осавременује васпитнообразовни рад, односно, чини га ближим ученицима и прилагођава га њиховим потребама и могућностима; олакшава остваривање програмских садржаја на вишем нивоу, јер се са једне стране презентују конкретније, животије и очигледније, а са друге ови садржаји су уметнички и дидактички прерађени и прилагођени сврси; садржаји које ученици усвајају постају јаснији и имају за њих богатије и потпуније значење, односно, усвојени појмови се чине темељнијим и трајнијим; васпитање и образовање ученика постаје економичније – за краће време постиже се виши квалитет; привлачи се и везује пажња ученика и повећава њихово интересовање и мотивација за активно учествовање у васпитнообразовном процесу; обезбеђују се услови који погодују већем интелектуалном и уопште стваралачком ангажовању деце, значајном за њихов развој и учење (Каменов, Филиповић, 2011).

Будући да и сам представља игру и илузију, филм одговара дечјој потреби да повезују елементе свога искуства у нове целине, да маштају, сањаре и идентификују се са замишљеним јунацима у разноврсним ситуацијама, што све погодује развоју њихових интелектуалних, а нарочито креативних потенцијала, којима класични васпитнообразовни рад не погодује због карактеристичног вербализма, крутости и стерилности. Стварајући целовит и аутентичан доживљај и покрећући код ученика, поред интелекта, емоције, стваралаштво, друштвене тежње и ставове и друго, филм делује истовремено на читаву његову личност, што је сасвим у складу са захтевом савремене педагогије да се васпитнообразовна делатност обавља интегрално, а не издељена на изоловане аспекте и области (Каменов, Филиповић, 2011).

Естетика филма је уједно директно повезана са „изразом“ уметника који учествују у креирању и интерпретацији филмског садржаја. Појам „израз“ Арнхајм (Arnheim, 1998) везује за опажање, естетику, а у ужем смислу каже да „израз постоји само тамо где има ума који треба да се изрази“ (Arnheim 1998: 374). На овај начин он детерминише појам директно повезујући форму као естетски феномен са контекстом, значењем, односно поруком коју дело шаље посматрачу. У том смислу се филм као низ визуелних, аудитивних и кинетичких експресија не може везати само за формалну интерпретацију, без значења. Филм је увек и порука која делује на емоције посматрача, али и свест која се мења. У филму је незамисливо раздвајање ликовног од звучног, просторног од временског, што значи да филм није појединачни део стварности, већ њен тоталитет, па се са становишта чула вида и слуха представља *тоталитет естетске стварности* (Мулић 1972: 3).

Када говоримо о примени филма у настави, важно је правилно методички моделовати сам процес посредовања, са посебним освртом на избор филмских садржаја, јер није сваки филм погодан за примену у васпитнообразовне сврхе, посебно они који нису веродостојни и аутентични, који имају усиљену експресију, наравију, утилитарни су и не остављају простора за лични доживљај и критичку рецепцију садржаја. Такви филмови често имају елементе кича, сладуњавости, ниског уметничког нивоа или намењени манипулисању гледаоцима, лажни су и ступидни, сугеришу насиље, нездрав начин живота, нехумане ставове и слично. Такође, треба имати на уму да искључива или једностран употреба аудио-визуелних извора информација може да деформише дејству слику стварности, да улећи њихов дух навикавајући га на „готове“ информације, као и да њихову делатну, практичну улогу у овом свету занемари и сведе је на посматрачку, а што се превасходно односи на приступ посредовању филмског садржаја у процесу наставе и методама васпитнообразовног рада наставника. На пример, као посебан жанр који има изражену васпитну улогу издваја се *документарни ангажовани филм*, који бележи стварне ситуације и омогућава гледаоцу „поглед у реалност“ утичући тако на емоционални, етички и социјални ниво личности. „У сваком документарном филму можете уочити неколико нивоа: сама тема/садржај који се обрађује; главни лик који сам по себи нуди још две могуће интерпретације – емоционални доживљај јунака и начин на који се решавају проблеми, као и ставови који су заступљени у дефинисаној теми; средина у којој се одиграва радња документарног филма и начин на који је документарцац урађен, анализа појединачних сцена“ (Вичихлова и др. 2017: 44). Овакав садржај омогућава наставнику широку примену у настави, са посебним тежиштем на развоју критичког мишљења и вредновања, за шта је потребно брижљиво планирати методичке кораке у моделовању овог процеса.

Дакле, специфичан филмски језик ученици треба постепено да усвајају, како би могли да схватају поруке садржане у филму и начине на које се кроз филм гледаоцима саопштава порука, за шта је важно промишљено и методички оправдано посредовати филм како би се постигао најбољи могући развојни ефекат, и како би се достигли васпитни и еманципаторски домети филма.

МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ ФИЛМА У НАСТАВИ И РАЗВОЈНИ ДОМЕТИ

Иако се филм као садржај обрађује у настави ликовне културе, у овом раду разматра се универзалније значење примене филма у настави. Филмска уметности је по својој природи мултидимензионална и укључује интердисциплинарно поље садржаја, посебно у домену стваралаштва, визуелних комуникација и медијске писмености. Филм у настави може бити примењиван у различитом контексту: као наставни садржај, дидактичко средство и ликовни, односно аудио-визуелни медиј.

Дабић (2016) наводи став С. Тежака да четири елемента утичу на филмско образовање и васпитање: ученици, наставници, садржај филмске наставе и околности. Фактор *ученик* везује се за преференције ученика према одређеним жанровима, где се ученици пре опредељују за игране филмове са „познатим“ глумцима, него за „неафирмисане“ и недовољно познате глумце. Дабић даље наводи да је фактор наставник за С. Тежака важан са аспекта компетентности, односно формалног или неформалног филмског образовања. Он истиче и преференције наставника према филмској уметности, способност да води ученике кроз креативни процес анализе стварања филма, као и разумевања и доживљај филма. Даље, говорећи о *садржају*, Дабић наводи да филмска настава треба да има веома широко постављено градиво које обухвата историју филма, филмско дело, филмску технику, филмски језик. Као четврти елемент Дабић наводи став С. Тежака да *околности*, тачније услови јесу битан фактор за васпитнообразовни процес, а односе се на мултифункционални простор прилагођен за филмске пројекције, као и адекватну технику која је потребна за реализацију наставе (Дабић и др. 2016: 22). „Медијски садржаји имају циљ да заинтересују ученике за образовање преко медија, да им омогуће сналажење у богатом медијском свету који треба да проматрају критички, али и самостално да суде-лују у њиховој производњи. Притом је потребно у обзир узети чињеницу како, обликујући свој идентитет, деца не би смела подлећи фасцинацији медијима, него је потребно у њима развијати критички и стваралачки поглед с обзиром на богатство и сложеност медијске културе“ (Микић, 2004; према: Vijedov, Šarić 2016: 2). У критичком осврту на заступљеност филма у настави у Републици Србији О. Ранђић (2016) наводи да филм као предмет или садржај наставе није успео да добије заслужено место у курикулуму, док је његова примена као наставног средства, може се рећи, широко распрострањена. Ипак, примена ангажованог документарног филма у настави грађанског васпитања је показала позитивне ефекте и то, како наводи О. Рађић „показало се да је филм недвосмислено допринео већем ангажовању ученика у настави, активнијем учењу и бољем разумевању наставних јединица овог предмета“ (Ранђић 2016: 51).

Разрађена је читава методика за увођење деце у разумевање и доживљај филма. Филм као *дидактичко средство* у настави почиње се приказивањем једноставних статичних слика на којима ученици уочавају прво детаље, а затим их посматрају у међусобној повезаности. Слика се гледа као целина са циљем да се на њој уочи оно што је најбитније, њен смисао и порука. Потом се прелази на серије слика, које се доводе у међусобни однос да би се уочио редослед збивања, што представља и прелазну етапу за рад са покретним сликама. Са ученицима се разговара о ономе што су видели, затим то сликају и моделују, или примењују у драмским играма. Правилно коришћење филма у васпитнообразовном раду захтева од наставника познавање његових васпитнообразовних могућности. Он треба да одабере начин и тренутак када ће ученицима да се обрати, да им пружи потребна објашњења и помогне да се снају у обиљу утисака које садржи сваки филм. Његов коментар може бити дат пре прикази-

вања филма, да би се ученици мотивисали за гледање, да би се саопштио неки податак који ће им олакшати разумевање, да би се указало на шта посебно треба да обрате пажњу у току приказивања, да би се, по потреби, нешто објаснило, да би им се усмерила пажња и слично, и након приказивања, да би се стечени утисци боље прерадили или допунили. Међутим, коментар наставника никако не би смео да угрози релативну самосталност ученика у тумачењу филма, нити да им поквари уметнички доживљај који је могућ само ако нису искључиво у пасивној улози гледаоца и слушаоца. Због тога коментари у току приказивања треба да буду што краћи и ређи, а поступак након приказивања да предвиди дискусију у којој сваки од учесника има права на своје мишљење и ставове и који се не морају у свему подударати са ставовима одраслог (Филиповић 2011: 298).

У процесу гледања *филма као садржаја наставе* одабир филмских садржаја је веома важан. „Да би учење путем филма било успешно и утицало на побољшање разумевања способности, главни актери наставе би требало да покушају да бирају филмове који имају недвосмислене теме и блиску повезаност између говора и акције, једноставан сценарио и причу, у којима се не преплићу говори међу глумцима, који садрже сцене у којима се успорава комуникација уз помоћ разговора са децом или неизворним говорником“ (Chan, Herrero 2010: 12; према: Видосављевић 2016: 75). У процесу гледања филма, а нарочито после његовог приказивања, веома је важно активирати ученике. На пример, могу да подражавају покрете, звуке и гласове које су видели и чули у филму, као и да разговарају о њиховој сврси и значењу, да користе идеје из филма за драматизацију, затим да коментаришу филм без тонске подлоге, да препричавају филм (уз вежбање да се прича само оно што је битно, без задржавања на сувишним детаљима), да изражавају мишљење о ономе што су у њему уочили, о понашању јунака, изгледу објеката, да тумаче узрочно-последичне односе на основу увида у збивања и редослед догађаја, да предвиђају шта се могло догодити са јунацима након завршетка филмске приче, или како би се филм одвијао да је неки значајнији детаљ у њему промењен и слично. Свакако, ово су само неки примери коришћења филма у настави, чије су могућности за укључивање у сваку етапу васпитнообразовног рада далеко шире, почев од стварања интереса за нешто што ће бити обрађено, преко илустровања, до преношења нових искустава и сазнања, односно стварања уметничких доживљаја и буђења позитивних емоција (Каменов, Филиповић 2011: 179).

Основна карактеристика *филма као медија* је управо мултимедијалност, која представља интеграцију и прожимање више језика – слике, речи, звука. Масмедији данас омогућавају доступност најразличитијих информација, које се успешно могу примењивати и у ликовном васпитању и образовању деце различитог узраста, уз брижљиво одабране садржаје који имају своју педагошку оправданост и развојни учинак.

Фотографија, филм и анимација су данас веома заступљени медији, како у савременој уметности, тако и у свакодневном животу. Филм је по својој ме-

дијској оријентацији аналогни медиј: ствара слике тако што се светло које се одбија о предмете у емпиријској стварности снима на фотосензитивну хемијску површину и изоштравља помоћу објектива. Као новина, средином деведесетих година 20. века, појављује се технологија дигиталних слика, која је преобразила начин снимања, дистрибуције и приказивања филмова на глобалном нивоу (Кук 2018: 752). У том контексту, савремена технологија као што су мобилни телефони, дигитални фотоапарати и камере и компјутер, данас у широкој употреби и доступни, деци различитих узраста, како ван школе, тако и у школи као дидактичко средство које треба да користи савремена настава. Осим што се различити савремени медији могу користити у ликовном васпитању и образовању као посредник између уметности и ученика, такође је важно омогућити им да се упознају са технологијом израде фотографије и филма, кроз једноставније технике и у зависности од узраста. Дигитална фотографија је данас далеко примењивија у настави, поче од израде фотографија, преко компјутерске обраде у којој се користе посебни софтвери, као и дигиталне штампе, при чему технологија битно убрзава и олакшава читав процес. Постоје софтвери и за анимацију, а њихов одабир у раду са децом врши се на основу сложености програма у односу на узрастне и индивидуалне могућности деце. Свакако се поставља услов систематског увођења нових медија у програме ликовног васпитања и образовања, што би пружило нове могућности развоја деце ликовног изражавања (Филиповић 2011: 300).

САВРЕМЕНИ КОНЦЕПТИ И ПРОГРАМИ ЗА ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА У ОСНОВНИМ И СРЕДЊИМ ШКОЛАМА ИЗ ОБЛАСТИ УМЕТНОСТИ

Савремени образовни концепти данас захтевају различите компетенције наставника из области уметности за реализацију наставног процеса и достизање образовних исхода у настави. Примена филма у настави захтева од наставника познавање његових васпитнообразовних домета, садржаја филма, његове естетике и поруке, као и методичких поступака за посредовање филма у настави, мотивације ученика и буђења естетског доживљаја и емоција у процесу гледања филма. У складу са потребама савремене школе и тржишта рада у области образовања, креиран је модел силабуса за студијски курс *Филм у настави*, који ће бити акредитован у оквиру мастер програма за образовање наставника из области уметности на Универзитету уметности у Београду, а у оквиру мастер програма *Уметничка педагогија и методика наставе*, за области ликовне, примењене, музичке, драмске и аудио визуелне уметности, као и теорије и историје уметности.

Општи циљ мастер студијског програма *Уметничка педагогија и методика наставе* је да, у контексту знања из области из којих се реализује настава одређеног предмета, студенти развију компетенције неопходне за самосталан

рад наставника у образовању. Студенти треба да стекну основна знања, вештине, способности и ставове значајне за професију наставника, кроз обавезни део педагошко-психолошко-методичког образовања и праксу у предшколским установама, основним и средњим школама, као и да изграде виши ниво компетенција и специјализације у зависности од изборних предмета које буду бирали из области: ликовне уметности, примењене уметности и дизајн, драмске и аудио-визуелне уметности, историје уметности и музичке уметности – науке о музичкој уметности – Музичке педагогије. Општи циљеви студијског програма, који су усклађени са савременим правцима развоја релевантних научних дисциплина у свету, укључују стицање професионалних наставничких компетенција за примену знања, за планирање, реализацију, вредновање/евалуацију за наставну област, предмет и методику наставе, за методе и приступе процесу поучавања и учења, за подршку развоју ученика, као и за комуникацију и сарадњу. Осим за рад у предшколским установама, основним школама, средњим стручним и средњим уметничким школама из области визуелних уметности, гимназијама, као и високошколским установама, мастер програм *Уметничка педагогија и методика наставе* образује стручњаке који могу да раде и у другим институционалним и ванинституционалним програмима васпитања и образовања у области уметности. У оквиру програма студентима се нуде изборни предмети чији садржаји одговарају различитим нивоима школовања, где, осим основних методичких компетенција за рад у образовању које могу стећи на овом програму, након завршених основних студија на својим матичним факултетима могу додатно да се уже специјализују за поједине уметничке области и дисциплине. Студијски програм је усмерен на интердисциплинарни истраживачки рад и изучавање друштвено-хуманистичких наука, образовања и уметности, које омогућавају студентима уметничких факултета да на мастер нивоу стекну адекватна знања и вештине потребне за рад у специфичним областима теоријско-практичног рада у образовању и култури.

Мастер студије Уметничка педагогија и методика наставе представљају други ниво формалног академског образовања студената уметности, које се утемељује на претходном формалном образовању на основним академским студијама, а чија је сврха у професионалном овладавању битним методичким појмовним и проблемским склоповима, развоју критичког мишљења, креативности, иновативности и преиспитивању важећих методичких конструката и стручно-научног сагледавања нових могућности за васпитнообразовни рад у области методике. Сврха овог студијског програма огледа се у стицању, наградњи и усавршавању индивидуалне методичке праксе; развоју и повезивању различитих научних дисциплина, фундаменталних и примењених, педагошко-психолошких и дидактичко-методичких, као и уметности, ради примене интердисциплинарних знања и компетенција у области васпитања и образовања; промовисању уметничке педагогије и методике наставе у савременом културном, стручном и научном окружењу. Научна утемељеност програма огледа се у изучавању савремених теоријских поставки и њихових импликација у пракси

уз повезивање различитих дисциплина. Студије су у складу са циљевима и задацима Универзитета уметности у Београду, као и факултетских јединица и представљају њихову значајну развојну активност којом се учвршћује повезаност научних, стручних и уметничких области факултета/Универзитета, поспешује сарадња професора Универзитета, као и стручњака из различитих области и дисциплина са других факултета/универзитета. Сечена практична и теоријска знања омогућила би свршеним студентима компетентно учешће у систему предшколског, основношколског, средњошколског, стручног и академског образовања на одређеним нивоима, као и самосталан стручни и научно-истраживачки рад у истраживачким пројектима и установама. Циљеви се реализују јединственим програмом у којем су интегрисане различите научне и уметничке дисциплине, неопходне за реализацију наставног процеса у савременим условима. Специфичне практичне вештине и компетенције студената квалификују их за примену интердисциплинарних знања у пракси, потребних за будући развој каријере, идентификацију и решавање проблема у настави, неговање педагошке професионалне и етичке одговорности, конструктивне комуникације, као и примену савремених методолошких образаца и модерне образовне технологије.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ СТУДЕНТА, БУДУЋИХ НАСТАВНИКА ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА И ДОСТИЗАЊЕ ОБРАЗОВНИХ ИСХОДА КРОЗ ПРИМЕНУ ФИЛМА У НАСТАВИ У ОСНОВНИМ И СРЕДЊИМ ШКОЛАМА

Задаци наставника у области уметности јесу развој и подстицање креативности ученика и увођење у стваралачки процес кроз: мотивисање на самостално и слободно изражавање и стварање, задовољавање потребе да оно што уоче и доживе у својој околини изразе на креативан начин; организовање активности које доприносе перцептивно-моторном, социо-емоционалном, духовном и когнитивном развоју ученика, стицању одговарајућих искустава и сазнања, уз својеврсну прераду и изражавање; подстицање и охрабривање ученика тако да његов стваралачки израз постане богатији, садржајнији, испуњен смислом и за ученика и за оне који долазе у додир са његовим остварењима; обезбеђивање услова за спонтано и искрено учествовање ученика у стваралачком процесу у којем се, поред конвергентног негује и дивергентно мишљење; неговање индивидуалних приступа у мишљењу и понашању, као и пружање могућности ученику да бира унутар алтернатива, импровизује, варира и проналази нове начине поступања са већ познатим материјалима, у циљу унапређивања ученичке аутономије, самоиницијативе и независности (Филиповић 2017: 57–58).

У оквиру мастер програма наведеног у претходном поглављу, планирана је и акредитација предмета *Филм у настави*, који интегрише различите уметничке дисциплине, те својом мултидимензионалном природом доприноси и развоју ученичких компетенција у оквиру наставних предмета у основној и

средњој школи који подразумевају филм и мултимедију у настави, као и развоју међупредметних компетенција и достизању образовних исхода и стандарда постигнућа ученика. У том светлу, полазећи од званичног документа – *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*, 2011 – према категоријама К1, К2, К3, К4, компетенције наставника за реализацију филмских садржаја у настави у основним и средњим школама, у оквиру различитих васпитнообразовних области и наставних предмета¹ (предмет *Филм у настави* у оквиру студијског програма мастер студија на Универзитету уметности, требало би да покривају наведене категорије званичним *Стандардима*. У Табели 1 приказана је систематизација компетенција наставника према званичним *Стандардима*, односно исхода учења у оквиру студијског програма за припрему наставника из области уметности.

Табела 1. *Систематизација компетенција наставника према Стандардима компетенција*

К1	Компетенције за наставну област, предмет и методику наставе				
	знања	планирање	реализација	евалуација	усавршавање
	– разуме и тумачи теорије, идеје и методичке приступе примене филма у настави, са посебним освртом на ангажовани филм; – разуме и тумачи различите приступе и технике организације наставе кроз примену филма; – разуме социјалну	– самостално планира опсег кључних појмова и визуелних примера у складу са темом рада/истраживачким проблемом у настави; – критички одабира опсег филмских садржаја и концепата за примену у настави; – планира циљеве и исходе часа, хоризонталну и вертикалну повезаност садржаја;	– систематски и поступно уводи ученике у садржаје, у складу са индивидуалним могућностима и интересовањима; – примењује критеријуме за посматрање филма, рецепцију и критичку анализу садржаја са ученицима; – повезује филмске садржаје са искуством ученика, окружењем, свакодневним животом и другим областима науке,	– разуме, вреднује и примењује критеријуме за посматрање ангажованог филма, рецепцију и критичку анализу садржаја; – критички анализира и вреднује различите дидактичке приступе у примени филма у настави, у складу са специфичностима области; – јавно презентује, дискутује и даје повратне информације	– континуирано се стручно усавршава у области методике рада у ликовној, примењеној, филмској и аудио-визуелној уметности и примени филма у настави кроз семинаре, трибине и друге облике целоживотног учења; – истражује и примењује различиту

¹ На пример, стручни сарадници за ликовно, музичко или драмско васпитање деце у васпитнообразовним институцијама, затим наставници предмета из области уметности, као и изборних предмета из области уметности и садржаја у оквиру пројектне наставе; наставници предмета у средњим стручним школама, као што су: *Ликовна култура, Историја уметности*, стручних уметничких предмета у области ликовних, примењених уметности и дизајна; као и предмета из области драмских и аудио-визуелних уметности; наставници предмета у средњим уметничким школама из области визуелних уметности и предмета у гимназијама, као што су: *Језик, медији и култура, Уметност и дизајн и Музичка култура*.

	релевантност примену филма у настави; – поседује функционална знања из области филмске уметности, као и дидактичко-методичка знања за примену филма у настави.	– планира и припрема активности за примену филма у настави ликовне културе.	уметности и технологија; – самостално креира и примењује мултимедијалне технике (нпр. Movie Maker и слично).	ученицима о постигнућима; – тумачи, анализира и вреднује сопствену улогу у васпитнообразовној раду са децом, креативним појединцима и групама кроз примену филма у настави; – анализира и вреднује образовне домете примене ангажованог филма у настави кроз ученичка постигнућа.	литературу и изворе информација из области филмске и аудио-визуелне уметности, као и методике рада.
К2	Компетенције за поучавање и учење				
	знања	планирање	реализација	евалуација	усавршавање
	– тумачи опсег компетенција наставника и разуме критеријуме за вредновање наставничких компетенција за примену филма у настави; – разуме и тумачи основне захтеве акционог истраживања – технике израде плана и прикупљања података у настави; – поседује знања о развоју (естетски, психолошки, социјални, перцептивни, интелектуални, когнитивни, физички, креативни) и стилевима учења ученика	– планира различите моделе у актуелној васпитно-образовној пракси кроз примену филма у настави; – планира активности којима се код ученика подстиче опажање, доживљај, машта, креативност, критичко мишљење; – планира различите начине праћења активности и постигнућа ученика, као и евалуације процеса наставе.	– примењује основе филма у настави ликовне културе – циљеве и исходе, садржаје и активности, типове часа, методе, облике рада, места извођења ликовних активности, опремљеност простора, ликовна подручја/медије, технике, материјале, средства; – планира и креира сценарио часа за примену филма у настави – методичке иновације; – анализира и вреднује план часа у складу са задатим критеријумима; – самостално или у тиму организује и реализује час примене филма у настави у односу на задате критеријуме;	– процењује индивидуалне потребе ученика за додатном подршком у учењу кроз посредовање филмских садржаја; – критички анализира сопствене методе у примени филма у настави, примењује протокол за евалуацију часа и вреднује сопствени рад у складу са задатим критеријумима; – реализује план акционог истраживања за примену филма у настави, примењује технике обраде података, тумачи, анализира и изводи закључке , уз коришћење литературе и различитих извора;	– представља иновативне дидактичке моделе примене филма у настави и резултате акционих истраживања на факултету, стручним и научним скуповима, часописима, зборницима и слично; – унапређује сопствену методичку праксу на основу резултата ученичких постигнућа кроз примену филма у настави; – креира садржаје наставничког портфолија – планови

	у складу са специфичности ма и могућностима посредовања наставних садржаја – филма у настави.		– самостално креира и примењује мултимедијалне технике (нпр. Movie Maker и слично); – подржава ученике да слободно изнесе своје идеје, критичко мишљење и доживљај садржај филма; – прати и процењује различите аспекте постигнућа ученика у настави у складу са индивидуалним способностима, интересовањима и могућностима кроз формативно оцењивање.	– пише извештај истраживачких резултата и предлаже начине имплементације у актуелној васпитнообразовној пракси.	часова, материјали, визуелне презентације, план стручног усавршавања.
КЗ	Компетенције за подршку развоју личности ученика				
	знања	планирање	реализација	евалуација	усавршавање
	– разликује и тумачи аспекте развоја деце и младих и способности апријоријације филмског садржаја; – зна и разуме психички, емоционални и социјални развој ученика као услов за посредовање филмског садржаја у настави; – уме да препозна индивидуалне капацитете ученика и да их подстиче.	– планира активности које подразумевају интердисциплинарану наставу, индивидуализацију и проблемски приступ у посредовању филма у настави; – планира и усклађује свој рад према специфичностима и образовања ученика кроз примену филма у настави.	– примењује различите методичке modele и приступе примене филма у настави у складу са развојним потребама, могућностима и интересовањима ученика; – мотивише ученике и подстиче их на активну партиципацију у настави; – критички анализира, дискутује са ученицима, поставља проблемска питања и резимира, даје повратне информације.	– анализира и вреднује примену ангажованог филма у настави кроз утицај на развој различитих аспеката личности ученика (когнитивни, емоционални, интелектуални); – анализира и тумачи функцију и значај ванинституционалних облика образовања за уметност и вреднује њихове домете и утицај на ученичка постигнућа – музејска дидактика, филмска секција, радионице, пројекти, семинари, образовни програми.	– истражује и примењује различиту литературу и изворе информација у области подршке ученицима за учење, сарадњу, решавање конфликта, мотивацију, кроз примену филма у настави.

К4	Компетенције за комуникацију и сарадњу				
	знања	планирање	реализација	евалуација	усавршавање
	– познаје технике успешне комуникације и тимског рада; – разуме значај кооперативност и уважава стандарде професионалне етике наставничке професије.	– планира своје излагање путем различитих комуникацијских вештина, техника и стилова јавног излагања у настави; – осмишљава ситуације и активности за подстицање комуникацијских вештина кроз примену филма у настави.	– активно учествује унапређивању школске климе; – креира и реализује акциони план за развој школске културе и сарадњу са родитељима, као и индивидуализацију у настави, интердисциплинарност, рад са осетљивим темама и групама кроз примену филма у настави; – показује добру личну, социјалну и емоционалну прилагођеност; – показује способност уважавања различитости, мултикултуралност, емпатију и хумане ставове.	– анализира и процењује сопствене капацитете за сарадњу са ученицима, родитељима и колегама; – пише извештаје и извештава о ефектима сарадње на основу систематског праћења.	– усавршава се у области сарадње, комуникацијских вештина и тимског рада; – представља стручној и широј јавности (скупови, трибине, часописи) резултате акционих истраживања иновативних методичких модела за развој комуникације, тимског рада и сарадње са ученицима, родитељима, наставницима кроз примену филма у настави.

Из природе предмета *Филм у настави*, као и наведених стручних компетенција (Табела 1) произилазе и могући садржаји и активности у оквиру студијског програма који доприносе изградњи и усавршавању компетенција будућих наставника за примену филма у настави. На пример, упознавање са *теоријским концептима и методичким приступима примене филма у настави* који уводе студента у теоријско-практичне аспекте филма као дидактичког средства, садржаја и медија/медијума, истичу значај и васпитне домете примене филма, нарочито ангажованог филма у настави. Такође, указује се потреба за обрадом садржаја који се односе на *примену филма у настави у односу на специфичности развоја, социјализације, неговања стваралаштва и комуникације деце и младих*, па сходно томе, обрађују се аспекти, одлике и специфичности развоја деце и младих, као и методе посредовања филма деци. Једна од тема курса *Филм у настави* односи се на *компетенције наставника за примену филма у настави*, а ослања се на *Стандарде компетенција наставника*, менторске вештине и стилове управљања одељењем. Такође, улога наставника као рефлексивног практичара треба да осветли значај и методе развијања, унапређивања и неговања стваралачког изражавања деце и младих.

Обрада теме која се односи на примену ангажованог филма у настави доприноси усвајању *филмске културе*, која као садржај предмета подразумева анализу тематских филмова везаних за социјалне контексте, медијске конструкције и социјалне реалности, као и развоја и подстицања интеркултуралне комуникација путем филма, при чему је посебно важно посветити пажњу документарном ангажованом филму и раду са осетљивим темама. *Филм као медиј/медијум* подразумева обраду садржаја везаних за филм и филмску анимацију – појам и могућност израде дидактичког материјала за потребе наставе, затим синопсис – појам, улога и значај, правила и начини креирања, као и појам, значај и примену „стори борд-а“. У оквиру ове теме, посебна пажња треба да се посвети примени класичних и дигиталних технологија у изради филма, као и монтирању снимљеног материјала у неком једноставном програму, као што је, на пример, апликативни програм „Movie Maker“.

Свакако један од кључних садржаја курса односи се на *методичке аспекте наставног процеса*, и то: циљеве и исходе примене филма у настави из области уметности; дефинисање образовних исхода у складу са задатим критеријумима – димензије когнитивних, психо-моторних и афективних процеса, перцепција, доживљај и креативни процес; предметне и међупредметне компетенције; типове часова, методе и облике рада; место извођења активности и опремљеност простора; мултимедијалне садржаје, технике и материјале, средства, литературу и остале изворе. *Кроз израду плана примене филма у настави и организацију активности* студенти могу да сагледају различите приступе настави, учењу и планирању часа. Посебно би требало обратити пажњу на аспекте процеса наставе, као што су: технике израде плана часа, тематско планирање, интердисциплинарност, проблемски приступ, мотивација ученика за учење и стваралачко изражавање, одабир филма у настави у односу на естетски, педагошки, социјални и психолошки аспект, као и артикулација и евалуација часа.

Посебну пажњу треба посветити *захтевима и критеријумима за организацију методичке праксе у односу на аспекте развоја*, као што је посматрање, планирање, организација, реализација и евалуација активности гледања филма у оквиру ликовних активности, али и вештине посредовања садржаја и примене различитих вештина, техника и стилова јавног излагања. Имајући у виду да *анализа и вредновање у настави* има посебан значај, да су садржаји курса усмерени на анализу примене ангажованог филма у настави – психолошки, социолошки, естетски и педагошки аспект, евалуацију постигнућа и формативно оцењивање. Критеријуми за анализу филма су специфични, па је важно да студенти савладају вештине израде инструментарија, као што су протоколи за посматрање и евалуационе листе, у складу са задатим критеријумима и слично. *Инклузивни образовни програм и индивидуализација у ликовном васпитању и образовању* је један од најважнијих аспеката савремене наставе, и као такав представља неизоставни садржај курса. Кроз теме везане за *евалуацију примене филма у настави у оквиру методичке праксе*, односно критичку анализу про-

цеса и продуката часова ликовне културе студената у сарадњи са наставником/ментором у средњој школи и наставником методике на факултету, могу се сагледати могућности и ограничења у раду са филмом у настави.

Ванинституционални облици образовања за уметност као тема курса подразумевају сагледавање могућности и образовних домета организованих активности кроз филмску секцију, семинаре, образовне пројекте и програме везаних за филм у настави ликовне културе, као и вештине израде *акционих планова за развој школске културе* и повезивање школе са локалном заједницом и окружењем.

У складу са наведеним садржајима, препоручене су активности кроз примену интерактивних метода на вежбама у оквиру предмета *Филм у настави*, у оквиру којих студенти примењују стечена теоријска знања и сагледавају њихове импликације у образовној пракси. Активности могу бити следеће:

- Компаративна анализа и вредновање васпитнообразовних домета различитих теоријских концепата и приступа у примени филма као (а) дидактичког средства, (б) садржаја и (в) медија/медијума (на пример, групни рад на задацима – анализа садржаја, презентација резултата, давање повратне информације, сумирање);
- Идентификовање развојних домета примене ангажованог филма у настави у односу на специфичности развоја, социјализацију, неговање стваралаштва и комуникације деце и младих (на пример, индивидуални и групни рад на задацима – активно гледање посебно одабраних ангажованих документарних филмова, вредновање према задатим критеријумима, презентација, давање повратне, сумирање);
- Идентификовање компетенција наставника за примену ангажованог филма у настави у односу на *Стандарде компетенција наставника* – менторске вештине и стилови управљања одељењем, способности мотивације, давање индивидуалне подршке, ставови и поступци развијања, унапређивања и неговања хуманистичких и демократских принципа у настави (на пример, групни рад на задацима – анализа Стандарда у односу на задате критеријуме, презентација резултата, давање повратне информације, сумирање);
- Анализа тематских ангажованих филмова везаних за социјалне контексте, медијску конструкцију и социјалну реалност, развој и подстицање интеркултуралне комуникације путем документарног ангажованог филма и рада са осетљивим темама (на пример, индивидуални и групни рад на задацима – активно гледање посебно одабраних ангажованих документарних филмова, примена протокола за посматрање и вредновање према задатим критеријумима, презентација, давање повратне информације, сумирање);

- Филм као медиј/медијум (на пример, испробавање могућности израде мултимедијалног дидактичког материјала за потребе наставе; израда синопсиса и „стори борд-а“; примена дигиталне технологије у изради филма, технике израде анимираног филма и монтажа снимљеног материјала у програму „movie maker“);
- Компаративна анализа два плана часа/сценарија за примену ангажованог филма у настави и идентификовање васпитнообразовних исхода зависно од ставова и приступа настави (на пример, групни рад на задацима анализе два плана часа – процедурални и проблемски, у складу са задатим критеријумима, извештавање, давање повратне информације, сумирање);
- Израда плана часа у складу са задатим критеријумима за примену ангажованог филма у настави ликовне културе (на пример, групни рад на изради плана часа у складу са задатим критеријумима, пленарно извештавање група, давање повратне, унапређивање плана часа у складу са препорукама, сумирање);
- Дефинисање критеријума за евалуацију методичке праксе и самовредновање студената – *евалуационе листе за анализу плана часа и протокола за посматрање часа и њихова критичка примена у складу са задатим критеријумима* (на пример, *групни рад на изради евалуационе листе и протокола за посматрање часа у складу са задатим критеријумима, пленарно извештавање група, давање повратне, унапређивање критеријума у складу са препорукама, сумирање*).

У оквиру методичке праксе у школама, практична настава студијског програма Филм у настави подразумева посету школама вежбаоницама и реализацију планираних активности, као што су:

- Посматрање часа наставника/ментора, примена *протокола за посматрање часа* и вредновање;
- Планирање и креирање сценарија часа за примену филма у настави – методичке иновације и анализа плана часа са наставником/ментором у складу са задатим критеријумима – *евалуациона листа*;
- Организација и реализација часа/ликовних активности (индивидуални или тимски рад);
- Евалуација методичке праксе – критичка анализа процеса и продуката и примене филма у настави студената – будућих наставника из области уметности у сарадњи са наставником/ментором у школи и наставником методике на факултету – јавна презентација, дискусија и давање повратне информације;

- Реализација акционог плана за развој школске културе и сарадње са родитељима, индивидуализација у настави, интердисциплинарност, рад са осетљивим темама и групама кроз примену филма у настави;
- Израда портфолија наставника – продукти стваралаштва деце и младих, визуелни примери са методичке праксе, план часа, протокол за посматрање часа, евалуациона листа, филмови, презентације и слично).

На крају курса могуће је представити стручној и широј јавности резултате студијског истраживачког рада кроз организацију дидактичке изложбе и презентацију продуката са методичке праксе студента у јавном простору (факултет, галерије, музеји, културни центри), као и иновативних дидактичких модела примене ангажованог филма у настави и резултата акционих истраживања на факултету, стручним и научним скуповима, часописима, зборницима и слично.

ЗАКЉУЧАК

Филм је уметност савременог доба и његов проналазак и развој битно су утицали на токове развитка културе и људског друштва у целини. Нова, визуелна култура потискује донедавно доминантну вербалну културу и отвара нове могућности за међуљудску комуникацију, приближавајући просторно и временски удаљене људе и збивања. Идентификовани образовни домети примене филма у настави указују на његову улогу и значај у образовању, и као садржаја, и као средства, и као медија у настави.

Захваљујући својој масовности и технологији, филм је у стању да доприноси, са једне стране повећаној информисаности, а са друге, захваљујући естетским квалитетима и хуманим порукама, еманципацији човекове личности. Филм је моћно средство за отварање простора за слободу, односно стварање „слободне зоне“ за самостално и стваралачко деловање и помоћ у самоостваривању *најбољег* што човек носи у себи. Самим тим, филм као средство васпитања и образовања може да осавремени и унапреди васпитнообразовни рад и омогући успешније достизање образовних исхода.

Такође, посредовањем филма и „преношењем доживљаја других људи имамо могућност да, исто као наши преци, постанемо мудрији, доживимо катарзу, продубимо своја схватања и разумевања, развијемо емпатију, способност слушања, вољу за помагањем, и нађемо одважност за активну промену себе и света који нас окружује“ (Вичихлова и др. 2017: 11). Филм у настави има своју изражену дидактичку функцију са снажним васпитним деловањем на личност ученика, те као такав требало би да има формално место у курикулуму, као и да постане обавезни садржај у настави.

На крају, треба указати на улогу наставника и значај систематског стицања и оснаживања опсега наставничких компетенција кроз формално академско образовање за рад са децом, креативним појединцима или групама, у формалном и алтернативним облицима образовања на пољу уметности, кроз примену филма у настави као еманципаторске праксе савремене школе.

Литература

- Арнхајм, Р. (1998). *Уметност и визуелно опажање*. Београд: Студентски културни центар.
- Bijedov, V. i М. Šarić (2016). Dokumentarni film u nastavi medijske kulture s aspekta učeničkoga zanimanja. *Hum: časopis Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Mostaru*, 12(17), 256–278.
- Видосављевић, М. (2016). Домети емпиријских истраживања употребе филма у настави страних језика, *Зборник радова Учитељског факултета*, 10, 67–82.
- Вичихлова, В, Шнокхоусова, В., Розум, Ф., Валоух, Д. и Л. Соучкова (2017). *Филм у настави – приручник за студенте будуће наставнике*. Београд: Филозофски факултет.
- Дабих, Д. (2016). Филм у школским клупама. У: Бобан Стефановић (прир.): *Пета филмска колонија „Кратка форма“*. Горњи Милановац: Културни центар, 18–23.
- Каменов, Е. и С. Филиповић (2011). *Мудрост чула пети део – дечје драмско стваралаштво*. Нови Сад: Драгон.
- Кук, А. Д. (2018). *Историја филма 1*. Београд: КЛИО.
- Кук, А. Д. (2018). *Историја филма 2*. Београд: КЛИО.
- Мулић, С. (1972). Кинофикација наставе, *Педагошки живот*, X(3–4), 3–20.
- Ранђић, О. (2016). Филм као помоћно средство у настави. У: Б. Стефановић (прир.): *Пета филмска колонија „Кратка форма“*. Горњи Милановац: Културни центар, 50–53.
- Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* (2011). Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, бр. 5.
- Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Београд: Универзитет уметности и Издавачка кућа Клет.
- Филиповић, С. (2017). *Методичка пракса ликовних педагога*. Београд: Креатива, 57–58.

Sanja B. Filipović

University of Arts in Belgrade, Faculty of Fine Arts

**EDUCATION OF THE TEACHER OF ARTS IN THE IMPLEMENTATION OF
FILM IN TEACHING – ITS IMPORTANCE AND PROBABILITY OF
EDUCATIONAL SUCCESS IN TEACHING**

Summary

Today modern educational concepts require different competencies of art teachers in order to implement the teaching process and achieve educational outcomes in teaching. The subject of arts is by its nature multidimensional and includes an interdisciplinary field of art content, especially in the field of creativity, visual communication and media literacy. In this light, the importance of applying film in the arts teaching was studied from several different aspects – as teaching content, didactic and visual media, and the competence of a teacher in its implementation. Through theoretical analysis and evaluation of methodical approaches in implementation of film in teaching, the influence on the integral development of pupils (aesthetic, psychological, social, perceptual, intellectual, cognitive, creative) was taken into consideration and one of the syllabus models for the implementation of film in teaching was created. It would be accredited as a master program for education of art teachers at the University of Arts in Belgrade. In the conclusion of the article, a special emphasis is placed on the identified educational outcomes when it comes to implementation of film in the classroom, with a special emphasis on the engaged documentary film. Finally, the importance of acquiring and strengthening the scope of teacher's competencies in work with children, creative individuals or groups, in formal and alternative forms of art education through the use of film in teaching, was also pointed out.

Key words: *film in teaching, arts, media literacy, educational outcomes, teacher education.*

Љиљана В. Грујић*

Основна школа „Момчило Настасијевић“, Горњи Милановац

ФЕМИНИЗАЦИЈА НАСТАВНИЧКОГ ПОЗИВА

Апстракт: У раду је актуализован проблем феминизације наставничког позива на свим нивоима образовања. У вези с тим дат је приказ трендова и статистичких података у свету и Србији. Наставнички позив се сматра „женским“ занимањем којим се продужава улога жене у чувању, подизању, бризи и васпитању деце. Феминизација наставничког позива значајно утиче на снижавање друштвеног и професионалног статуса наставничке професије и нарочито је изражена на нижим нивоима образовања. Рад жена у образовању се не вреднује у довољној мери, што указује на присутност ефекта „стакленог плафона“. Интеграција родне равноправности, која се може постићи и у структурној једнакости у наставничкој професији, доприноси квалитетнијем, ефикаснијем и праведнијем образовању. Проблем смањења феминизације наставничког позива јесте изазов за образовне политике.

Кључне речи: *феминизација, наставнице, наставнички позив.*

УВОД

Током развоја друштво је имало негативан однос према жени који се манифестовао искључивањем жена из јавног живота, забраном учешћа у важним друштвеним улогама, оспоравањем права на образовање и редовно школовање. Тек у 19. веку омогућено је подједнако образовање девојчица и девојака заједно са дечацима и младићима, мада је и тада образовна политика деловала у смислу продубљавања разлика међу половима. Тај јаз се исказивао у могућности запошљавања жена ван куће искључиво у оним занимањима која су сматрана да су примерена жени и да су блиска породици. Два века касније ситуација је промењена. И даље је задржано традиционално схватање о васпитању и образовању жене, мада је оно, кроз скривене моделе, исказано кроз повећано запошљавање у време нагле индустријализације. Жене су добиле могућност рада, али су биле на нижим, слабо плаћеним радним местима која су захтевала нискоквалификовану радну снагу. Повећањем нивоа образовања жена из средњих слојева грађанског друштва, указана им је могућност запошљавања и у другим подручјима, укључујући и образовање (Радовић, 2006). Дакле, „занимање које је обављао претежно мушки кадар, повећањем броја запослених жена у њему, постаје занимање у чијој кадровској структури преовлађују жене“ (Радовић 2007: 32). Тако 21. век карактерише феминизација наставничког позива.

* grujic.lj@gmail.com

Бројни педагози и социолози су јединствени када су у питању разлози феминизације наставничког позива. Значајна повезаност повећања броја запослених жена у образовању највероватније је последица пада економског стандарда, осиромашења образовања које мушкарце подстиче да се опредељују за боље плаћена, перспективнија занимања која пружају већу могућност напредовања, а тиме и стицања веће моћи и угледа у друштву. Другим речима, паралелно са опадањем учешћа мушкараца у пословима које се тичу области образовања, ствара се простор у којем јача учешће жена. Друго, у жељи да удовољи и реализује бројне своје улоге (супруге, домаћице, мајке), феминизација јесте узрок депрофесионализације наставничког позива и даље деградације школе (Полић, 2003).

ТРЕНДОВИ И СТАТИСТИЧКИ ПОДАЦИ ВЕЗАНИ ЗА ФЕМИНИЗАЦИЈУ НАСТАВНИЧКОГ ПОЗИВА – СВЕТ И СРБИЈА

Као један од забрињавајућих аспеката привлачности наставничког позива истичу се дуготрајни трендови структуре наставничке радне снаге, односно мањак мушкараца и мањак „амбициознијих“. Премда се у три четвртине од 28 OECD земаља у периоду 1996–2002. године проценат заступљености мушкараца у наставничком позиву основних школа повећао, те иако се повећао у свим земљама у нижем средњем образовању у истом периоду, уочена је тенденција даље феминизације. Она се може поткрепити индикаторима који доприносе оваквој тврдњи. Наставак тенденције повећања броја учитељица је очекиван будући да се мушки наставници концентришу у старије старосне групе које не задуго чека пензионисање, те да је периоду 1995–2001. године опао проценат уписаних ученика мушког пола за образовање наставника. У истом периоду жене заузимају мање руководећа места од мушкараца, упркос доминацији коју имају у запослености у образовним институцијама (OECD, 2005).

Резултати студије *TALIS 2008 (Teaching and Learning International Survey)* показују да је скоро 70% наставника женског пола, те да је у скоро 45% земаља, у којима се спроводи ово истраживање, на руководећем месту жена. У односу на TALIS просек (од 80–85%), знатно више жена је у образовању у земљама као што су Естонија, Литванија, Бугарска, Словачка, Словенија. С друге стране, може се уочити и да постоје земље у којима је заступљеност жена у образовању мања од наведеног просека. Такви примери су Турска и Мексико у чијим образовним системима ради око 50% наставница, што указује на једнакост полова међу запосленима који поучавају ученике. Гледајући дистрибуцију наставника по половима на позицијама директора школа у овим земљама, уочљиво је ниско учешће жена у земљама попут Турске (око 10%) и Кореје (око 15%), док је у Бразилу тај проценат највиши (око 75%). Просек од 45% уочљив је у Норвешкој, Малти, Португалу, Малезији (OECD, 2009).

Наредна *TALIS 2013* студија упућује да од укупног броја запослених наставнице чине у просеку 68%. Виши од наведеног процента забележени су у Бугарској, Словачкој, Естонији и Литванији и крећу се у распону од 81 до 89%, док је у Јапану тај проценат најмањи и износи 39%. Нешто већи проценат је у Мексику, Аустралији, Холандији и Шпанији и креће се 54–59% (OECD, 2014).

На основу ових података може се извести закључак да је феминизација наставничког позива у овим земљама изузетно висока. Такође, може се закључити да су наставници женског пола мање спремни да рад у настави замене руководећом позицијом у школи. Проценат заступљености наставника мушког пола у наставничком позиву упућује на постојање полне неједнакости запослених у образовању.

Према подацима из 2010. године, и у земљама OECD-а на свим нивоима образовања жене чине две трећине запослених. Тај број варира зависно од нивоа образовања и опада на сваком следећем нивоу. Жене чине 94% запослених у предшколском образовању у земљама OECD и G20. Подсетимо да земље које чине G20 (The Group of Twenty) јесу економски најразвијеније земље, високог БДП (85%) и међународне трговине (80%), чији становници представљају две трећине светског становништва. Само у земљама OECD тај проценат у предшколском образовању износи 97%. Нешто мањи постотак од овог просека јесте у Француској (83%) и Јужној Африци (77%), док је тај број стопроцентан у Естонији, Мађарској, Словачкој, Чешкој, Саудијској Арабији. Када је у питању основно образовање просек у земљама OECD је 82%, а у 33 земље OECD и земљама чланицама G20 – 74%. Изузетак чине земље у којима је просек нижи од оног у OECD и G20, а то су: Канада (72%), Мексико (67%), Јапан (65%), Индонезија (60%), Кина (58%), Јужна Африка (55%), Турска (52%), Саудијска Арабија (50%), Индија (46%). На терцијарном нивоу образовања у земљама OECD већину запослених чине мушкарци, док је проценат жена у наставном особљу 41%. Нешто већи проценат од овог просека јесте у Чилеу, Пољској, Норвешкој, Шведској, Луксембургу, док је у Финској и Новом Зеланду 51%. Нижи проценат од просека OECD-а је у Аустрији, Француској, Италији, Швајцарској. У Јапану је запосленост жена на терцијарном нивоу 19% (OECD, 2012a), али се и она у наредних неколико година мења и износи 27% (OECD, 2017). Велике разлике међу овим земљама у вези са запосленошћу жена на свим нивоима образовања могу се приписати различитим културолошким, социолошким, економским разлозима, упркос општем обрасцу. Оно што је заједничко за већину земаља јесте изражена феминизација наставничке професије.

Према најновијим подацима, у земљама OECD наставнице и даље чине две трећине запослених на свим нивоима образовања – тај проценат је највећи у предшколском образовању (97%), у основном образовању износи 83%, док с повећањем нивоа образовања опада и на терцијарном нивоу износи 43% (OECD, 2017). Поређењем ових података са претходним, може се закључити да је проценат запослених жена у предшколском образовању остао исти, а да се број запослених жена у основном образовању повећао за 1%, те на терцијарном нивоу за 2%.

Дајући увид у трендове запослености, *Анкета о радној снази запослених лица* у Србији у 2010. години упућује да је жена у области образовања 10,4%, што је мање него у неким другим секторима и делатностима (у сектору пољопривреде, шумарства и рибарства жена је 20,9%, трговине на велико и мало 16,5%, здравствене и социјалне заштите 12,5%). Анкета, такође, показује да је у истом периоду број запослених мушкараца у образовању 3,9%, што је за 1,7% више него у сектору здравствене и социјалне заштите (РЗС, 2012, према: Благојевић Хјусон, 2012). Последња објављена *Анкета о радној снази у Републици Србији* у 2017. години садржи податке засноване на другачијој методологији тако да даје приказ запослених узраста од 15 до 64 године у различитим областима. У наведеном узрасту становништва наше земље у области образовања запослено је укупно 169,6 хиљада особа, од којих 45,2 хиљаде чине мушкарци, док је 124,4 хиљаде чине жене (РЗС, 2018). Процентуално посматрано, од укупног броја запослених особа у области образовања у Србији, мушкараца је 26,65%, а жена 73,35%.

Анализирајући судбину наставника у светлу очекиваних образовних промена у Србији, Зиндовић и Максимовић износе проблем феминизације професије. Ови аутори наводе да је у школској 1995/1996. години у Србији у основним школама било више наставница него наставника (61%). У истом периоду у средњим школама у Србији било је незнатно више наставница (52,7%) у односу на наставнике (47,3%) (Зиндовић, Максимовић, 2000).

На основу података изнетих у публикацији *Жене и мушкарци у Србији* (2005) у вези са структуром наставног особља на свим нивоима образовања, уочава се да проценат жена у основним школама износи 72%, у средњим школама 61%, на вишим и високим школама 38%, односно 29% (РЗС, 2005, према: Балон, 2007). У истоименој публикацији објављеној нешто више од једне деценије касније, 2017. године, уочава се да се проценат жена међу наставним особљем у основним школама повећао за 1%, а у средњим школама 4%. Од укупног броја запослених на универзитетима и факултетима, наставнице и сараднице чине 49% – наставнице (46%), сараднице (54%) (РЗС, 2017).

У *Националном извештају* за Србију налазе се подаци о демографским карактеристикама наставног кадра у предшколском, основном и средњем образовању у 2004. години. Од укупног броја запослених васпитача у предшколском образовању жена је 98,82%, а мушкараца свега 1,18%. У истој години, када се пореди однос запослених по полу у основним школама, уочава се знатно већа запосленост жена него мушкараца (71,83% према 28,17%). Нешто мања разлика је у средњим школама (жена 61,47%, а мушкараца 38,53%).

Анализирањем положаја жена у истраживачким институтима и на Универзитету у Београду 2006. године, уочено је да у истраживачким институтима постоји једнака заступљеност жена и мушкараца према броју запослених (49% жена и 51% мушкараца), са докторатом или без њега, као и према свим другим аспектима. Истовремено, на Универзитету у Београду запослено је 43,3% же-

на, од чега је 37,4% наставница и 51% асистенткиња. Постоје, притом, разлике у броју запослених жена на факултетима у оквиру Универзитета. Највише наставница је у групи медицинских наука (51,3%), док је највише асистенткиња у групи друштвених наука (64%). Иако имају исте квалификације, постоји неједнакост у равномерној заступљености оба пола на руководећим местима на Универзитету. Тако је, на пример, на месту ректора, од оснивања била само једна жена, на месту декана, у периоду 2000–2004. године, шест жена, док је у 2006. години тај број смањен на три (Богдановић, 2006).¹

Иако су могућности студирања особама оба пола исте, чини се да је женама отежан пут до стицања звања доктора (27,7%), као и од звања асистенткиње до звања редовног професора. Некако се период мајчинства и породичног живота поклапа са сфером професионалног живота – напредовањем у звањима, истраживањима и настави, а присутне су и предрасуде о родној равноправности и традиционални систем вредности када су у питању односи жена и мушкараца. Мора се признати и то да се звање професора на универзитету више у друштву цени од звања васпитачице или учитељице.

У *Статистичком годишњаку Републике Србије*, од 2010. године па све до данас, поред бројних података везаних за област образовања, наведени су и подаци о укупном броју запосленог наставног особља, као и укупан број запослених жена на свим нивоима образовања (предшколском, основном, средњем и високом). Интересантно је да ни у једном Статистичком годишњаку није наведен број запослених мушкараца у области образовања, што даје простора за различита тумачења. Једно од тумачења може бити да се „подразумева“ да од укупног броја запослених одуземо број запослених наставница и тако добијемо број запослених наставника. Постоји, међутим, сумња да се, како то статистика уме да открива али и прикрива, ненавођењем броја запослених мушкараца у образовању жели избећи покретање могућих питања, расправе и уочавања проблема. Истовремено, може бити и скривено признавање свеприсутне феминизације наставничког позива уз пожељну пасивност услед недостатка воље да се проблем реши. Подсећамо да су, према бројним истраживањима, типичне особине жена: пасивност, несамосталност, зависност и самокритичност. „Ако имамо у виду да је учитељски позив одувек био под контролом друштвених снага на власти, које су биле веома заинтересоване да учитељи посредују између њихове идеологије (у најширем смислу те речи) и деце и младих, како би осигурали опстанак идеја које су пропагирани и које су држали на власти“. Сасвим је разумљиво зашто ништа није рађено да се смањи феминизација у образовању (Радовић 2007: 315–316) У том смислу проблем смањења феминизације наставничког позива јесте изазов за образовне политике.

¹ Важно је напоменути да се тренутно на позицији ректора Универзитета у Београду налази жена.

У Табели 1, користећи податке из *Статистичког годишњака*, дат је приказ укупног броја запосленог наставног особља, као и укупан број и израчунати процентуални показатељи заступљености жена у предшколском, основном, средњем и високом образовању у Србији за последњих једанаест школских година.

Табела 1. Наставно особље према нивоима образовања у Србији

Шк. година	Наставно особље према нивоима образовања											
	Предшколско			Основно*			Средње**			Високо***		
	укупно	жене		укупно	жене		укупно	жене		укупно	жене	
	број	бр.	%	број	бр.	%	број	бр.	%	број	бр.	%
2005/2006.	9406	9206	97,87	46353	33148	71,51	27565	17228	62,50	-	-	-
2006/2007.	9731	9528	97,91	47339	33849	71,50	28367	17841	62,89	-	-	-
2007/2008.	10396	10230	98,40	48509	34643	71,41	29092	18292	62,88	-	-	-
2008/2009.	11087	10910	98,40	49290	35157	71,32	29490	19633	66,57	14558	6526	44,83
2009/2010.	11228	11061	98,51	50886	36072	70,89	30067	18928	62,95	-	-	-
2010/2011.	11589	11422	98,56	50700	36008	71,02	30479	19338	63,45	14855	6825	45,94
2011/2012.	12026	11839	98,45	51533	36461	71,03	30730	19610	63,81	15030	7004	46,60
2012/2013.	12351	12150	98,37	50961	36490	71,60	30767	19626	63,79	15478	7217	46,63
2013/2014.	-	-	-	51211	36914	72,08	31104	19945	64,12	-	-	-
2014/2015.	16548	16321	98,63	52124	37641	72,21	30634	19779	64,63	15399	7325	47,57
2015/2016.	17198	16946	98,53	52708	38110	72,30	30755	19945	64,85	15659	7599	48,27

* Подаци за редовне основне школе

** Подаци за редовне средње школе и средње школе за образовање ученика са сметњама у развоју

*** Подаци се односе на укупан број наставника и сарадника

- Подаци нису наведени

Ови налази показују изражену феминизацију наставничког позива у Србији у предшколском образовању (око 99%), нижу у основном (око 72%), незнатно блажу у средњем (око 65%) и још нешто нижу у институцијама високог образовања (око 48%). Дакле, са повећањем нивоа образовања феминизација наставничког позива у Србији опада, премда показује знаке повећања феминизације.

Као разлози изгубљене привлачности и осиромашења струке наводе се: губитак економске основе за образовање у времену деведесетих година прошлог века, негативна селекција, социјална сигурност, краће радно време, дужи одмори, склоност прихватања додатних послова у приватном сектору (Ковач Церовић, 2005). Но, то нису једини разлози слабог опредељења мушкараца за наставнички позив. На мушкарце се врши и друштвени притисак да одаберу она занимања и понашања у складу са родном улогом која се од њих очекује (Jacobs, 1993). Такође, опадање броја наставника мушког пола у школама сугерише недостатак позитивног мушког узора дечацима који су незаинтересовани, што имплицира мању привлачност позива особама овог пола. За још једно објашњење смањеног одабира наставничког позива од стране мушкараца наводи се да „мушкарце који улазе у подучавање понекад одбија и страх да би мо-

гли бити криво оптужени за злостављање, посебно у основним школама“ (МСЕЕТУА, 2003, према: OECD 2005: 86).

Као разлози који обесхрабрују мушкарце да се одреде за наставничку професију у многим земљама се помињу ниске плате, снижена могућност напредовања, релативно низак друштвени статус позива наставника. Дакле, изнети су ставови о негативној корелацији феминизације наставничког позива са изузетно угледним и изразито плаћеним друштвеним занимањима. На основу ових ставова могло би се закључити да ће се феминизација наставничког позива смањити уколико се повећају плате или повећа друштвени и професионални статус наставничке професије. Упркос наведеном, статистички подаци из 2009. године показују да на првом нивоу образовања у Луксембургу проценат запослених жена износи 71,9% и у Финској 77%. Ови проценти недвосмислено указују на доминацију жена које раде у образовању, односно на феминизацију наставничког позива чак и у овим земљама, упркос томе што је наставнички позив у Финској веома поштован и ужива велики друштвени углед, као и то да је у Луксембургу, као најбогатијој земљи Европске уније, наставнички посао релативно високо плаћен (Eurydice, 2010). Премда је у Луксембургу и Финској наставничка професија веома поштована или релативно високо плаћена, и даље је присутна појава доминантне заступљености жена у наставничкој професији. То се може објаснити тиме да је образовање деце на нижим нивоима снажно повезано са заштитом и бригом о њима, која је више женска, а мање мушка традиционална улога. Има аутора који за феминизацију наставничког позива у Финској и Ирској (земљи у којој наставничка професија такође ужива висок статус у друштву) објашњавају тенденцијом да дечаки у односу на девојчице постижу ниже резултате на школским тестовима, чиме се смањује број квалификованих кандидата мушког пола за упис за образовање наставника (Drudy et al., 2002; Luukkainen, 2000, према: OECD, 2005).

ПОСЛЕДИЦЕ ФЕМИНИЗАЦИЈЕ НАСТАВНИЧКОГ ПОЗИВА

Нема сумње да феминизација наставничког позива значајно утиче на промене у васпитнообразовном раду и да се ефекти испољавања овакве полне структуре наставног кадра односе на ученике, наставнике и саму школу. Као педагошке последице феминизације наставничког позива, на првом степену основног образовања, настале услед културно-историјских, друштвено-економских, био-психолошких и професионалних узрока, наводе се промене у: васпитним утицајима на психо-физички развој и развој личности деце, међуљудским односима и комуникацији у школи, образовним ефектима и школским постигнућима, друштвеном и професионалном статусу учитеља (Радовић, 2007). Како се бавимо питањем феминизације наставничког позива на свим нивоима образовања, пажња у овом делу рада усмерена је само на две последице значајног повећања броја жена у образовању и односи се на снижава-

ње друштвеног и професионалног статуса наставничког позива, али и на још једну перспективу анализе феминизације – на психолошке последице стреса на саме наставнике. Ограничавање на ове две последице не значи негирање постојања других, јер су све оне међусобно повезане и условљене, већ би бављење сваком последицом понаособ превазишло оквире овога рада.

а) Психолошке последице – стрес

Неки аутори истичу повезаност пола са задовољством посла и стресом (Bishay, 1996; Chaplain, 1995, према: Darmody and Smyth, 2011). Исти аутори утврђују да што се пола тиче нема разлике у нивоу стреса наставника. У поређењу са мушким колегама (42%), жене су исказале веома или изузетно наглашено осећање стреса (46%), док су наставници, њих 18%, у поређењу са 8% наставница, пријавили да уопште нису под стресом (Darmody and Smyth, 2011). Међутим, постоје истраживања која тврде супротно и указују на значајну повезаност пола и стреса. Наиме, када се анализира повезаност пола и стреса, из истраживања се види да су стресом више погођене жене наставници (Laughlin 1984a, према: Borg and Riding, 1991; Klassen and Chiu, 2010). У просеку 13% наставница, у односу на наставнике, више је погођено стресом условљеним условима рада и више од 8% стресом изазваним условима у учионици.

Постоје истраживања која упућују и на велику рањивост жена у институцијама високог образовања на перцепцију и исходе стреса (Barnes, Agago and Coombs, 1998; Lease, 1999; Leung, Siu and Spector, 2000, према: Слишковић, 2011). У поређењу са мушкарцима, жене професори су подложне доживљају вишег нивоа негативних последица пословног и породичног стреса, што је у складу са биолошко-социјалном улогом жене. Усклађивање улога утиче на свестан одабир запошљавања жена професора на мање престижним институцијама високог образовања, али и на нижим и мање плаћеним позицијама како би имале простор да испуне захтеве који се пред њих постављају (чување, подизање и брига о деци, али и брига о старијима и болеснима у породици). Међутим, резултати неких истраживања говоре супротно овом ставу. Вулф-Вендел и Вод упућују на позитивну корелацију мајчинства и стреса на послу универзитетских професорки. Услед реализовања различитих животних улога универзитетски професори женског пола постају задовољнији и самим тим, мање окупирани стресом на послу којим се баве (Wolf-Wendel and Ward, 2006, према: Слишковић, 2011). На појаву стреса код професора мушког пола утичу: организацијска клима, руковођење, као и промене у смањењу учешћа доношења одлука, контроле и аутономије у раду.

Као што можемо видети, на жене и мушкарце који раде на универзитетима утичу различити стресори. Они се код жена одражавају на физичко и психичко здравље, док код мушкараца имају негативан утицај на зараду и бенефи-

ције. Ови налази несумњиво истичу биолошку, друштвену и културну различитост између универзитетских наставника мушког и женског пола.

Жене наставници се у обављању свог посла више емоционално ангажују од својих мушких колега, што утиче на већу исцрпљеност. Она може бити и већа уколико наставнице раде у неповољним организацијским условима као што су веома велики број ученика у одељењу, већа норма часова, деца са проблемима у понашању и сл. „Потсдамска студија наставника“, спроведена у периоду 2000–2006. године у Немачкој, у којој је учествовало приближно 28.000 особа (од тога 16.000 наставника, 2500 наставника-приправника и студената, 8.000 особа других занимања и око 1500 наставника из Аустрије, Пољске, Чешке, Енглеске и Русије), утврдило је различите обрасце понашања наставника (обрасци G, S, A и B) и њихов доживљај у вези са послом. Ова обимна студија показала је да је мање жена које имају високу способност дистанцирања од тешкоћа на послу (образац S), али и више жена које су спремне на преданост, што имплицира повећање ризика од појаве многих болести (образац A), као и више оних жена које имају висок степен резигнираности, смањене мотивације за рад и присуство негативних емоција (образац B) (Schaarschmidt, 2006, према: Божин, 2012).

Када је у питању задовољство послом, постоје разлике између жена и мушкараца. Задовољство послом наставника је веће у корист жена (Bogler, 2002; Lortie, 1975; Ma and MacMillan, 1999, према: Perrachione et al., 2008), док код директора школа та разлика није уочена.

Што се тиче истраживања Шаршмита и сарадника о „Потсдамској студији наставника“, може се закључити да она даје значајан допринос, али је неопходно да постоји свест о ограничењима ове и сваке сличне студије које се у овом случају односе на разграничење узрока од последица стресног окружења. Чињеница је да је дистрибуција образаца и понашања према полу неповољна за наставничку професију која је у нашим условима изузетно феминизирана. Иако овакво истраживање није спроведено у нашем образовном систему, а имајући у виду околности у којима раде наши наставници, сасвим се оправдано може очекивати да ова дистрибуција буде у још већој мери неповољнија него што је случај са немачким наставницима. У том смислу се после процене утицаја стреса на наставнике од доносиоца одлука образовних политика очекује сет системских мера којима се може сачувати ментално здравље људских ресурса у образовању. На тај начин би се мотивисали наставници у свом раду и ангажовању, њихово задовољство послом повећало, што имплицира већу ефикасност образовања.

б) Снижавање друштвеног и професионалног статуса наставничке професије

Као посебан облик друштвене неједнакости, друштвена стратификација се односи на постојање видљивих друштвених скупина, ранжираних на основу богатства, моћи и угледа. Припадници истих друштвених скупина имају сли-

чан или једнак друштвени положај, материјалне поседе који се у различитим друштвима карактеришу као вредни (попут земље, новца и сл.), способност да наметну своју вољу другима, искључујући отпоре, као и одређен степен поштовања, уважавања, цењености који су условљени квалитетом појединца, његовим стилем живота и положајем. Другим речима, појединци се разликују по занимањима које обављају, а од тога зависи и њихово богатство, моћ и престиж у друштву. Какав ће углед неко занимање у друштву имати зависи искључиво од тога како друштво на њега гледа. Самим тим, у друштву се услед неједнаког материјалног и нематеријалног вредновања различитих занимања јавља неједнака дистрибуција угледа занимања. У том контексту, предмет нашег интересовања јесте углед наставничке професије у друштву, то јест како друштво вреднује важност ове делатности.

Бавећи се питањем угледа учитеља у хрватском друштву, Пилић износи анализе четири анкетна истраживања: угледа учитеља код одраслог становништва подручја Далмације и Славоније, угледа учитеља у очима средњошколских професора, угледа учитеља код родитеља предшколске деце и угледа код студената, будућих учитеља (Пилић, 2008). Истраживања су показала следеће налазе: одрасло становништво Далмације и Славоније подједнако вреднује средњи углед учитеља у друштву (49,6% у Далмацији и 50,6% у Славонији). Од укупног броја испитаника (N=1457), само њих 3,8% у Далмацији и 5,6% у Славонији сматра да учитељи имају веома велики друштвени углед у хрватском друштву. Поредићи са угледом четрнаест занимања код одраслог становништва Далмације (N=686), углед учитеља је на осмом месту, иза угледа лекара, директора, научног радника, инжењера, професионалног политичара, медицинске сестре, приватника. Међу анкетираним средњошколским професорима (N=303), њих 48,5% процењује да учитељи имају средњи углед у друштву, док 14,2% верује да имају велики и веома велики углед. Велики (40,5%) и веома велики углед (17%) учитеља код родитеља предшколске деце јесте очекиван с обзиром на емоционалну везаност родитеља за своје дете, али и подршку учитеља у васпитању и припреми предшколаца за школу. Анализирање угледа учитеља код студената који се припремају за позив учитеља (N=48) показало је да око половине студената сматра да је углед учитеља у друштву средњи (46%), а само њих 15% сматра да учитељи имају велики и веома велики углед. Дакле, иако се припремају за позив учитеља, студенти већ знају да занимање за које се школују има средњи и не тако велики углед у друштву.

Треба подсетити још једном да су друштвени и професионални статус у веома тесној вези са моћи позива која зависи од материјалних улагања. Очигледно да се једно занимање процењује по количини новца, а тиме и по моћи које има на развој и промене у заједници. У том смислу се може очекивано претпоставити да већа улагања у образовање зависе од економске развијености друштва, да је тиме материјални и друштвени положај наставника виши и да је самим тим феминизација наставничког позива мања. Међутим, неке анализе тенденције феминизације школа у бившим југословенским републикама и покрајинама у периоду 1976/77.

до 1981/82. године показују да се с порастом економске развијености одређеног подручја повећава и феминизација наставничког позива (Полић, 1984, према: Радовић, 2007). Једно од могућих објашњења ове корелације јесте да економски развијеније подручје нуди нове и проширене могућности запошљавања мушкараца у другим струкама. У таквим економским условима низак друштвени и економски статус наставничког позива још више долази до изражаја.

Када су у питању ученици у Србији, они који су на међународном програму процене образовних постигнућа ученика PISA 2009 били у горњој четвртини по успеху у читалачкој писмености, упркос ниској плати, желе да постану наставници. Оваква привлачност за наставнички позив је изненађујућа, али се објашњава условима рада, сигурношћу исплате плата, распустима, флексибилним радним временом, могућношћу допуне примања ваншколским активностима, а не висином наставничке плате (OECD, 2012б).

Углед неке професије је већи ако је интересантан и привлачан горњим и средњим слојевима друштва, ако у оквиру професије постоји могућност напредовања и мотивације ка вишем статусу и плати. „Побољшање материјалних услова учитеља и друге социјалне бенефиције су нужан, али не и довољан услов за побољшање њиховог друштвеног угледа“ (Радовић 2007: 397).

Професија наставника има генерално осредњи друштвени статус, изузев за родитеље чија су деца на било ком нивоу образовања. Такође, наставници имају веома малу могућност напредовања у звањима, а самим тим и малу могућност повећања плате и вишег статуса у друштву.

Иако *Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника* (Службени гласник Републике Србије, бр. 81/2017) даје наставницима у Србији могућност професионалног напредовања кроз стицање звања (педагошког саветника, самосталног педагошког саветника, вишег педагошког саветника, високог педагошког саветника) и право на увећану плату током професионалног напредовања, уочено је одсуство примене критеријума за раст плата, чиме је немогуће утврдити број наставника који су стекли звања у било којој категорији (OECD, 2012б). Чини се да је овде у значајној мери изражен ефекат „стакленог плафона“, тачније да постоје могућности за напредовање, али се на том путу налази невидљива баријера. Термин „стаклени плафон“ настао је осамдесетих година прошлог века и „односи се на ситуације у којима је напредовање запослених у организацији онемогућено упркос њиховим квалификацијама због дискриминације, најчешће на основу пола, али и расе, инвалидитета итд.“ (Зорић и сар. 2008: 11).

Ако се овоме придода и податак да већина наставника у основној школи потиче из нижих друштвених слојева, онда се долази до закључка да су промене у погледу угледа наставничке професије споре, мада могуће. Дакле, на основу свега што је наведено, следи да постоји потреба да се у значајној мери подигне углед наставничке професије у Србији.

ОБРАЗОВАЊЕ ЗА РОДНУ РАВНОПРАВНОСТ

У Србији су од 2001. године уведена два изборна предмета – *Грађанско васпитање* и *Верска настава*, као део курикулума основног и средњег образовања. Подсетимо да је улога предмета Грађанско васпитање да „подстакне развој детета у духу поштовања људских права и основних слобода, мира, толеранције, равноправности полова, разумевања и пријатељства међу народима, етничким, националним и верским групама“ (Бауцал и сар. 2009: 6). Ови изборни предмети била су предмет неких разматрања будући да се оба тичу питања родне равноправности.

Када се разматра утицај ових предмета на свест о родној равноправности, једно истраживање о испитивању јавног мњења грађанки и грађана Србије (Игњатовић и сар., 2011) дало је следеће резултате: 23% испитаника сматра да оба предмета подједнако добро развијају свест о родној равноправности, 14% испитаника позитивније оцењује модел родних односа у Грађанском васпитању, а њих 12% у Верској настави, 12% испитаника сматра да изборни предмети Грађанско васпитање и Верска настава немају никакав утицај, док 38% не зна да ли ови предмети имају утицај на свест о родној равноправности. Предмет Грађанско васпитање већином предају наставнице. Полазници овог изборног предмета су углавном девојчице. Тако је 2002. године 61% девојчица у основној и 68–81% ученица средњих школа изабрало да похађа наставу из Грађанског васпитања (Smith et al., 2002, према: Игњатовић, 2011). Исти аутор наводи истраживање мера за побољшање родне равноправности у образовању. Да не треба увести било какве мере, изјаснило се 8% испитаника, 16% сматра да треба променити уџбенике, 28% да је потребна промена курикулума и увођење нових предмета, 34% је за подстицање једнаке заступљености оба пола у школовању за сва занимања, 42% испитаника је за могућност организовања предавања и радионица за ученике, док се 44% изјаснило за обуку наставника. Испитујући ставове у вези с будућим корацима у политици родне равноправности „ретко се бирају опције које се односе на представљање жена у школском програму и уџбеницима, неједнаку заступљеност у политици, недовољно буџетско финансирање организација које се баве родном равноправношћу и родно осетљиву употребу језика“ (Игњатовић и сар. 2011: 82–83). Истраживања спроведена у Србији упућују да позитиван став према родној равноправности имају високообразоване жене. Тај став се смањује са смањењем њиховог образовног нивоа.

Бавећи се проценом ефеката изборног предмета Грађанско васпитање у Србији, један од налаза до којег су истраживачи дошли, а тиче се опредељења за похађање овог предмета, упућује да наставу овог предмета похађају ученици чији родитељи имају виши образовни ниво од просека популације (30%), знатно мање ученици чији је образовни ниво родитеља одговара просеку попу-

лације (11%), деца родитеља који нису традиционални и патријархални, чији су родитељи атеисти, чији су родитељи верници, али нису мишљења да је нужно да њихова деца похађају верску наставу, деца чији су родитељи других верисповести (Бауцал и сар., 2009).

Дакле, ако имамо децу која у значајно већој мери похађају предмет Верска настава и која потичу углавном из традиционалних породица, сасвим је оправдано очекивати да поседују и традиционалне системе вредности. Традиционални системи вредности подразумевају и одређен став према роду и умањују шансе за друге вредносне оријентације када је у питању равноправност, једнакост и хуманији однос међу половима. Истовремено су мање шансе за промоцију родне равноправности у образовању. У том смислу су нужне промене у приступу овом изборном предмету, без намере да се продубљује конкурентски однос према Верској настави који у извесној мери постоји, као и у обухвату ученика оба пола. Мењањем родне перспективе ученика, нарочито дечака, повећавају се могућности да се приликом одабира позива опредељују за наставнички позив, као један од начина да се смањи феминизација овог позива.

ЗАКЉУЧЦИ И ПРЕПОРУКЕ

Имајући у виду наведено у вези с феминизацијом наставничког позива, можемо извести следеће закључке:

Постоје родни стереотипи у избору занимања као и традиционална подела занимања према родним улогама. Уочава се друштвена и идеолошка подела занимања по полу. Наставнички позив се сматра „женским“ занимањем којим се продужава улога жене у чувању, подизању, бризи и васпитању деце.

Позив наставника јесте веома феминизовано занимање. Феминизација наставничког позива је нарочито изражена на нижим нивоима образовања. Проценат заступљености жена у позиву наставника се смањује са сваким вишим степеном образовања, с трендом повећања даље феминизације.

Жене наставници су посебно погођене стресом. Постоји повећана рањивост наставника женског пола на стрес. Стрес код наставница настаје као последица повећаног емоционалног ангажовања и балансирања посла са обавезама породичног живота.

Присутан је ефекат „стакленог плафона“ у области образовања. Рад жена у образовању не признаје се и не вреднује у довољној мери. Постоји невидљива баријера, примарна и секундарна дискриминација којом се онемогућава промена социјалне и економске неравноправности полова.

Уравнотежен број жена и мушкараца међу запосленима на свим нивоима образовања доноси повећању угледа и статуса наставничке професије у

друштву. Интеграција родне равноправности, која се може постићи и у структурној једнакости у наставничкој професији, доприноси квалитетнијем, ефикаснијем и праведнијем образовању. Истовремено, доносиоци одлука образовних политика требало би да предложе критеријуме за подједнаку заступљеност жена и мушкараца у образовном систему, узимајући у обзир принципе правичности и једнакости у расподели људских ресурса по полу.

На основу свега наведеног можемо издвојити следеће препоруке:

1. *Потребно је даље анализирати демографске трендове.* – Негативни демографски трендови један су од главних фактора у повећању феминизације наставничког позива. Ове трендове требало би даље анализирати да би се утврдила прецизнија мера у којој ће повећање броја жена у образовању утицати на психолошке последице на саме наставнице, али и на друштвени и професионални статус наставничке професије. Потребно је, истовремено, утврдити мере, иницијативе и пројекте којима ће се утицати на стварање додатног простора запошљавања већег броја наставника мушког пола у образовним институцијама.

2. *Оснажити наставнице у развијању механизма борбе са стресом.* – Ако се узму у обзир постојећа истраживања погођености стресом на послу наставница у неким земљама, постоје разлози да се изврши анализа утицаја стреса на наше наставнице имајући у виду присутну феминизацију кадра на свим нивоима образовања. У зависности од добијених резултата овог истраживања, ова подршка може обухватити различите мере акције. Ове мере заслужују пажњу јер једино тако можемо сачувати људске ресурсе у образовању и тиме створити услове за ефикасније, квалитетније и праведније образовање.

3. *Јачати улогу грађанског васпитања у образовању за родну сензибилизацију и хуманизацију односа међу половима.* – Осим недостатака предмета Грађанско васпитање, који проистичу из похађања овог предмета као изборни, што представља препреке у достизању већег обухвата деце која уче о родној равноправности, значајан део више актера (наставница, родитеља, ученика) у довољној мери не препознаје значај васпитања за развој родне сензибилизације своје деце, хуманизације односа међу половима, борбу против традиционалних улога и родних стереотипа. Увођење предмета Грађанско васпитање као обавезног наставног предмета у приступу и обухвату ученика оба пола донело би веће шансе за достизање промена вредносних оријентација кроз васпитање за хумане односе међу половима. У процесу ширења јачања грађанске свести о равноправности и једнакости полова треба узети у обзир постојеће капацитете и могућности промена планова и уџбеника, као и успостављање партнерства са родитељима и другим актерима који могу да учествују у промовисању родне равноправности у образовању.

4. *Јачати улогу и моћ наставничког позива у друштву.* – Како је утицај професионалног статуса готово исти као и утицај друштвеног статуса, јачањем улоге и моћи позива наставника у друштву створио би се много повољнији од-

нос остварене користи и уложених средстава. Потребно је покренути дискусију, промовисање и интересовање друштвене, али и политичке елите и јавног мњења о улози и моћи образовања. На тај начин би се избегло декларативно дефинисање важности образовања и створила атмосфера у којем је образовање приоритетно за раст, развој и напредак друштва у целини. У складу са јачањем моћи образовања у друштву јача улога наставника, чиме овај позив добија на популарности, привлачности и особама мушког пола, што утиче на тенденцију смањења феминизације наставничког позива.

Литература

- Балон, Б. (2007). Родно сензитивна статистика као неопходан елемент у демократизацији друштва, *Становништво*, 45(1), 79–95.
- Baucal, A., Džamonja-Ignjatović, T., Trkulja, M., Grujić, S. i R. Radić Dudić (2009). *Грађанско васпитање – Procena dosadašnjih rezultata*. Београд: Грађанске иницијативе.
- Благојевић Хјусон, М. (2012). *Жене и мушкарци у Србији: шта нам говоре бројке?*. Београд: Програм Уједињених нација за развој.
- Богдановић, М. (2006). Жене у образовању и науци, *Социологија*, 48(4), 327–340.
- Borg, M. and R. Riding (1991). Occupational Stress and Satisfaction in Teaching, *British Educational Research Journal*, 17(3), 263–281.
- Божин, А. (2012). Стрес и социјално функционисање наставника у условима великих друштвених промена, *Иновације у настави*, 25(2), 5–18.
- Darmody, M. and E. Smyth (2011). *Job Satisfaction and Occupational Stress among Primary School Teachers and School Principals in Ireland*. A Report Compiled by the ESRI on Behalf of The Teaching Council, Dublin.
- Eurydice (2010). *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Galić, B. (2011). Жене и рад у савременом друштву – значај „ородњеног рада“, *Sociologija i prostor*, 49(1), 25–48.
- Gelo, J., Smolić, Š. i M. Strmota (2011). Sociodemografske odrednice zaposlenosti žena u Hrvatskoj, *Друштвена истраживања*, 20(1), 69–88.
- Zorić, J., Dičić, N. i N. Petković (2008). *Радна права жена у Србији*. Београд: Београдски центар за људска права.
- Ignjatović, S., Pantić, D., Bošković, A. i Z. Pavlović (2011). *Грађанке и грађани Србије о родној равноправности: јавно мњење Србије о родној равноправности*. Београд: Управа за родну равноправност Министарства рада и социјалне политике Републике Србије.

- Jacobs, J. A. (1993). Men in female-dominated fields: trends and turnover. In: Williams, C. L. (ed.): *Doing 'Women's Work': Men in Nontraditional Occupations*. Sage: London.
- Klassen, R. and M. M. Chiu (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience and Job Stress, *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Ковач Церовић, Т. (2005). *Национални извештај – Србија*. Retrived December 8, 2012 from the World Wide Web http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/tesee-report-serbia-srpski.pdf.
- OECD (2005). *Наставници су битни: Како привући, усавршавати и задржати ефикасне наставнике: политике образовања и усавршавања*. [прев. Пуповац, Нина, Ђорђевић, Јован]. Retrieved June 9, 2012 from World Wide Web www.cep.edu.rs/sites/default/files/eknjiga/Nastavnici_su_bitni.pdf.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris.
- OECD (2012a). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. France: Paris.
- OECD (2012b). *Strengthening Integrity and Fighting Corruption in Education: Serbia (Serbian version)*. OECD Publishing.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J. and G. J. Petersen (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention, *The Professional Educator*, 32(2), Retrieved June 12, 2012 from World Wide Web http://www.theprofessionaleducator.org/articles/perrachione_final.pdf.
- Pilić, Š. (2008). *Knjiga o nastavnicima*. Split: Filozofski fakultet.
- Polić, M. (2003). Filozofija odgoja i feminizam, *Metodički ogledi*, 10(1), 61–66.
- Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника*, Службени гласник Републике Србије, бр. 81/2017.
- Радовић, В. (2006). Педагошка и филозофска мисао о жени и васпитању женске деце од античке Грчке до почетка 20. века, *Педагошка стварност*, 52(7–8), 576–585.
- Радовић, В. (2007). *Феминизација учитељског позива*. Београд: Учитељски факултет.
- Републички завод за статистику (2010). *Статистички годишњак Србије – Образовање*. Београд: РЗС. Retrived January 9, 2013 from the World Wide Web http://webzrzs.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/00/18/47/god2010pog2_2.pdf.

- Републички завод за статистику (2011). *Статистички годишњак Србије – образовање*. Београд: РЗС. Retrived January 9, 2013 from the World Wide Web http://webzrzs.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/00/47/37/05_Obrastovanje.pdf.
- Републички завод за статистику (2012). *Статистички годишњак Србије – образовање*. Београд: РЗС. Retrived January 9, 2013 from the World Wide Web http://webzrzs.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/00/81/84/05_Obrastovanje.pdf.
- Републички завод за статистику (2013). *Статистички годишњак Србије – образовање*. Београд: РЗС. Retrived August 10, 2018 from the World Wide Web <http://pod2.stat.gov.rs/ObjavljenePublikacije/G2013/pdfE/G20132010.pdf>.
- Републички завод за статистику (2014). *Статистички годишњак Србије – образовање*. Београд: РЗС. Retrived August 10, 2018 from the World Wide Web <http://pod2.stat.gov.rs/ObjavljenePublikacije/G2014/pdfE/G20142013.pdf>.
- Републички завод за статистику (2016). *Статистички годишњак Србије – образовање*. Београд: РЗС. Retrived August 10, 2018 from the World Wide Web <http://pod2.stat.gov.rs/ObjavljenePublikacije/G2016/pdf/G20162019.pdf>.
- Републички завод за статистику (2017). *Статистички годишњак Србије – образовање*. Београд: РЗС. Retrived August 10, 2018 from the World Wide Web <http://pod2.stat.gov.rs/ObjavljenePublikacije/G2017/pdf/G20172022.pdf>.
- Републички завод за статистику (2017). *Жене и мушкарци у Републици Србији*. Београд: РЗС. Retrived August 9, 2018 from the World Wide Web <http://publikacije.stat.gov.rs/G2017/Pdf/G20176008.pdf>.
- Slišković, A. (2011). Stres kod nastavnika u visokom obrazovanju, *Psihologijske teme*, 20(1), 67–90.
- Zindović, G. i I. Maksimović (2000). Sudbina nastavnika – šta može očekivati zaposlene u prosveti u svetlu očekivanih promena, *Petnica*, Beograd, 18. decembar, Specijalni dodatak, Perspektive obrazovanja.

Ljiljana V. Grujić

„Momčilo Nastasijević“ Primary School, Gornji Milanovac

FEMINIZATION OF TEACHING PROFESSION

Summary

The paper deals with the issue of feminization of the teaching profession at all levels of education. It presents the trends and statistical data related to the feminization of the teaching profession in the world and Serbia. Teacher's profession is considered a „female“ profession extending the role of women in the preservation, raising, care and upbringing of children. The feminization of the teaching profession significantly affects the lowering of the social and professional status of the teaching profession and is, in particular, expressed at lower levels of education. The work of women in education is not recognized and evaluated sufficiently, which indicates to the presence of the effect of „glass ceiling“. There is an increased vulnerability of women teachers to stress. The integration of gender equality that can be achieved in structural equality in the teaching profession, contributes to a more qualitative, more efficient and more equitable education. The problem of reducing the feminization of teachers' profession is a challenge for educational policy.

Key words: *feminization, teachers, teacher profession.*

Далиборка С. Пурић*
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу
Мирјана М. Чутовић*
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ШКОЛА КАО ФАКТОР РАЗВИЈАЊА ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТИ**

Апстракт: Концепт интеркултуралности који подразумева динамичне и интерактивне везе и односе међу културама један је од начина афирмације културне разноликости, условљене процесом глобализације и интензивним друштвеним променама које га прате. Интеркултуралност као суживот различитих култура представља способност која се не развија интуитивно, већ мора бити научена, што актуелизује улогу школе као васпитнообразовне установе која мора стварати услове за развој нових компетенција ученика, које му омогућују да развије интеркултуралну осетљивост према другима и другачијима.

Аутори у раду испитују ставове учитеља (N=302) а) о значају школе за развијање интеркултуралности; б) о могућностима развијања интеркултуралности посредством наставних и ваннаставних активности. Резултати истраживања показују да је школа значајна за развијање интеркултуралности, а тај значај огледа се пре свега у могућностима које нуди настава (садржаји који омогућавају упознавање сопствене и других култура, разумевање и уважавање различитости; уџбеник; сараднички социолошки облици рада; тематско планирање), затим слободне ученичке активности (језичке и спортске секције), као и повремене активности (радионице, културне и спортске манифестације, трибине, излети, посете, екскурзије, сусрети). Налази истраживања показују да при остваривању институционалне улоге школе у унапређивању квалитета социјалне комуникације на ширем плану кључна улога припада учитељу, као иницијатору и промотеру интеркултуралних вредности.

Кључне речи: *интеркултуралност, школа, учитељ, настава, ваннаставне активности.*

* daliborka.puric@gmail.com

* mirjana.cutovic3@gmail.com

** Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Педагошки факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УВОД

Економске, политичке, социјалне промене, узроковане процесом глобализације, технолошким напретком и миграторним кретањима, резултирају интензивирањем расправа о културном идентитету, упоредо са јачањем процеса интеграције. Суочавање са другим и другачијим, новим и непознатим постаје свакодневица, али и подстицај за увођење концепта интеркултуралности, који представља један од одговора на изазове савременог доба. Променом друштвених кретања мењају се и потребе појединаца, а васпитнообразовни систем даје свој допринос унапређивању социјалне кохезије и суживота у заједници различитих.

Васпитање и образовање за интеркултуралност тежи томе да превлада пасивну коегзистенцију и подстицањем разумевања, узајамног поштовања и дијалога међу припадницима различитих култура оствари развијен и одржив начин заједничког живота у мултикултуралном друштву (Ouellet, према: Gošović i dr. 2007: 6). Школа преузима иницијативу у процесу „успостављања и одржавања равнотеже између општих принципа и специфичности културног контекста“ (Drandić 2012: 83), посредством садржаја и активности намењених упознавању, разумевању, прихватању, поштовању различитости. То је место сусрета различитих култура, где се „усвајају обрасци интеркултуралног односа који ће се примењивати у друштву“ (Francišković 2011: 113). У том смислу значајно је расветлити улогу школе у мултикултуралном друштву, која се пре свега огледа у креирању окружења у коме се поштују културне различитости и подстиче развијање социјалних компетенција ученика, које га припремају за интеркултуралну комуникацију и које му омогућују да развије осетљивост према другима и другачијима.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Школа, која поред породице представља најзначајније место социјализације најмлађих, своју улогу у усвајању и формирању система вредности остварује у контексту друштва и времена у коме делује. Са једне стране, прилагођава се друштвеним променама и актуелном тренутку, а са друге, друштво које се на тај начин ствара зависи од вредности које се преносе процесом васпитања и образовања. Тежећи да одговори захтеву и изазову развоја хармоничне интеркултуралне заједнице, како на микро тако и на глобалном плану, образовање не представља само одраз окружења, односно друштва у коме се развија, већ се од њега очекује да и самоутиче на развој тог окружења, у смислу оснаживања ученика да покрену промене у друштву пре него што се на промене адаптирају (Зуковић, Милутиновић 2008: 534). Један од предуслова остваривања овог комплексног задатка је креирање подстицајног окружења за образова-

ње за суживот са другима и другачијима, али поред тога што у том процесу има значајну улогу, школа није једина одговорна за степен и квалитет остварености задатака који се односе на интеркултуралност. Развијање интеркултуралне компетенције треба да буде део целоживотног учења и развоја личности (Mmjaus 2013: 320), односно, поред формалног, треба да буде продукт неформалног и информалног образовања и учења.

Полазећи од одређења према коме интеркултурално учење представља узајамно учење о властитој култури, другој култури, као и сусрету и односу наспрам друге културе (Desch 2001: 23), задатак школе је да учини младе свеснима своје националне самобитности, али и да подстиче толеранцију према различитости, кроз развијање осећаја припадности својој заједници и човечанству у целини (Spajić-Vrkaš, 1993). То се може постићи усвајањем темељних знања, развојем способности, вештина и ставова који ће допринети побуђивању интересовања за друге културе, прихватању различитости, рефлексiji властите културе, сузбијању стереотипа и предрасуда, успешном превладавању конфликта, као и промовисању демократских вредности и поштовања људских права (Костовић, Ђерманов, 2006, према: Пурић 2017: 74). У том смислу, специфични циљеви интеркултуралног образовања који уважавају његов вишедимензионални карактер, дефинисани кроз „четири стуба образовања“, према теорији Жака Делора (Delors, 1996), састојали би се у следећем: (1) *учити да би се знало* – што у домену интеркултуралних компетенција подразумева: знање о различитостима, доживљавање различитости као богатства, истраживање различитости и спремност да се улази у контакт са различитошћу; (2) *учити да би се чинило* – способност уважавања различитости као саставног дела живота, познавање својих права и обавеза и поштовање права других; (3) *учити да би се живело заједно* – стицање знања и вештина и усвајање вредности које доприносе духу солидарности и сарадње међу различитим појединцима и групама у друштву; (4) *учити да би се било* – подразумева компетенције које се односе на личне вредносне оријентације и уверења или норме (толеранција на неизвесност, отвореност за нова искуства, преузимање ризика).

Интеркултурално образовање и учење остварује се посредством различитих типова школских програма: (а) програми фокусирани на садржаје (програми за културно разумевање) – који обично имају за циљ увођење двеју или више културних перспектива у школске курикулуме и проучавање једне или више етничких или мањинских група; (б) програми усредсређени на ученике (компензаторни или транзициони програми) – који се најчешће реализују у комбинацији са страним језиком или са предавањима из матерњег језика и који се обично састоје у културолошкој или језичкој помоћи ученицима из мањинских група, у циљу омогућавања преласка на главни курикулум; (в) друштвено оријентисани програми (програми социјалне реконструкције или програми за међуљудске односе) – програми усредсређени на кооперативно учење и друштвене иницијативе на нивоу школе, намењени унапређивању социјалних односа кроз подстицање интеркултуралног разумевања (Banks, 2009, према: Ви-

досављевић и др. 2016: 192–193). Независно од модела школског програма, концепција деловања савремене школе треба да обликује услове који ће омогућити свим ученицима да кроз процес образовања за различитост школу доживљавају као брижну и сигурну средину (Зуковић, Милутиновић 2008: 533), у којој ће бити мотивисани, подстицани и усмеравани да развију своје потенцијале и да стекну знања, вештине и навике за живот у савременом друштву.

Кључну улогу у том процесу имају наставници, односно учитељи, који су одговорни за оспособљавање младих за интеркултуралну комуникацију, за подстицање интерперсоналних односа у којима се разлика прихвата као принцип интеграције и, коначно, за успостављање одељенске, односно школске климе која ће позитивно деловати на ученичку мотивацију, развој самопоштовања и самопоуздања, отвореност и флексибилност, што су предуслови за снажање у различитим интеркултуралним контекстима (Пожар, Пожар 2016: 125). Имајући у виду одговорност учитеља за подстицање социјалне интеграције деце различитог културног порекла, поред предметних, педагошких, дидактичко-методичких и психолошких, њихове интеркултуралне компетенције постају неопходне за рад у културно плуралном друштву и мултикултуралној школској средини (Пурић, 2017). Недовољно развијене интеркултуралне компетенције учитеља негативно утичу на развој културног плурализма у школи (Magos, 2007). Међутим, и поред тога што су свесни значаја своје улоге у развијању интеркултуралности у процесу организације наставе (Purić, 2016) и што преузимају одговорност за подстицање социјалне интеграције деце различитог порекла, поједина истраживања показују да учитељи нису у довољној мери оспособљени, односно да немају довољно знања о ефективном раду са децом из различитих културних средина и различитог порекла (Hrvatich 2007: 401; Šurbek, 2012). Са друге стране, програми стручног усавршавања запослених у образовању отварају могућност стицања основних знања и вештина у домену интеркултуралности, али недостаје системско праћење потреба савременог образовног система и савременог друштва, па је због тога „интеркултурално деловање у мултикултуралном друштву суштински препуштено доброј вољи и ангажованости појединих наставника, а не бризи друштва у целисти“ (Пурић 2017: 89).

Образовна, васпитна, културна и социјална функција школе у домену интеркултуралности, поред наставе, остварује се и посредством ваннаставних активности, које такође у великој мери могу допринети стварању погодних окружења за упознавање и прихватање других и другачијих, у различитим сегментима школског рада и различитим компонентама школске институције (Зуковић, Милутиновић 2008: 537). Истраживања показују да учешће ученика у ваннаставним активностима значајно корелира са повећањем квантитета и континуитета њиховог постигнућа (Зуковић, Милутиновић 2008: 534), затим да учешће у дружењима, спортским и друштвеним активностима, поред тога што доприноси школском успеху и превазилажењу проблема дисциплине, у великој мери побољшава интерперсоналну комуникацију међу ученицима различитог етничког порекла (Eccles, Barber, 1999). Ваннаставне активности као

неформални контексти учења корисни су за повезивање и прожимање породичне и школске културе за ученике из различитих група. Школа је иначе окружење које омогућује детету прилику за доживљавање интерперсоналних односа у околностима другачијим од оних у породици (Perotti, 1995, према: Mlinarević, Brust Nemet 2010: 170), те, у том смислу, ефикасна школа треба да обезбеди ученицима једнаке могућности за учење, односно да у највећој могућој мери повећава искуства учења (Зуковић, Милутиновић 2008: 535), како у школи тако и у оквиру ваншколских активности.

Полазећи од актуелних потреба за афирмацијом културне разноликости, а имајући у виду незаобилазну улогу школе у формирању и усвајању вредности важних за процес социјализације, значајно је испитати ставове учитеља о могућностима развијања интеркултуралности у настави и ваннаставним активностима, нарочито с обзиром на комплексност захтева пред којима су се нашли, али и бројне проблеме који отежавају њихово остваривање.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

У циљу испитивања улоге школе у развијању интеркултуралности, под којом се подразумева суживот различитих култура који се остварује разумевањем и уважавањем различитости, освешћивањем значаја културног развоја, неговањем сопствене и прихватањем туђе културне посебности, истраживачки *задачи* односили су се на испитивање ставова учитеља: (а) о значају школе за развијање интеркултуралности; б) о могућностима развијања интеркултуралности посредством наставних и ваннаставних активности.

Подаци за истраживање добијени су *анкетирањем* учитеља које је реализовано у априлу и мају 2018. године. Анкетни упитник састојао се од питања затвореног и отвореног типа, а учитељи су избором једног или више понуђених, односно писањем одговора исказивали своје ставове о улози и значају школе за развијање интеркултуралности.

Узорак од 302 учитеља из 34 основне школе у *Златиборском, Колубарском, Мачванском, Моравичком, Поморавском, Расинском, Рашком и Шумадијском* управном округу одабран је из популације запослених учитеља у школама у Републици Србији током школске 2017/2018. године. Као *независне варијабле* операционализовани су: стручна спрема учитеља (виша, висока), радно искуство у настави (до 10 година, од 11 до 20 година, од 21 до 30 година, више од 30 година) и стручно усавршавање у домену интеркултуралности (похађао/није похађао семинаре стручног усавршавања посвећене интеркултуралности).

Добијени подаци обрађени су употребом статистичког софтверског пакета SPSS 20, квантитативни резултати исказани су статистичким мерама пребројавања и релативног односа, а разлике у ставовима учитеља о значају и могућностима школе као фактора за развијање интеркултуралности у зависности од независних варијабли тестиране су хи-квадрат тестом.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Значај школе за развијање интеркултуралности

Полазећи од захтева којима савремена школа треба да одговори да би омогућила ученицима да ефикасно функционишу у сложеним условима мултикултуралног друштва, а имајући у виду улогу учитеља у том процесу, испитивани су њихови ставови о значају школе за развијање интеркултуралности. Највећи проценат анкетираних учитеља школу сматра *значајном* (153 или 50,7%), односно *веома значајном* (107 или 35,4%) за развијање интеркултуралности, што се могло и очекивати, док изненађује проценат анкетираних који изражавају несигурност по овом питању (39 или 12,9%) (Табела 1). Иако је школа само један од елемената развијања интеркултуралности, која представља део целоживотног учења и личног развоја (Mgnjaus 2013: 321), позитивни ставови учитеља у процени значаја школе могу представљати индикатор њихове свести о властитој одговорности у процесу усвајања интеркултуралних вредности и развијања интеркултуралних компетенција ученика, имајући у виду да су они планери, организатори и евалуатори наставе и ваннаставних активности, а имају значајну улогу и у креирању одељенске, односно школске климе (Kugiasou 2001: 105–108; Hendry 2009: 54, према: Čačić 2012: 50), која такође значајно утиче на стицање знања, усвајање вредности и изграђивање ставова.

Табела 1. Ставови учитеља о значају школе за развијање интеркултуралности, у зависности од стручне спреме

Стручна спрема	Веома значајна	Значајна	Нисам сигуран	Не нарочито значајна	Уопште није значајна	Укупно
Виша	22 42,3%	26 50%	4 7,7%	0 0%	0 0%	52 100%
Висока	85 34%	127 50,8%	35 14%	1 0,4%	2 0,8%	250 100%
Укупно	107 35,4%	153 50,7%	39 12,9%	1 0,3%	2 0,7%	302 100%

$$\chi^2=2,794 \quad df=4 \quad p=0,539$$

Анализа ставова учитеља различитог степена иницијалног образовања као независне варијабле показује да већи проценат анкетираних са вишом стручном спремом (22 или 42,3%) школу сматра *веома значајном* за развијање интеркултуралности у односу на оне са академским образовањем (85 или 34%). Резултати статистичке анализе ($\chi^2=2,794$, $df=4$, $p=0,539$) показују да уочене разлике нису статистички значајне. У том смислу, значајно би било размотрити могућности доприноса учитељских, односно педагошких факултета развијању интеркултуралности будућих учитеља и њиховом оспособљавању за трансфер знања о интеркултуралним вредностима и интеркултуралних компетенција у непосредну наставну праксу у млађим разредима основне школе.

Табела 2: Ставови учитеља о значају школе за развијање интеркултуралности, у зависности од радног искуства

Радно искуство	Веома значајна	Значајна	Нисам сигуран	Не нарочито значајна	Уопште није значајна	Укупно
0–10	17 33,3%	25 49%	7 13,7%	1 2%	1 2%	51 100%
11–20	13 21,7%	32 53,3%	14 23,3%	0 0%	1 1,7%	60 100%
21–30	56 37,6%	77 51,7%	16 10,7%	0 0%	0 0%	149 100%
Више од 30	21 50%	19 45,2%	2 4,8%	0 0%	0 0%	42 100%
Укупно	107 35,4%	153 50,7%	39 12,9%	1 0,3%	2 0,7%	302 100%

$$\chi^2=22,545 \quad df=12 \quad p=0,032$$

Процена значаја школе за развијање интеркултуралности разликује се код учитеља са различитим искуством у настави. Половина анкетираних са највише искуства (21 или 50%) школу сматра *веома значајном*, док су око половине свих осталих категорија анкетираних према радном искуству мишљења да је овај тип васпитнообразовних институција *значајан* за стицање знања и развијање социјалних вештина које омогућују суживот припадника различитих култура. Резултати хи-квадрат теста ($\chi^2=22,545$; $df=12$; $p=0,032$) потврђују да су уочене разлике у ставовима анкетираних учитеља различитог радног искуства статистички значајне.

Добијени резултати указују на позитиван утицај радног искуства на процену значаја школе у домену развијања интеркултуралности ученика, што се може објаснити мотивисаношћу најискуснијих учитеља да адекватно одговоре изазовима савремене наставе, али и трансфером важности учитеља као значајног елемента васпитнообразовног процеса на значај школе у процесу развијања интеркултуралности. У сваком случају, значајно је испитати узроке ове по-

јаве, у циљу унапређења квалитета наставе и ваннаставних активности у функцији развијања интеркултуралности.

Табела 3: *Ставови учитеља о значају школе за развијање интеркултуралности, у зависности од стручног усавршавања*

Стручно усавршав.	Веома значајна	Значајна	Нисам сигуран	Не нарочито значајна	Уопште није значајна	Укупно
Да	40 39,6%	51 50,5%	10 9,9%	0 0%	0 0%	101 100%
Не	67 33,3%	102 50,7%	29 14,4%	1 0,5%	2 1%	201 100%
Укупно	107 35,4%	153 50,7%	39 12,9%	1 0,3%	2 0,7%	302 100%

$$\chi^2=3,321 \quad df=4 \quad p=0,506$$

Имајући у виду да се од учитеља захтева висока интеркултурална компетентност у циљу креирања мултикултуралне средине (Зуковић, Милутиновић 2008: 537), а да програми професионалног усавршавања пружају могућност већем броју учитеља у односу на формално образовање за стицање знања о дистинктивним обележјима културног порекла ученика, као и вештина које су им неопходне да то знање преведу у ефикасну наставу (Banks et al., 2001), стручно усавршавање уведено је као независна варијабла у овом истраживању. Разлике у ставовима анкетираних учитеља који су похађали неки од семинара стручног усавршавања на коме је било речи о интеркултуралности, у поређењу са учитељима који нису имали стручно усавршавање у том погледу, огледају се у давању великог значаја школи и у исказивању несигурности по овом питању. Школу сматра *веома значајном* за развијање интеркултуралности нешто већи проценат учитеља који су се стручно усавршавали у овом домену (40 или 39,6%), у односу на учитеље који нису похађали програме стручног усавршавања у вези са интеркултуралношћу (67 или 33,3%), и несигурност у ставу по овом питању исказује нешто мањи проценат анкетираних из категорије учитеља који су се стручно усавршавали у вези са интеркултуралношћу (10 или 9,9%) у односу на учитеље који нису (29 или 14,4%).

Резултати статистичке анализе ($\chi^2=3,321$; $df=4$; $p=0,506$) показују да уочене разлике у ставовима о значају школе за развијање интеркултуралности учитеља који јесу и оних који нису похађали програме стручног усавршавања нису статистички значајне. Добијени подаци могу се тумачити у светлу истраживачких налаза према којима програми стручног усавршавања запослених у образовању у функцији интеркултуралности, који у највећој мери доприносе развијању компетенција у области подршке развоју личности детета и ученика, нису заступљени у довољној мери, како у укупном броју одобрених програма тако ни у броју одобрених програма намењених учитељима, а са друге стране,

највећи проценат одобрених програма је у области образовање и васпитање на језицима националних мањина, док у областима које у великој мери могу допринети интеркултуралности, као што су српски језик и књижевност, уметности, изборни и факултативни предмети, којима припада и грађанско васпитање, не постоје програми стручног усавршавања у овом домену (Пурић 2017: 88–89). Стога, значајно би било испитати ставове учитеља који су похађали програме стручног усавршавања о улози у развијању интеркултуралности, с обзиром на аспекте интеркултуралности, компетенције на које се односе садржаји програма и приоритетне области којима програми припадају.

Могућности наставе и ваннаставних активности за развијање интеркултуралности

Савремени модели наставе у интеркултуралном школском окружењу и нарочито отворени курикулуми ваннаставних активности креирани у сарадњи учитеља и ученика омогућују свестрани развој сваког ученика, виши ниво квалитета живота у школи и широј друштвеној заједници, партнерство школе и родитеља, а затим и очување традиције и напредак једног народа (Mlinarević, Brust Nemet 2010: 156). У том смислу, испитивани су ставови учитеља о могућностима развијања интеркултуралности посредством наставних и ваннаставних активности.

Од 302 анкетираних учитеља, трећина (100 или 33,1%) није одговорила на захтев да наведу неки од начина на које организовањем наставе и ваннаставних активности могу допринети развијању интеркултуралности, на основу чега се може закључити да не организују активности у вези са интеркултуралношћу, али и да немају идеју на који начин би могли допринети промовисању интеркултуралних вредности. Један анкетирани учитељ из града у Западној Србији, који има 28 година искуства у настави, експлиците наводи да није размишљао о проблему интеркултуралности зато што у средини у којој ради нема различитих култура, што је врло забрињавајуће ако се има у виду да у том граду постоје два ромска насеља и да велики број ученика ромске националности похађа управо основну школу у којој је анкетирани учитељ запослен. У уводном обраћању испитаницима у анкетном упитнику наведено је да у овом истраживању под интеркултуралношћу подразумевамо „суживот различитих култура који се остварује разумевањем и уважавањем различитости, освешћивањем значаја културног развоја, неговањем сопствене и прихватањем туђе културне посебности“, тако да евентуални терминологички неспоразум не може бити разлог за изостанак одговора учитеља. Ако се овај резултат упореди са ставовима истог узорка учитеља о значају школе за развијање интеркултуралности, остаје отворено питање од кога, односно од чега се, у вези са школом, очекује да у значајној мери допринесе развијању интеркултуралности, ако чак једна трећина учитеља као кључни фактор у том процесу не наводи нити један од начина на који они могу допринети да се тај захтев оствари.

Када су у питању могућности наставе за развијање интеркултуралности, учитељи најчешће наводе обавезне предмете: *српски језик* (32 анкетирани), поједини издвајају наставу предметног подручја књижевност (18), затим *природу и друштво* или *свет око нас* (29), *музичку културу* (26), *ликовну културу* (14), *физичко васпитање* (5), *страни језик* (4), али и *географију* (4) и *историју* (4), чиме одговорност за разумевање и уважавање различитости пребацују на наставнике, то јест на наставу у старијим разредима. Међу изборним предметима, по мишљењу учитеља, *грађанско васпитање* (29) и *народна традиција* (13) у највећој мери омогућавају усвајање интеркултуралних вредности. Час одељенског старешине учитељи (28) сматрају значајним за развијање интерперсоналних односа. Организовање наставних активности у функцији развијања интеркултуралности остварује се посредством: садржаја који омогућавају упознавање сопствене и других култура, разумевање и уважавање различитости; уџбеника; сарадничких социолошких облика рада; тематског планирања. Сензибилитету и отворености за разумевање и прихватање других људи и другачијих култура у наставном контексту могу допринети учитељи који добро познају обележја и вредности свог националног и културног идентитета и могу равноправно ступати у контакт са другим културама и остварити интеркултуралну комуникацију на свим нивоима (Mlinarević, Brust Nemet 2010: 156–157).

Слободне ученичке активности (16) и конкретно, активности у оквиру драмске, језичке и спортске секције (17), по мишљењу учитеља, могу допринети развијању интеркултуралности. Највећи број анкетираних наводи повремене активности као прилику за упознавање своје и других култура, разумевање и уважавање различитости: радионице (54), културне и спортске манифестације (42), приредбе (36), трибине и предавања (5), излети (6), посете (45), екскурзије (3), сусрети (11). Радионице се могу организовати у оквиру часова одељенског старешине или изборних предмета *грађанско васпитање* и *народна традиција*, али и као креативне, књижевне, ликовне, музичке радионице, док поједини учитељи наводе и садржај активности у оквиру радионица: развијање емпатије, симулација сусрета са припадницима других народа и слично. Поред јавних часова, дана културе и тематских дана, који се углавном организују на нивоу школе, учитељи сматрају да масовније манифестације, као што су „Кругови пријатељства“ и фестивали „Дечија недеља“ и „Радост Европе“ такође нарочито доприносе развијању интеркултуралности. У оквиру посета анкетирани учитељи као одредиште наводе установе културе, музеје, галерије, библиотеке, позоришта, а као повод за посету, изложбе, књижевне вечери, концерте, представе, смотре стваралаштва, предавања, промоције књига и часописа, а у ову категорију спадају и групне међушколске посете и дружења. Рад фолклорних група и ансамбала поједини учитељи посебно издвајају и наглашавају важност њиховог деловања, како за упознавање других култура тако и за развијање социјалних односа.

Активности у оквиру националних и европских пројеката, као што су „Школа без насиља“, „e-Twinning“, „ERASMUS+“, по мишљењу учитеља представљају значајну могућност за развијање интеркултуралних компетенција ученика, али и наставника. Сарадња са родитељима и локалном заједницом у оквиру наставе и ваннаставних активности често је један од предуслова за деловање школе у домену развијања интеркултуралности.

Ваннаставне активности више него редовна настава пружају могућности сваком ученику да се на одређене креативне начине афирмише као личност у групи, одељењу, школи, па и шире. Разноврсним, слободним, спонтаним и динамичним ваннаставним активностима које уважавају интересовања, склоности, способности и жеље ученика, не спутавају их унапред задатим програмима или страхом због неуспеха, омогућавају стицање и продубљивање интеркултуралних спознаја (Mlinarević, Brust Nemet 2010: 156) у непосредном сусрету са различитим облицима културног деловања других и другачијих. На тај начин се креира окружење и обликује заједница у којој се повезивањем непосредних искустава уважавају вредности и интересовања сваког појединачног ученика, чиме се свима омогућује да „кроз процес образовања за различитост, школу доживљавају као брижну и сигурну средину“ (Зуковић, Милутиновић 2008: 533).

ЗАКЉУЧАК

Школа која тежи да одговори изазовима савременог друштва мора бити оличење снажне мултикултуралне средине, како би обезбедила подршку ученицима у развијању интеркултуралних компетенција, неопходних за успешну партиципацију и ефикасно деловање у комплексном свету различитости (Зуковић, Милутиновић 2008: 537). Имајући у виду да се у школи учи бити грађанин кроз праксу, она постаје место континуираног учења суживота, сарадње, толеранције, равноправности, у којем непосредно делују ученици, учитељи, родитељи и окружење (Hrvatić, 2007).

Резултати истраживања ставова учитеља као важног креатора окружења у коме је могуће усвајање интеркултуралних вредности и развијање социјалних компетенција о улози и доприносу школе у развијању интеркултуралности показују да учитељи високо вреднују њен значај у функцији разумевања и уважавања различитости. Васпитање и образовање за интеркултуралност у школи остварује се посредством садржаја који омогућавају упознавање сопствене и других култура, разумевање и уважавање различитости; уџбеника; сарадничких социолошких облика рада; тематског планирања у оквиру *обавезних* (српски језик, природа и друштво, свет око нас, музичка култура, ликовна култура, физичко васпитање, страни језик, географија, историја) и *изборних* наставних предмета (грађанско васпитање, народна традиција). Поред наставе, слободне

ученичке активности у оквиру драмске, језичке и спортске секције, затим повремене активности (радионице, културне и спортске манифестације, приредбе, трибине и предавања, излети, посете, екскурзије, сусрети), као и активности у оквиру националних и европских пројеката, по мишљењу учитеља такође омогућују развијање интеркултуралних компетенција ученика.

Школа у којој се формира образац друштвено пожељног понашања треба да артикулише програме, садржаје, изворе и методе рада који ће доприносити не само стицању знања већ и васпитању за односе који разграђују стереотипе, предрасуде и стигматизацију међу људима (Previšić 1996: 830), чиме ће омогућити ученику да се развије у самосвесну особу, оспособљену за живот у плуралном друштву. Од школе се очекује да подстиче развој идентитета, што је управо последица плурализма идентитета (Mlinarević, Brust-Nemet 2010: 172–173), чиме се пажња усмерава на учитеља, који, као важан иницијатор и промотер интеркултуралних вредности, и према налазима овог истраживања, има значајно место у остваривању институционалне улоге школе у изграђивању модела социјалне комуникације на макроплану.

Литература

- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W. and W. G. Stephan (2001). Diversity Within Unity: Essential Principles For Teaching and Learning in a Multicultural Society, *Phi Delta Kappan*, 83(3), 196–203.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural Education: Characteristics and Goals. Retrieved August 15, 2018 from the World Wide Web <http://books.google.rs/books?james+banks+2009+multicultural+education&source>
- Видосављевић, С., Видосављевић, М. и Ј. Круљ Драшковић (2016). Интеркултурална настава у васпитно-образовном процесу, *Зборник радова Учитељског факултета*, 10, 185–201.
- Gošović, R., Mrše, S., Jerotijević, M., Petrović, D. i V. Tomić (2012). *Vodič za unapređivanje interkulturalnog razvoja*. Beograd: Fond za otvoreno društvo i Grupa MOST.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within – report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO.
- Desch, A. (2001). *Pädagogik interkulturellen Lernens*. Marburg: Tectum Verlag.
- Drandić, D. (2012). Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji. U: K. Posavec i M. Sabljčić (ur.): *Pedagogija i kultura – Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojjima znanosti o odgoju*, svezak III, Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 83–93.

- Eccles, J. S. E. and B. L. B. Barber (1999). Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band: What Kind of Extracurricular Involvement Matters?, *Journal of Adolescence Research*, 14(1), 10–43.
- Зуковић, С. и Ј. Милутиновић (2008). Школа у духу новог времена: Образовање за различитост, *Настава и васпитање*, LVIII(4), 530–539.
- Костовић, С. и Ј. Ђерманов (2006). Изазови интеркултурализма и школа. У: Ј. Суботић (ур.): *Сусрет култура*. Нови Сад: Филозофски факултет, 879–886.
- Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Magos, K. (2007). The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1102–1112.
- Mlinarević, V. and M. Brust Nemet (2010). Posjeduju li budući učitelji interkulturalne kompetencije za rad u izvannastavnim aktivnostima U: A. Peko, M. Sablić i R. Jindra (ur.): *Obrazovanje za interkulturalizam*. Osijek: Učiteljski fakultet, 151–167.
- Mrnjauš, K. (2013). Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema „drugačijima“, *Pedagoška istraživanja*, 10(2), 309–325.
- Ouellet, F. (1991). *L' Education interculturelle – essays sur contenu de la formation des maitres*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Perotti, A. (1995). *Pledooje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa
- Пожар, Х. и Ч. Пожар (2016). Ставови наставника о мултикултуралности у Војводини, *Зборник Матице српске за друштвене науке*, 154(1), 113–127.
- Previšić, V. (1999). Učitelj – interkulturalni medijator. U: Rosić, V. (ur.): *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, 78–84.
- Пурић, Д. (2017). Усавршавање учитеља у функцији развијања интеркултуралности, *Зборник радова Педагошког факултета у Ужицу*, XX(19), 75–92.
- Purić, D. (2016). Interculturality in Readers in Serbian Language for Younger Elementary School Grades, *Journal Plus Education*, 64–79.
- Spajić-Vrkaš, V. (1993). Kulturni pluralizam i škola. U: B. Drandić (ur.): *Priručnik za ravnatelje*. Zagreb: Znamen, 147–156.
- Francišковић, D. (2011). Učenje/usvajanja jezika u plurilingvalnom diskursu – rad sa talentovanim učenicima. U: T. Varjú Potřebiči J. Lepeš (ur.): *U službi talenta*. Kanjiža: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, 107–113.
- Hendry, R. (2009). *Building and restoring respectful relationships in schools*. London, New York: Routledge.
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U: V. Previšić, N. N. Šoljan i N. Hrvatić (ur.): *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju u društvu znanja*. Sveska I. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 41–57.

- Čačić, K. (2012). Uloga učitelja/razrednika u promicanju prava na obrazovanje učenika Roma u osnovnoj školi. U: K. Posavec i M. Sabljčić (ur.): *Pedagogija i kultura – Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojjima znanosti o odgoju*, svezak III. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 49–56.
- Šurbek, B. (2012). Interkulturalne kompetencije učitelja. U: K. Posavec i M. Sabljčić (ur.): *Pedagogija i kultura – Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojjima znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 307–315.

Далиборка С. Пурич

Университет в Крагуеваце, Педагогически факултет в Ужице

Мирьяна М. Чутович

Университет в Крагуеваце, Педагогически факултет в Ужице

ШКОЛА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОСТИ

Анотация

Понятие межкультурности, которое включает в себя динамические и интерактивные ссылки и отношения между культурами являются одним из способов содействия культурного разнообразия, обусловленного процессом глобализации и интенсивных социальных изменений, которые сопровождают его. Межкультурный диалог как сосуществование различных культур является способностью, которая не развивается интуитивно, но она должна быть изучена, и потому она актуализирует роль школы как общеобразовательного учебного заведения, которая должны создать условия для развития новых компетенций учеников, которые позволяют им развивать межкультурные чувствительности по отношению к другим, которые отличаются.

Авторы изучают мнения учителей (N = 302) а) о значении школы для развития межкультурности; б) о возможности развития межкультурности посредством обучения и внеучебной деятельности. Результаты показывают, что школа имеет важное значение для развития межкультурных отношений, и этот характер отражаются прежде всего в возможностях, предлагаемых по образованию (содержания которые обеспечивают ознакомление с собственной и другими культурами, понимание и уважение различия; учебник; совместные социологические формы работы; тематическое планирование), а затем свободные активности учеников (языковые и спортивные секции), а также периодические мероприятия (мастерские, культурные и спортивные мероприятия, трибуны, прогулки за город, посещения, экскурсии, встречи). Результаты исследований показывают, что в достижении институциональной роли школ в повышении качества социальной коммуникации в более широком плане ключевая роль принадлежит учителю, в качестве инициатора промотора межкультурных ценностей.

Ключевые слова: *межкультурность, школа, учитель, обучение, внеучебная деятельность.*

Јасна М. Максимовић*
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу
Јелена Д. Стаматовић*
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ИНКЛУЗИВНА КУЛТУРА ШКОЛЕ: МОГУЋНОСТИ ЊЕНОГ ИСТРАЖИВАЊА И УНАПРЕЂИВАЊА**

Апстракт: Ако се образовна инклузија темељи на праву на људско достојанство, праву припадања, једнакости и праведности, онда је инклузивна култура школе процес хуманизације односа између свих различитости које ученици доносе са собом у школу. У овом раду се разматрају питања у вези са дефинисањем инклузивне културе школе, посебно она која су релевантна за њено вредновање и унапређивање. Фокус се ставља на факторе унутар школа који непосредно утичу на њен развој, као и на шире контекстуалне факторе који могу ограничити овај развој. Разматра се потреба праћења квалитета инклузивне културе школе кроз вредновање показатеља инклузивности (инклузивни етос, инклузивна орјентација и инклузивно деловање), а затим и кроз развој наставничких компетенција. У том контексту у раду су представљени резултати емпиријских истраживања који за предмет имају наведене показатеље инклузивности, а затим се и критички анализира стање инклузивне културе у домаћем образовном систему.

Кључне речи: *инклузивна култура школе, инклузивни етос, инклузивно деловање, инклузивна орјентација, наставничке компетенције.*

УВОД

Прошло је готово две и по деценије од када је на светској конференцији у Саламанци потврђена идеја о развоју инклузивног образовања и од када је у многим земљама света практично почела значајна активност како би се образовна политика и пракса усмерили у инклузивнијем правцу. Можда најзначајнији међународни документ који се икада појавио на пољу развоја инклузив-

* jasnamaximovic@gmail.com

* jelenastamatovic@gmail.com

** Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, број 179026, чији је носилац Педагошки факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке и технолошког развоја Републике Србије.

ног образовања, *Изјава из Саламанке и оквир за акцију (Salamanca Statement and Framework for Action – 1994)*, тврди да су редовне школе са инклузивном оријентацијом „најефикасније средство за борбу против дискриминаторских ставова, изградњу инклузивног друштва и постизање образовања за све“ (Ainscow, Miles 2008: 15). Потреба развоја образовног система који је отворен и који ставља акценат на уочавање и поштовање појединачних потенцијала које поседују и доносе у школу сва деца, апострофирана је и у другим значајним документима који дају подршку и представљају полазиште за развој инклузивног образовања (*Универзалне декларације о људским правима – 1948, Конвенције о правима детета – 1989, Светске декларације о образовању за све – 1990, Стандардна правила за изједначавање могућности за особе са инвалидитетом, Конвенција о правима особа са ометеношћу – 2006.* итд.).

Свест да је образовање најефикасније средство друштвене хомогенизације и најважнији формативни фактор изградње праведног друштва, снажно је утицала на креирање образовних политика и националних образовних стратегија. Пред образовне системе постављен је захтев за успостављањем социјалне инклузије, а као један од конструкта који се сматра кључним за његову реализацију је креирање инклузивне школе и инклузивне образовне заједнице (UNESCO, 2005). Данас су готово сва демократска друштва посвећена реализовању ове идеје, а ниво до кога су дошла на овом пољу директно је условљен политичким, културним и историјским специфичностима сваког од њих (Ainscow, 2005; Brojčin, 2013; Велишек-Брашко, 2015; Мацура Миловановић, Живковић, 2014; Meijer, 2003; Muškinja, 2011; Нововић, 2017; Sretenov, 2009; Young, 2002).

Инклузивно образовање, као најочигледнија манифестација и најважнији формативни фактор социјалне инклузије, значајно је шири концепт од инклузивне школе, али се у школи као основној социјалној формацији најлакше препознају карактеристике инклузивности. На основу разматрања више аутора који су се бавили овом проблематиком (Ainscow, 2010; Booth; Brojčin, 2013; Хрњица, 1997; Ferguson et al., 2001), као и на основу позитивних примера инклузивне праксе, могуће је указати на неке од карактеристика које школу чине инклузивном, као што су: прихватање различитости; пријатна и одговарајућа психосоцијална клима у одељењу; обезбеђен приступ знању, вештинама и информацијама свим ученицима; индивидуално прилагођено учење; организовани додатни и рехабилитациони програми подршке; тимски рад; развијени партнерски односи са породицом; обезбеђена приступачност школе и сл. (Максимовић, 2017).

Један од најпознатијих инструмената за одређивање инклузивности школе везује се уз Индекс за инклузију (*Index for Inclusion – Tony Booth, Mel Ainscow, 2010*). Кључни појмови Индекса инклузивности су „инклузија“, „препреке за учење и учествовање“, „ресурси за подршку учењу и учествовању“ и „подршка различитостима“. Ови појмови представљају срж размишљања и разговора о промоцији инклузивног образовања, а сагледавају се у три димензије: стварање инклузивне културе, креирање инклузивне политике и развијање инклузивне праксе. Инклузивној култури школе припада прво место у односу на димензију политике и праксе (Booth, Ainscow, 2010). Она чини основу инклу-

живног трогла, јер се сматра да „развој заједничких инклузивних вредности и односа узајамне сарадање може довести до промена у осталим димензијама” (Vantić-Tanjić, Nikolić 2010: 83).

ДЕФИНИСАЊЕ ИНКЛУЗИВНЕ КУЛТУРЕ ШКОЛЕ: КЉУЧНЕ ДИМЕНЗИЈЕ И ИНДИКАТОРИ

Подизање културе у образовању подразумева сталну бригу о квалитету наставе, примени и поштовању друштвених вредности у оквирима добро дефинисане развојне мисије и визије школе, као и постављање циљева који се остварују у оптималним условима рада и уз обавезну примену савремених образовних стратегија. Образовна култура као део опште културе се може дефинисати као способност учесника образовања да хумано уреде своје односе на начин да се учење и поучавање одвијају у ненасилној и демократској атмосфери (2011). Препознаје се кроз сагледавање међусобних односа учесника у образовању, њиховог заједничког рада, управљања установом, организацијског и физичког окружења, као и степена усмерености на учење и истраживање (Vujićić 2008: 15). На основу критеријума *живот у хармонији са заједницом и уређење социјалних односа*, инклузивна култура је као процес и као индикатор неодвојива од образовне културе (Suzić, 2008). „Ако се образовна инклузија темељи на праву на људско достојанство, праву припадања, једнакости и праведности, онда је инклузивна култура школе процес хуманизације односа између свих различитости које ученици доносе са собом у школу“ (Vican 2013: 22). Она представља широк и вишедимензионални појам који обухвата бројне програмске и организационе аспекте инклузивне школе.

Највећи број аутора слаже се да инклузивна култура представља позитиван одговор школе на различитости и де је јасан показатељ њене инклузивности (Иванчић, Станчић, 2013; McLaughlin, 2005; Радо и сар., 2013). Овај концепт полази од тога да различитост „није истина која постоји у особи, него у друштвеној, културној и политичкој конструкцији“ (Kearney 2011: 15). Толеранција према различитостима, као један од битних показатеља инклузивности школе, подразумева прихватање других таквих какви јесу, заједно са свим њиховим ограничењима, способностима и специфичностима (Максимовић, 2017). Кроз препознавање природе различитости, њене условљености и њено поштовање развијају се и заједничке инклузивне вредности свих чланова школског колектива – наставника, ученика, родитеља/старатеља, чланова школске управе и других (Booth, Ainscow, 2010). „Инклузивна школска култура надилази различитости питањима и тражењима одговора и међусобног разумевања о томе што ученици имају од школе и образовања (Vican 2013: 20). Екинс и Гримес (Ekins, Grimes, 2009) указују на важност међусобног разумевања и привржености инклузивним вредностима. Циљ развоја инклузивне културе је да сви воле да буду у школи, да су програми прилагођени

свима, да се различитост препознаје и слави, да су сви учесници динамично посвећени стварању сарадње и заједништва. Као један од важних показатеља је и изградња партнерских односа школе с родитељима и локалном заједницом, као и са установама и стручњацима који подржавају потребе сваког детета.

Инклузивна култура школе се уочава бригом о другима, посебним односом који се препознаје у слушању и разумевању потреба других особа, разумевању онога што особа реално може и што не може учинити или постићи (Knowles, Lander, 2011). Vican је дефинише као ону културу која укључује, а не искључује ученике; културу која спаја, а не раздваја; културу која у сваком детету или одраслој особи препознаје његов дар, а не хендикеп или другу различитост; културу коју прожима равноправно учествовање у доношењу одлука и остварењу промена кроз свакодневну хуманизацију односа у школи (Vican 2013: 19).

У својим промишљањима о одреницама и носиоцима инклузивне школске културе Ховс, Дејвис и Фокс (Howes at al., 2009) акценат стављају на улогу наставника и природу вредновања и оцењивања школског постигнућа. Полазе од тога да ученици заправо доносе пуно више у школу од своје различитости. Доносе своја очекивања, ограничења, наде и страхове, а на наставницима је да те квалитете препознају, да их превазиђу или унапреде кроз изградњу сигурне и подстицајне атмосфере у школи.

Професионални развој наставника и њихов тимски рад на акционим истраживањима у оквиру унапређења инклузивне културе је важна претпоставка развоја инклузивне заједнице. Култура у којој је школска и разредна организација слободна као и курикулум, а образовни циљеви подређени функционалним може се дефинисати као инклузивна култура. Она је више култура учења него култура вредновања и оцењивања. Наведени аутори се снажно залажу за критички и рефлексивни приступ променама у школи и школској заједници и инсистирају да се параметри који дефинишу инклузивну културу уграде у савремени систем образовања и васпитања.

На основу изнетих разматрања о инклузивној култури могу се уочити више праваца одређења. Један правац је усмерен на акцентовање прихватања различитости, друга група аутора инклузивну културу везује за процес хуманизације усмерен на разумевање потреба других и трећи правац је усмерен на сагледавање инклузивне културе кроз подстицајну атмосферу у школи.

Иванчић и Станчић (2013) сматрају да је најцелисходније инклузивну културу школе посматрати кроз инклузивни етос, инклузивну оријентацију и инклузивно деловање. Сваку од тих одредница можемо препознати и у кључним професионалним компетенцијама учитеља и наставника (Максимовић, Стаматовић, 2016).

Школски инклузивни етос се препознаје кроз аспект прихватање различитости, развијен смисао за социјалну правду и инклузивну политику школе (McLaughlin, 2005), или се једноставно сагледава кроз школску атмосферу (Glover, Coleman, 2005; Carrington, Elkins, 2002). Неки аутори инклузивни етос виде у животној реалности учионице и у друштвеним интеракцијама (Donnelly, 2000). У свом истраживању McLaughlin (2005) упућује на то да се појам *етос* често описије кроз појмове као што су околина, атмосфера, култура, етичка околина и истиче како школе са снажним осећајем идентитета или етоса имају најбољи успех. Без обзира на специфичне перспективе из којих посматрамо етос школе, он је значајан део укупног образовног искуства ученика, а неки тврде да је и најважнији. Не само да олакшава начине образовних утицаја које учитељи и школа настоје извршити, него и у важном смислу представља и учвршћује тај утицај (McLaughlin, 2005).

Карактеристике школског инклузивног етоса код учитеља и наставника можемо препознати кроз развијеност опште културе, изграђене етичке вредности, снажан осећај идентитета, смисао за социјалну правду, толеранцију и солидарност, непостојање социјалне дистанце, постојање емпатије за друге и слично (Максимовић, Стаматовић, 2016). Резултати истраживања показују да је емпатија наставника главни фактор који гради атмосферу у одељењу, а која омогућава да се ученик осети пријатно, адаптирано, укључено, поштовано и схваћено (Bart, 2011; Bjekić, 2000; Stojković i sar., 2012). Давис (1983) одређује *емпатију* као сложену когнитивно-афективну реакцију на туђа доживљавања, при чему когнитивни аспект укључује способност заузимања и разумевања становишта друге особе у конкретnoj ситуацији, а афективни укључује емпатичку брижност (брижност, нежност, топлина) и личну нелагодност која се односи на негативна осећања емпатизера доживљених приликом посматрања узнемирености друге особе (према: Zlatković, Stojmenović, 2012). У циљу унапређења инклузивне културе школе погодно је развијати такве програме обуке наставника који ће бити фокусирани на њихову способност да препознају и остварују своје когнитивне и емоционалне емпатијске капацитете (Bart, 2011).

Културне баријере у школи, укоренење предрасуде, сујеверје и дистанца према ученицима који припадају различитим осетљивим групама представљају извор дискриминације и указују на недостатак инклузивне културе школе. Насупрот инклузији стоји дакле концепт *социјалне дистанце* који се односи на самопроцену (не)спремности особе да улази у интеракције и активности са особама из оног миљеја који се испитује. Уколико је социјална дистанца ниска указује на прихватљивост неке популације, а када је висока говори о дискриминацији одређене групе (Nišević i sar. 2011: 11). Питање социјалне дистанце је једна од основних проблема у истраживањима која се баве дефинисањем и развојем инклузивног друштва (Pless, Maak, 2004), а истраживачи који су је проучавали у оквиру развоја инклузивне културе школе истичу да је она највише усло-

вљена постојећим предрасудама и генерализацијама, а тек онда властитим социјалним искуством ученика и наставника (Ainscow, 2005; Golubović i sar., 2014).

Анализирајући раматрања и одређивања инклузивног етоса може се уочити да се он сагледава у односу на два контекста. Први је усмерен на школу као организацију и одређења се везују за атмосферу, међусобне односе, интеракцију и слично, док је други усмерен на наставника његово знање, способности, ставове, вредности, особине и капацитете. Оно што је перспектива инклузивног етоса, узимајући у обзир оба контекста јесте могућност њиховог мењања, унапређивања, прилагођавања и развоја.

Принципи инклузивног образовања чине да све школе буду отворене за различитости, а приступ без овог квалитета чине образовни систем рањивим и негативно утиче на досезање циљева једнакости и правде (Polat, 2011). Кључни појмови који данас обликују образовни дискурс и чине етос инклузивне културе су развијени идеали мира, суживота, солидарности, сарадње. То указује на потребу развијања интеркултуралних компетенција наставника, повећавање њихове способности суочавања с разноврсним формама неједнакости и различитости, као и осећаја за социјалну правду. У оквиру наставничке компетенције *уважавања различитости* налазе се следеће вештине: поштовање људи различитог порекла и успостављање добрих односа са њима, разумевање различитих погледа на свет и осетљивост на групне разлике, гледање на разлике међу људима као ресурс, креирање услова у којима различити људи могу напредовати и супростављање предрасудама и нетолеранцији (Suzić, 2008).

Инклузивну орјентацију школе можемо посматрати кроз аспект друштвено-политичке орјентације и управљање усмерено ка инклузији (Ivančić, Stančić, 2013), а препознајемо је и кроз усвојену *инклузивну орјентацију наставника* односно кроз његово познавање и заинтересованост за системских решења која се односе на инклузивно образовање, постојање позитивног уверења о способностима и могућностима све деце без обзира на сметње у развоју, развијен социјални приступ проблему ометености и слично. Истраживања показују да се наставници који проблеме ученика приписују интеракцији ученика и околине (интервенционистичка перспектива) ангажују у значајно више академских интеракција и више истрајавају у покушајима да побољшају разумевање ученика, од оних који сматрају да су ови проблеми инхерентни самим ученицима са сметњама у развоју (Jordan et al., 1997). Уверења наставника могу водити различитом приступу ученицима и утицати на њихово постигнуће, тежње и слику о себи, а сви наведени елементи често више зависе од очекивања учитеља, него од способности самих ученика (Villegas, 2007). Само наставник који вреднује дете као особу и уважава оно што дете може постићи, чини значајан допринос својим позитивним утицајима на самопоштовање детета и успешност његове интеграције. Уколико сами наставници показују негодовање, равнодушност, одбацивање и незаинтересованост, онда се не може очекивати ни

значајан ниво подршке и прихваћености ученика који су различити (Максимовић, 2017), што негативно утиче на примену инклузивног образовања.

Инклузивну културу школе препознајемо и кроз инклузивно деловање у школи, односно кроз различитост у подучавању, пружање подршке у учењу, постојање ресурса за деловање (Ivančić, Stančić, 2013), као и кроз организовање одговарајућих интеракција и активности типичне деце и деце из осетљивих група од стране наставника (Meijer, 2001). Инклузивно деловање наставника у оквирима развоја инклузивне културе школе огледа се у различитим сегментима његовог свакодневног и професионалног ангажовања, а дефинишу га про-социјално понашање, професионално ангажовање, активно праћење информација из области инклузије и слично.

ПРАЋЕЊЕ И УНАПРЕЂЕЊЕ ИНКЛУЗИВНЕ КУЛТУРЕ ШКОЛЕ

Анализа могућности којима школа располаже у погледу квалитетног „образовања за све“, подразумева континуирано праћење и сагледавање постојећих и стварање бољих услова у школи. У том циљу школама се сугерише коришћење документа кога смо у уводном делу рада већ поменули, под називом „*Индекс за инклузију*“ (Booth, Ainscow, 2010). Индекс даје школи оквир да процени у којој мери је „инклузивна“ (Hrnjica, 2004). Замишљен је као водич који треба да помогне конкретној школи у прикупљању и анализи података о тренутним околностима везаним за инклузивно образовање, као и за креирање смерница за даље планирање које ће омогућити мењање и унапређивање дотадашње праксе.

Индекс за инклузију је први пут објављен 2000. године у Енглеској. Од тада је преведен на већи број језика и прилагођен за примену у различитим земљама света, а под називом *Приручник за инклузивни развој школе* преведен је и адаптиран на српски језик 2010. године. Ради се о материјалу који, кроз процену постојећег стања у школи, даје смернице за креирање инклузивног развојног плана школе и имплементацију инклузивних вредности. Осим тога, служи и као сет инструмента за праћење и процену резултата остварених на плану развоја инклузивног образовања, односно помаже наставном особљу и другим учесницима образовног процеса у самоевалуацији свих важних аспеката школе и њеног окружења – од активности које се одвијају у школској згради и школском игралишту, просторних услова, квалитета школског особља до одредница квалитета инклузије у локалној заједници, активности бриге о околини и сл. (Booth, Ainscow, 2010).

У оквиру *Индекса* дефинисана је и димензија *Стварања инклузивне културе*, која у себи укључује две под димензије: изградња заједнице и успостављање инклузивних вредности. Свако од ових подручје садржи од пет до једанаест показатеља с којима се може упоредити постојеће стање како би се утврдио приоритет за промовисање инклузивности школе. Велики број школа у на-

шој земљи користи или је користило овај инструмент у самоевалуацији за инклузију, али на жалост подаци до којих се дошло у том процесу нису доступни широм аудиторијуми и служе само за интерну употребу. Скоро да не постоје научни и стручни радова који се баве анализом резултата до којих су школе дошле самоевалуацијом у оквиру развоја инклузивне културе.

Увид у то какав је ниво развоја инклузивне културе школа код нас можемо остварити и посредно, на основу анализе радова у којима се дефинишу и истражују вредности које се везују за инклузивну културу школе, као што су позитивни ставови према различитостима, ниво обезбеђене подршке, обезбеђено лидерство и сарадња са локалном заједницом и сл. Нај бројнија су истраживања која се баве ставовима учитеља и наставника (Вујачић и сар., 2015; Đević, 2009; Јаблан и сар., 2011; Kovačević, Radovanović, 2005) или вршњака (Ђевић и сар., 2009; Илић, 2014; Talić-Konsuelo i sар., 2018) према ученицима који су различити. Она показују да наставници и вршњаци углавном имају неутралне или позитивне ставове према деци која су различита, као и да пре прихватају децу са лакшим облицима сметњи у развоју него децу која припадају другим осетљивим групама. На њихове ставове често утичу величина потребних интервенција у школи, као и врста и степен тешкоћа које се јављају код ученика. Позитивни ставови које типични вршњаци некад имају према заједничком школовању са децом која су различита често не значи и њихову спремност да остварују ближе контакте са њима у школи и ван ње, што је између осталог и последица недовољног ангажовања школске заједнице на пољу изградње инклузивне заједнице.

Бројни су радови који настоје да укажу на повољне услове у школи и окружењу како би се подстакao развој инклузивне културе и то кроз: кроз унапређење вршњачких односа; програме рада с ученицима који су различити; подстицање толеранције; сензибилизацију родитеља деце без тешкоћа; оснаживање родитеља деце с тешкоћама у развоју и сл. Посебан значај имају радови који се баве оснаживањем учитеља и наставника за рад у инклузивним одељењима (Brojčin, 2013; Велишек Брашко, 2013; Максимовић, 2017; Мацура-Миловановић и сар., 2011; Спасеновић, Матовић, 2015).

ЗАКЉУЧАК

Неговањем и унапређењем инклузивних вредности јачају се капацитети школе за развој инклузивне културе, а праћењем њених индикатора обезбеђује се већа укљученост и учешће свих ученика у школској заједници. У савременом образовном систему школе се прилагођавају ученицима који припадају различитим етничким, језичким и културним групама, потичу из различитих породица, имају различита интересовања и способности учења (Ferguson et al., 2001). За све њих школски систем треба да обликује услове који ће им омогу-

ћити да кроз процес образовања за различитост, школу доживљавају као брижну и сигурну средину. Пажљиво вођена истраживања о условима и начину изградње инклузивне културе, као и развој стратегија подршке ученицима који припадају друштвено осталељивим групама у оквиру редовног система васпитања и образовања, представљају основу у којој се налази аргументација за спровођење идеје инклузивног образовања.

За стварање и неговање инклузивне културе велика одговорност припада реализаторима образовно-васпитног процеса, односно учитељима и наставницима. Поседовање инклузивне културе наставника започиње кроз базично образовање, развија се и унапређује кроз професионално усавршавање и лични развој. Инклузивна школа подразумева инклузивну културу средине, инклузивну културу наставника и сталну тенденцију развоја и унапређивања образовно-васпитног процеса.

Литература

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?, *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124
- Ainscow, M. and S. Miles (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15–34.
- Barr, J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture, *Educational Studies*, 37(3), 365–369.
- Bjekić, D. (2000). Uspesnost u nastavi i empatija nastavnika, *Psihologija*, 33(3–4), 499–520.
- Booth, T. and M. Ainscow (2010). *Priručnik za inkluzivni razvoj škole* (upotreba Indeksa za inkluziju za razvoj inkluzivne kulture, politike i prakse). Beograd: Save the Children UK SEE i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Brojčin, B. (2013). *Inkluzivna edukacija*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Vantić-Tanjić, M. i M. Nikolić (2010). *Inkluzivna praksa – od segregacije do Inkluzije*. Tuzla: OFF-SET.
- Велишек Брашко, О. (2013). *Развој компетенција за инклузивно образовање у систему професионалног развоја наставника*. (Докторска дисертација). Нови Сад: Филозофски факултет.
- Велишек-Брашко, О. (2015). Инклузивно-образовна политика у Европи и региону, *Социолошки преглед*, XLIX(1), 95–108.
- Villegas, A. M. (2007). Dispositions in teacher education: a look at social justice, *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370–380.
- Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse, *Pedagogijska istraživanja*, 5(1), 7–20.

- Бујачић, М., Лазаревић, Е. и Р. Ђевић (2015). Инклузивно образовање: од законске регулативе до практичне реализације, *Теме*, 39(1), 231–247.
- Glover, D. and M. Coleman (2005). School culture, climate and ethos: interchangeable or distinctive concepts?, *Journal of In-Service Education*, 31(2), 251–272.
- Golubović, S., Milašinović, S. i N. Brkić-Jovanović (2014). Socijalna distanca i stavovi učenika prema vršnjacima sa invaliditetom, *Nauka, bezbednost, policija*, 3, 47–55.
- Donnelly, C. (2000). In pursuit of school ethos, *British Journal of Educational Studies*, 48(2), 134–154.
- Ђевић, Р. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 367–382.
- Ђевић, Р., Ђерић, И. и Ј. Станишић (2009). Спремност ученика редовне школе да прихвате децу са тешкоћама у развоју, *Настава и васпитање*, LVIII(4), 561–579.
- Ekins, A. and P. Grimes (2009). *Inclusion: Developing an Effective Whole School Approach*. McGraw-Hill. Open University Press
- Zlatković, B. i M. Stojmenović (2012). Empatičnost nastavnika predmetne i razredne nastave. U: V. Milisavljević (ur.): *Nauka i identitet: filozofske i prirodno-matematičke nauke*. Pale: Filozofski fakultet, 669–682.
- Ivančić, Đ. i Z. Stančić (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139–157.
- Илић, М. (2014). Вршњачка прихваћеност ученика са тешкоћама у развоју у редовним одељењима. У: Р. Николић (ур.): *Настава и учење – савремени приступи и перспективе*. Ужице: Учитељски факултет, 717–728.
- Јаблан, Б., Јолић Марјановић, З. и А. Грбовић (2011). Утицај искуства и обучености наставника на њихове ставове према образовању деце са оштећењем вида у средњој школи, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43(1), 122–138.
- Jordan, A., Lindsay, L. and J. Stanovich (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at-risk and typically achieving. *Remedial and Special Education*, 18(2), 82–93.
- Kearney, A. (2011). *Exclusion from and Within School, Issues and Solutions*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Retrieved August 15 2018 from the World Wide Web <https://www.sensepublishers.com/media/389-exclusion-from-and-within-school.pdf>.
- Kovačević, J. i I. Radovanović (2005). Pripremljenost redovnih škola za inkluzivno obrazovanje, *Zbornik rezimea*, Међународни научни скуп *Specijalna edukacija i rehabilitacija – koraci i iskoraci*. Beograd: Defektološki fakultet, 23–24.
- Максимовић, Ј. (2017). *Инклузија у образовању: подршка деци са сметњама у развоју*. Ужице: Учитељски факултет.
- Maksimović, J. i J. Stamatović (2016). Kompetencije budućih učitelja i vaspitača u kontekstu razvoja inkluzivne kulture škole, *Pedagogija*, 61(4), 433–443.

- Мацура Миловановић, С., Гера, И. и М. Ковачевић (2011). Припрема будућих ујитеља за инклузивно образовање у Србији, тренутно стање и потребе. *Зборник института за педагошка истраживања*, 43(2), 208–222.
- Meijer, C. (2001). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C. (2003). *Special Education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Muškinja, O. (2011). *Inkluzija između želja i mogućnosti* [Inclusion between desires and possibilities]. Istraživanje pokrajinskog ombudsmana Autonomne pokrajine Vojvodine.
- McLaughlin, T. (2005). The educative importance of ethos, *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 306–325.
- Nind, M., Benjamin, S., Sheehy, K., Collins, J. and K. Hall (2004). Methodological challenges in researching inclusive school cultures, *Educational Review*, 56(3), 259–270.
- Nišević, S., Brkić, N. i Š. Golubović (2011). Socijalna distanca i stavovi studenata prema osobama sa invaliditetom, *Pedagogija*, 66(1), 126–133.
- Нововић, Т. (2017). Инклузија и културне (де)формативне компоненте у предшколском систему. У: С. Маринковић (ур.): *Културно-потпорна средства у функцији наставе и учења*. Ужице: Учитељски факултет, 289–300.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice, *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50–58.
- Pless, N. and T. Maak (2004). Building an Inclusive Diversity Culture: Principles, Processes and Practice, *Journal of Business Ethics*, 54(2), 129–147.
- Радо, П., Чапрић, Г., Најдановић-Томић, Ј., Ћелић, Ј., Јеремић, Ј. и В. Јовановић (2013). *Колико је инклузивна наша школа: приручник за самоевалуацију и спољашњу евалуацију инклузивности школе*. Београд: Центар за образовне политике.
- Спасеновић, В. и Н. Матовић (2015). Припремљеност наставника разредне и предметне наставе за рад са децом са сметњама у развоју, *Настава и васпитање*, 64(2), 207–222.
- Sretenov, D. (2009). Međunarodna iskustva vezana za razvoj i realizaciju inkluzivne politike i prakse. U: S. Hrnjica (ur.): *Škola po meri deteta 2*. Beograd: Save the Children, 20–35.
- Stojiljković, S., Đigić, G. and B. Zlatković (2012). Empathy and teacher's roles. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012), *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 960–966.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: HBS Banja Luka.
- Talijan, B., Brojčin, B. i N. Glumbić (2018). Stavovi učenika prema vršnjacima sa Daunovim sindromom, *Beogradska defektološka škola*, 24(1), 9–28.

- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris.
- Ferguson, L., Desjarlais, A. and G. Meyer (2001). *Improving Education the Promise of Inclusive Schooling*. USA: National Institute for Urban Schooling Improvement.
- Howes, A., Davies, B. and S. Fox (2009). *Improving the Context for Inclusion, Personalising teacher development through collaborative action research*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Хрњица, С. (1997). *Деца са посебним потребама: дете са развојним сметњама у редовној школи*. Београд: Учитељски факултет.
- Нрмјика, С. (2004). *Škola po meri deteta*, priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta – Save the children, UK.
- Carrington, S. and J. Elkins (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture, *The International Journal of Inclusive Education* 6(1), 1–16.
- Young, I. (2002). *Inclusion and Democracy*. Oxford: University Press.

Jasna M. Maksimović

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

Jelena D. Stamatović

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

INCLUSIVE SCHOOL CULTURE – POSSIBILITIES FOR ITS RESEARCH AND IMPROVEMENT

Summary

If inclusion in education is based on one's right to human dignity, right to belong, equality and justice, then inclusive culture within a school community represents a process of humanising relations between all differences that students bring with them to school. This paper analyses the issues related to the definition of an inclusive school culture, especially those associated with and relevant for its evaluation and improvement. The authors put emphasis on factors within schools that have a direct impact on its development, as well as on broader contextual factors which may hinder this development. The paper discusses the need to monitor the quality of inclusive school culture through the evaluation of inclusion indicators (inclusive ethos, inclusive orientation, and inclusive practices), and also through the development of teachers' competencies. In this context, the paper presents the results of the existing empirical studies the subject of which are the aforementioned inclusion indicators, and critically analyses the state of inclusive culture in Serbian education system.

Key words: *inclusive school culture, inclusive ethos, inclusive practice, inclusive orientation, teachers' competencies.*

Мирјана Т. Радовановић Пејовић*
Основна школа „Душан Јерковић“, Ужице
Ана Р. Дуковић*
Основна школа „Душан Јерковић“, Ужице
Марина Д. Јевтић*
Основна школа „Душан Јерковић“, Ужице

ШКОЛСКА БИБЛИОТЕКА ЧУВАР ПРОШЛОСТИ И ТЕМЕЉ ЗА БУДУЋНОСТ

Апстракт: Ангажовањем школског библиотекарa примена савремене истраживачке амбијенталне наставе може се одвијати у музејима, галеријама и архивима, као и јавним библиотекама, с циљем да се повећа заинтересованост ученика за културу, културни идентитет и традицију.

У овом раду приказаћемо поједине реализоване активности школских библиотекара и показати како могу да утичу на формирање личног и културног идентитета ученика. На тај начин се ученици подстичу на истраживачке активности, непосредно, искуствено се обучавају да користе доступне изворе знања, чиме се подстиче радозналост, развијају интересовања и унапређује квалитет стечених знања. Избором културних садржаја и организовањем адекватних активности заснованих на тим садржајима школски библиотекар има могућност да образује ученике као одговорне личности, које ће бити носиоци развоја друштва.

Кључне речи: школска библиотека, школски библиотекар, истраживачка настава, културна баштина, квалитет знања.

УВОД

Школске библиотеке налазе се у незавидном положају у актуелном васпитнообразовном систему, имајући у виду да представљају саставни део двају система, просветног и библиотечког. Прописи из области библиотекарства примењују се у сегментима рада школских библиотека који се односе на стручни библиотечко-информациони рад (*Закон о библиотечко-информационој делатности*, 2011), а такође, према *Закону о основама система образовања и*

* mirjanarp@ptt.rs

* anadukovic4@gmail.com

* jevtic78@mts.rs

васпитања (2017), школски библиотекар јесте стручни сарадник који обавља стручне послове. Дугогодишње опадање броја ученика у школама довело је до смањивања норме наставника, а школске библиотеке у Србији постале су у извесном смислу „магацини непотребних кадрова“. То су места у којима раде наставници који су технолошки вишкови, којима недостаје потпуна норма, они који чекају пензију или који ће током наредног периода прећи у наставу. Проблеми честе промене кадра, као и минимално ангажовање наставника који допуњују фонд часова одавно су уочени (Митрић 2009: 312). Постоје и велике разлике у активностима појединих школских библиотекара, што генерално никако не доприноси значају и улози школске библиотеке и библиотекара у образовно-васпитном процесу. Имајући у виду ограничене ресурсе који су на располагању школским библиотекама у смислу простора, опреме, застарелих књижних фондова, активности на развијању и побољшању читалачких навика и приступ различитим изворима знања у великој мери зависе од ентузијазма, креативности и личног залагања школског библиотекара.

У раду ће бити приказани примери добре праксе, са намером да се унапреди рад школске библиотеке у смислу отварања могућности за забавније и интересантније учење, које се не оцењује, а самим тим је најпривлачније за већину ученика. Циљ овако организованих активности јесте да се ученици оспособе за самосталну анализу предмета и појава из окружења, јер подстицањем посматрања и уочавања развија се логичко и креативно мишљење, као и осећај за рад у групи, међусобна комуникација и толеранција.

Учење ван учионице, посете музејима, галеријама, јавним библиотекама, позориштима, подстакнути креативношћу и инвентивношћу, могу да дају резултате који надилазе захтеве наставног програма. Метода разговора и демонстрације, тематско повезивање садржаја остваривањем корелације више наставних предмета – српског језика, музичке и ликовне културе, света око нас, односно природе и друштва, као и историје и географије, показују да не морају само активности у учионици да доприносе ученичком стицању знања. Истовремено, на тај начин мења се улога школског библиотекара, који активним ангажовањем и интерактивним, креативним приступом доприноси квалитету и трајности знања ученика. Циљ овог рада јесте представљање могућих приступа и примена алтернативних метода у раду школског библиотекара.

КУЛТУРНЕ АКТИВНОСТИ ШКОЛСКОГ БИБЛИОТЕКАРА

Бити грађанин Србије, Европе и света у културолошком смислу подразумева поштовање различитости, као и (пре)познавање културног богатства. Заштита, очување и промовисање културне разноликости и интеркултуралног дијалога у свим својим формама високо се котирају у раду школског библиотекара. Комуникација са корисницима – ученицима представља основу за грађење и неговање продуктивног односа према култури, традицији и културном наслеђу.

Према *Закону о основној школи* (2017), рад школског библиотекара односи се на библиотечко-информациону, васпитно-образовну и културну активност школе, а један од циљева односи се на заштиту и промоцију традиције и културног идентитета. Сходно томе, школска библиотека је место где се развија стабилно, самопоуздано, оптимистично дете, са побуђеном потребом за развијањем унутрашњих потенцијала. То је дете које је спремно на сарадњу, које уме да чује, које има формиране представе о свету и животу у њему, које је стекло упознајући књижевна дела.

Активности у школској библиотеци интегрални су део културне понуде у школи а истовремено представљају и одличан пример богатства различитости, јер упознавање младих са културом богатом баштином, обичајима, традицијом и историјом у циљу прихватања различитости и проналажења заједничких елемената чине живот који обухвата различите елементе школске заједнице. Самосвестан школски библиотекар континуирано делује да би сви актери живота школе што квалитетније могли да развијају различите сегменте образовања и културе – да би се створили што бољи услови за развитак и здраво одрастање ученика, деце и младих. Школски библиотекар тежи својим целокупним радом да се знање цени, да се награђују, подстичу, мотивишу и стимулишу најбољи модели учења.

Школска библиотека је простор где се ученици могу одвести у чудесни свет слова, књига и игре, посредством креативних радионица може се показати како најмлађима кроз материјале, боју, форму, анимацију да испоље и развију своју машту и вештину. Потребно је уважавати потребе свих корисника библиотеке, у вези са чим се преиспитују различита становишта о улози библиотеке кроз историју (Brofi 2005: 71). Према програму рада школског библиотекара, машта, креативност, стрпљење, конструктивност и систематичност код ученика могу се, у сарадњи са наставницима и родитељима, развијати на другачије начине. Партнерство је важно јер доприноси позитивној атмосфери у школи, развија компетенције и ученика и наставника, мотивише друге да се укључују у различите аспекте школског живота, утиче на мотивацију ученика и њихов успех и јача везе између школе и локалне заједнице. То савезништво је у најбољем интересу детета и мења устаљену слику о односу ученик–школа.

ДИСЛОЦИРАЊЕ ШКОЛСКЕ БИБЛИОТЕКЕ

Библиотекарке ОШ „Душан Јерковић“ из Ужица, успостављајући континуирану сарадњу са културним институцијама у граду, покушале су да дислоцирају активности изван простора школске библиотеке, која се састоји од само 25 м², и на тај начин остваре другачије резултате и поставе темељ за дугорочне циљеве које желе да постигну у свом раду. Редовно са ученицима посећују установе културе у Ужицу, сматрајући да школски библиотекар може да омогући ученику да развије уметничку и културну писменост, да задовољи културне потребе, али и да учи ван учионице. Кроз очигледност и критички

осврт долази се до различитих сазнања. Библиотекари могу да мотивишу ученике на стицање знања, а ученици могу знање у извесној мери да конструишу кроз своја искуства, јер „у средиште наставног процеса треба поставити социјалне процесе који доводе до креирања знања“, а улога наставника, у овом случају школског библиотекара „јесте да буде саветник и помагач у процесу учења, који истражује културне светове ученика и њихове потребе“ (Милутиновић 2015: 441).

Поводом Светског дана књиге и ауторских права, 2015. године, чланови библиотечке секције и школски библиотекари Основне школе „Душан Јерковић“ из Ужица реализовали су низ занимљивих активности. Разговарајући о историји књиге од настанка до савремених електронских књига сазнали су да је прва књига на територији Србије одштампана у близини Ужица и да се копије листова Рујанског јеванђеља налазе у Народном музеју Ужице. Зато су посетили музеј и том приликом се упознали са историјом рујанске штампарије. Након тога чланови секције израдили су паное о главним деловима књиге и подацима о ауторству и изложили их испред школске библиотеке. Радећи индивидуално и групно са ученицима, упућујући их пре свега на читање, школски библиотекари имају могућност да креирају начине задовољавања различитих потреба младих за културним садржајима и тако доприносе здравијем и лепшем одрастању. Обележавајући међународни Дан књиге и ауторских права повезали су прошлост и будућност, упознали се са начинима израде књиге некад и сад, разговарали о модерним технологијама и даметима информационих технологија. Такође, ученици су упознали појединости из историје настанка књиге и историје Ужица. Кроз занимљиво организовану ваннаставну активност подстакнуто је интересовање за завичајну историју, општа културна добра, а кроз практичан приказ, уз примену истраживачких метода повећана је активност ученика, што је веома значајно јер се на тај начин унапређује квалитет и повећава трајност функционалног знања.

Током новембра 2015. године, ученици су посетили изложбу „Сведоци прошлости“ Природњачког музеја из Београда која је гостовала у ужичком Народном музеју. На изложби су представљени крупни сисари који су током последњег леденог доба насељавали степске територије Србије и Балкана: рунасти мамут (висок око 3,5 метра са кљовама дугим 3 метра), рунасти носорог (тежак око 3 тоне и дугачак око 3,5 метра), пећински медвед (висок око 3,5 метра и тежак око 1000 килограма), циновски јелен (са распоном рогова до 3,7 м), степски бизон (висине око 2 метра). Посебну атракцију ове поставке Природњачког музеја представљала је реплика лобање степског мамута, популарно названог Кика, урађена према оригиналу који се налази у Народном музеју у Кикинди. Наиме, септембра 1996. у Кикинди пронађен је скоро цео скелет женке степског мамута, један од најочуванијих у свету. Многи ученици су први пут видели животињски скелет, чули за мамуте, што је иницирало дискусију, током које су се отворила бројна питања, која су захтевала повезивање садржаја из различитих области и давање додатних објашњења. То је потврдило да су ученици активни учесници васпитно-образовног процеса,

креатори наставе, иницијатори (Дуковић, Радовановић Пејовић 2017: 125), а да амбијентална настава представља модел који резултира задовољством, подстиче усвајање знања на другачији начин, ученицима ближи и занимљивији. Такође, ова врста активности потврђује да библиотекари нису само познаваоци језика, писма, књиге, већ да се по потреби, поред друштвено-хуманистичких, баве и природним наукама.

Библиотеке се воде принципом да услуге и грађу учине доступним за све кориснике. Особе са тешкоћама у читању једине су којима није доступна стандардна штампана грађа. У Народној библиотеци Ужице у оквиру реализације пројекта „Корак ка једнакости“, а поводом Дана Града Ужица 2015. године, постављена је тактилна изложба „Додирни и осети: 10 уметничких дела из колекције Павла Бељанског“. Сlike и скулптуре представљене су звучно и тактилно и имају функцију дочаравања уметничких дела особама оштећеног вида. Ученици су по први пут видели тифло-стазу и легенде на Брајевом писму. Овакав начин прилагођавања уметности побудио је њихову пажњу и радозналост и наишао на позитивне реакције. Имајући у виду проблеме особа са инвалидитетом, увиђајући различите тешкоће са којима се свакодневно сусрећу, ученици су боље схватили како да реагују на различите потребе људи који их окружују, укључујући и њихову потребу за већим учествовањем у образовању и култури. Сва деца имају право да на образовање, васпитање и задовољавање културних потреба, али ученици су могли да се увере да то није увек лако и приступачно свима.

По сличном принципу реализована је посета и изложби „Пикасо у Ужицу“, која је убележила наш град на мапу најзначајнијих изложбених дестинација на свету. Чланови библиотечке секције и бројни ученици и наставници имали су прилику да виде врхунска дела која се сврставају у непроцењиви део светске баштине. Изложене графике Пабла Пикаса, оснивача кубизма, једног од највећих уметника свих времена који је одбацио препознатљиве форме, припадају познатим колекционарима Живи и Лазару Вујићу и њиховој колекцији графика. Посетом овој изложби једног од најпознатијих светских сликара постали смо део привилегованог света уметности. Активним посматрањем, доживљавањем и вредновањем уметничких дела код ученика се подстичу и развијају ликовне способности, креативност, машта и истраживачки дух. Музеј инспиративно и подстицајно делује на ученике, а изложена Пикасова дела оплеменењују њихову личност, наводе их на размишљање и остваривање својих уметничких потенцијала.

Осим пратећих изложби, чланови библиотечке секције, ученици школе, наставници и библиотекари редовно посећују и сталну поставку Народног музеја у Ужицу. Посебну пажњу привлачи нова стална поставка „Ужичка република 1941. године“ отворена поводом 75 година стварања тада једине слободне територије у Европи. Ученицима је све било интересантно, арсенал оружја, колекција униформи, збирка фотографија, документа о ратним дејствима 1941. године, дешавања у Западној Србији уочи стварања Ужичке републике, као и

живот у Ужицу током 67 дана њеног трајања. Посебно је за ученике била драгоцену фотографија Душана Јерковића, по коме наша школа носи име, јер су већ изласком из учионице и напуштањем школског простора мотивисани и подстакнути, а наставни садржај је презентован и усвојен на другачији начин. Ово је скроман, али значајан допринос развијању љубави према завичају, поштовању традиције и неговању брижљивог односа према историјским споменицима и знаменитим личностима, чиме се продубљује интересовање за проучавање локалне историје и културе.

Функционална знања стечена на креативан и занимљив начин омогућавају да их ученик разуме и примењује у свакодневном животу. Бити функционално писмен значи умети протумачити контекст у оквиру у коме су неки подаци дати, схватити их и довести у везу, користити научено у различитим ситуацијама. Међузависност и утицај историјских околности на друштво, државу и појединца откривени путем музејских експоната заинтересовали су на самостално усвајање знања и ученике који нерадо приступају новом градиву, као и на неговање сарадничких односа у групи.

Чланови библиотечке секције редовно посећују Градску галерију у којој се сваке године одржава Ужички регионални ликовни салон, изложба дела ужичких уметника. Осим великог броја уметника, ученици могу да упознају и разнолике изражајне медије, од традиционалног приступа сликарству и вајарству, преко графике, примењене уметности, до видео радова, који су ученицима били најинтересантнији. Велико интересовање изазвали су колажи Маријане Тодоровић, бивше наставнице ликовне културе у нашој школи, сада професора Уметничке школе и првонаграђене Маријане Ћурчић, као и наше бивше ученице Маријане Ћосић. Највише времена ученици су ипак провели испред кинетичке (аудио-визуелне) слике „О коси III“ Срђана Илића, која је по њиховом мишљењу најоригиналнија. Слика која испушта звуке и која се покреће допринела је потпуно новом схватању уметности за ученике школе. Постајући конзументи савремених токова уметности, ученици на овај начин уважавају различитост и развијају свест о вредности не само уметности, већ и вредности постојања различитости. Овакав начин учења доприноси остваривању утицаја на комуникацијске вештине, прихватању тимског рада, али и промовисању општељудских вредности, спознаје аутентичних и савремених уметности, формирања ставова и погледа на свет.



Слика 1. Ученици ОШ „Душан Јерковић“ на „Ужичком регионалном ликовном салону“

Чланови библиотечке секције и школски библиотекари у Градској галерији посетили су изложбу Милене Павловић Барили, једне од најпознатијих представница европске уметничке аванграде, песникиње и хуманисткиње. Постава која се састоји од Милениних цртежа, модних скица, уља на платну, радова у темпери на папиру и костима, показала је да њена дела имају обележја магичног и надреалистичног. Њен бајковит и необичан свет допао се ученицима, као и надреални мотиви, али и њене модне скице. На овај начин развија се естетски укус ученика и указује на важну улогу креативности и у формирању будућих љубитеља уметности.

У првом броју електронског стручног часописа „Корак библиотеке“, који је поводом јубилеја – 160 година од оснивања Читалишта у Ужицу, покренула Народна библиотека Ужице 2016. године, у ауторском раду „Заједно се боље учи – школска библиотека без зидова“ (Радовановић и сар., 2016), приказана је угледна активност групе наставника и школских библиотекара поводом изложбе „Личности и потписи: Аутографи познатих личности на документима архива Југославије“. Та изложба је потврдила како развијање позитивног односа према баштини и њеном значају доприноси да настава буде занимљива и како школски библиотекари могу активно да утичу на формирање личног и културног идентитета ученика. Разликовање рецепијентног нивоа од применеистраживачке наставе, које представља један од наставних задатака између осталог, може се остварити и интеракцијом и укључивањем музеја и архива у образовање ученика кроз сарадњу са школском библиотеком (Ђорђевић, 2013).

„И би оно што бити не може – сину виђело из ријеке!“ Овим речима је, наводно, Митар Тарабић, кремански пророк, најавио електрификацију Ужица знатно пре пуштања у рад једне од најстаријих хидроелектрана у Европи. Ученици VII разреда су са својим одељењским старешинама, наставницима хемије, техничко-информатичког образовања и библиотекарима посетили Хидроцентралну на Градској плажи и Теслин музеј који се налази у истој згради. Том приликом, упознати су са историјатом градње хидроцентрале и њеним значајем за Србију. Сазнали су да је ужичка хидроцентрала саграђена четири године након хидроцентрале на Нијагариним водопадима, а нарочито су им били занимљиви генератори и турбине који су радили по принципима полифазних струја Николе Тесле. Амбијентална настава омогућује повезивање садржаја из различитих области, подстиче самостално промишљање и закључивање. Када су ученици видели стара постројења, повезали су историјске околности настанка хидроцентрала и открили како је Ужице једно од првих модерно осветљених градова у Европи. То знање је стечено на очигледном примеру, у оригиналном амбијенту и остаје трајно у сећању. На тај начин, повећана је ефикасност наставног процеса, постигнуто је свеобухватније разумевање појава и процеса.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

На необавезан начин, у амбијенту, кроз ваншколске активности, ученици откривају ризнице културних, научних, историјских знаменитости. Тако из позиције истраживача уче да појаве, објекте, артефакте пажљивије посматрају и упознају. Откривају музеје, споменике, архиве и препознају их као места која развијају нова интересовања, омогућавају повезивање теоријских знања са практичним радом, подстичу активно учење које резултира унапређивањем квалитета стеченог знања. Будући да се данас истиче да није једино учење институционално учење кроз школски систем, да треба да превлада крутост плана и програма и да се повећају ученичка искуства учења како у школи, тако и изван ње (Зуковић, Милутиновић, 2008), школски библиотекари треба да стварају подстицајну климу у правцу оваквог развоја школе и образовања.

Полазећи од претпоставке да ученици који су заинтересовани за ваннаставне активности које осмишљавају школски библиотекари увиђају да садржај реализованих активности доприноси формирању њиховог погледа на свет и усмерава их на потпуније разумевање културе и традиције, крајем школске 2016/2017. године у Основној школи „Душан Јерковић“ у Ужицу реализовано је испитивање ставова и мишљења ученика који су посећивали наведене изложбе. Циљ истраживања био је да се утврди повезаност реализованих активности школског библиотекара са остваривањем васпитно-образовних ефеката тих активности на ученике.

Истраживање је реализовано на узорку од 60 ученика старијих разреда Основне школе „Душан Јерковић“, применом технике анкетирања. Испитаници

су своје ставове и мишљења о активностима школског библиотекара исказивали на четворостепеној скали (1 – најнижи ниво, 4 – највиши ниво). Процењивали су тачност појединих тврдњи које су се односиле на подстицање ученика на активно стицање знања и учешће школског библиотекара у формирању њихових културних навика. Циљ је био да се размотри однос ученика према библиотеци као информационом, образовном и културном средишту школе и улози библиотекара у образовању и васпитању оних ученика старијег основношколског узраста, који су имали прилику континуирано да прате културно-образовне активности са школским библиотекарима.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати истраживања показују да ученици позитивно вреднују активности школског библиотекара у домену упознавања ученика са културом, традицијом и обичајима; бриге о материјалним и културним добрима; као и уважавања традиције и културе народа и држава. Око две трећине испитиваних ученика (40% у потпуности, 33,3% у већој мери) слаже се са тврдњом да *школски библиотекар користи разне ситуације да ученике упозна са културом, традицијом и обичајима*, док 8,3% анкетираних наведену тврдњу процењује као нетачну.

Сличан резултат добијен је и у вези са тврдњом да *школски библиотекар упућује ученике на бригу о својим, туђим и заједничким материјалним и културним добрима*. Наиме, 51,7% ученика старијих разреда основне школе мишљења је да је наведена тврдња у потпуности тачна, док је 23,3% испитиваних карактерише као тачну у већој мери, а тек 5% ученика сматра да није тачна.

Процењујући тачност тврдње да *школски библиотекар наводи ученике на поштовање и неговање традиције и културе свог народа и других народа и држава*, око половине анкетираних ученика (46,7%) квалификују је као тачну у потпуности, а 23,3% као тачну у већој мери, док 3,3% испитаника сматра да је наведена тврдња нетачна.

Анализа добијених резултата показује да ученици Основне школе „Душан Јерковић“ из Ужица препознају своју библиотеку и школског библиотекара као носиоца културних програма који их, између осталог, подстичу да развијају културни идентитет и да упознају и чувају традицију и културну баштину. Афирмативан став великог процента ученика о наведеним тврдњама у вези са активностима школског библиотекара показује да неформалне, ваннаставне активности имају висок образовни и васпитни потенцијал и у великој мери доприносе остваривању задатака наставе. Добијени резултати мотивишу школске библиотекаре да другачије делују у циљу омогућавања лакшег повезивања појмова и увиђања њихових односа, подстицања проблемског приступа појавама и односима.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Школски библиотекари делују у складу са концептом друштвене одговорности у свим аспектима свог рада, а нарочито приликом остваривања сарадње са другим установама културе, у циљу остваривања васитнообразовних задатака школе. Пажљиво праћење потреба ученика – корисника школске библиотеке и систематично интегрисање васпитнообразовних и културних садржаја из микроокружења у школске активности резултира ангажовањем ученичке пажње, подстицањем радозналости, развијањем интересовања, неговањем креативности, стицањем квалитетних и трајних знања, умења и навика. Универзалан карактер вредности које се упознају у музеју, галерији, архиву, библиотеци омогућава развијање културног идентитета и пружа подршку укупном развоју детета и ученика.

Резултати истраживања показују да су активности библиотекара Основне школе „Душан Јерковић“ из Ужица препознате од стране ученика као садржаји који доприносе упознавању културе, традиције и обичаја; који развијају свест о потреби за бригом о својим, туђим и заједничким материјалним и културним добрима; који доприносе поштовању и неговању традиције и културе свог и других народа и држава. На тај начин школски библиотекар доприноси образовању ученика као одговорних личности, које ће бити носиоци развоја друштва.

Литература

- Brofi, P. (2005). *Biblioteka u dvadeset prvom veku: nove usluge za informaciono doba*. Beograd: Clio.
- Дуковић, А. и М. Радовановић Пејовић (2017). Библиотечка секција као подстицај креативном и вршњачком учењу у школској библиотеци основне школе, *Библиотекар: часопис за теорију и праксу библиотекарства*, LIX(2), 117–136.
- Ђорђевић, Б. (2013). Сарадња школа и школских библиотека са архивима и музејима: модуси и могућности. У: *Облици сарадње школске библиотеке са другим установама културе и образовања*. Београд: Филолошки факултет, 53–64.
- Закон о библиотечко-информационој делатности* (2011). Службени гласник Републике Србије, бр. 52. Retrived October 3, 2018 from the World Wide Web <http://www.kultura.gov.rs/cyr/dokumenti/propisi-iz-oblasti-kulture/-zakon-o-bibliotecko-informacionoj-delatnosti>.

- Закон о основама система образовања и васпитања* (2017). Службени гласник Републике Србије, бр. 88. Retrived October 3, 2018 from the World Wide Web http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/09/ZOSOV_Sl_gl_88_17.pdf.
- Закон о основном образовању и васпитању* (2017). Службени гласник Републике Србије, бр. 101. Retrived August 31, 2018 from the World Wide Web <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/04/Zakon-o-osnovnom-obrazovanju-i-vaspitanju.pdf>.
- Зуковић, С. и Ј. Милутиновић (2008). Школа у духу новог времена: Образовање за различитост, *Настава и васпитање*, 57(4), 530–537.
- Милутиновић, Ј. (2015). Критички конструктивизам, *Настава и васпитање*, 64(3), 437–451.
- Митрић, М. (2009). Активна улога школске библиотеке у образовно-васпитном процесу, *Настава и васпитање*, 58(2), 306–321.
- Радовановић Пејовић, М., Јевтић, М. и А. Дуковић. (2016). Заједно се боље учи – школска библиотека без зидова, *Корак библиотеке: часопис за културу и библиотечко-информациону делатност*, 1, 239–249. Retrived August 31, 2018 from the World Wide Web http://www.biblioteka-uzice.rs/korak_biblioteke.htm.

Mirjana T. Radovanović-Peجویی

„Dušan Jerković“ Primary School, Užice

Ana R. Duković

„Dušan Jerković“ Primary School, Užice

Marina D. Jevtić

„Dušan Jerković“ Primary School, Užice

SCHOOL LIBRARY AS THE GUARDIAN OF THE PAST AND THE BASIS FOR THE FUTURE

Summary

Many classes in school take place classically and stereotypically without the active participation of students and the application of contemporary models of interactive learning. With the engagement of a school librarian, a more modern and functional way of teaching, through the application of research ambient teaching, can take place in museums, galleries and archives, as well as in public libraries, in order to increase students' interest in culture, cultural identity and tradition.

In this paper we will present the realized activities of school librarians and show how they can influence the formation of the personal and cultural identity of students, by encouraging students' interests, questions, and ideas. By striving for the students to adopt creative learning processes, we develop curiosity and research activities among young people, and at the same time we train them to use the available knowledge sources, not only on-line, but also doing it directly, experientially.

This kind of teaching influences the development of a positive attitude towards cultural heritage, its significance and its preservation. At the same time, it stimulates and develops students' interests, connects theoretical knowledge with practical work and improves the quality of knowledge.

By choosing the cultural contents that have been realized in the school library, referring to the cultivation of customs and respecting tradition, influencing the knowledge and appreciation of their own material and non-material cultural heritage, as well as the culture and traditions of other nations, a school librarian has the opportunity to educate students as responsible persons who are going to be the bearers of the development of society and who will fully understand the environment and reality, and who will acquire the knowledge and competences that will be necessary for them to actively perform various roles in later life.

Key words: *school library, school librarian, research teaching, cultural heritage, quality of knowledge.*

Предраг М. Вајагић *
Друштво наставника историје Бачке Паланке

ЕКСКУРЗИЈА У ФУНКЦИЈИ НАСТАВЕ И УЧЕЊА ИСТОРИЈЕ

Апстракт: Србија је земља јединствене лепоте, са аутентичним културним наслеђем. Одабране културно-историјске целине богате културне баштине Србије имају своје место у функцији наставе и учења предмета Историја. Бачке екскурзије дају могућност функционалног повезивања наставе и учења са свакодневним животним искуством. Такође, преко различитих садржаја које нам екскурзије нуде могуће је остварити опште међупредметне компетенције и повезивање историје са осталим предметима. Међутим, у пракси екскурзије се суочавају са проблемом да ученици у њима виде прилику за забаву и авантуру. Рад за циљ има да укаже на вредности културно-историјских целина које нам нуди културна баштина Србије, преко којих ће ученицима бити олакшано постизање исхода који су истакнути Планом и програмом наставе и учења за предмете Историја и Свакодневни живот и прошлости. Као узорак ће нам послужити планирање и организовање екскурзије ученика основне школе током које ће обићи археолошке локалитете из праисторије и периода античког Рима на територији Републике Србије. Подучавање методом пројекта нам отвара могућност ефикасног достизања планираних исхода, а организовање пројектне наставе представља фазу планирања и припреме екскурзије. Најважнији део у процесу организовања екскурзије јесте планирање активности које за циљ треба да имају максимално активирање ученика и остваривање општих међупредметних компетенција. Другачија размишљања у вези са реализацијом ђачких екскурзија воде ка томе да се ученик претвара у туристу чиме екскурзије губе смисао свог постојања у образовном систему.

Кључне речи: *културна баштина, настава историје, екскурзија, исходи, међупредметне компетенције.*

ЕКСКУРЗИЈА КАО ДЕО НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА

Наставне екскурзије као облик васпитнообразовног рада су током XX века прошле кроз сложен процес, при чему су на почетку биле сматране једном од основа наставе и тада су имале широку примену, да би се на крају претвориле у „авантуристичко-социјални и забавни догађај“. Током последњих

* pedja1975@gmail.com

година сведоци смо да се о екскурзијама у јавности често говори у врло негативном контексту, највише због инцидената који су изазвани неодговорним понашањем ученика или наставника, односно финансијским моментима. Из тих разлога, оправдано се поставља питање да ли данас ђачке екскурзије имају било какву васпитнообразовну вредност (Анђелковић 2012: 386).

Руски професор Борис Е. Рајков међу првима је екскурзију дефинисао као „сазнавалачки рад“ који је повезан са кретањем човека (ученика) у простору, при чему се изводи процес умног рада у специфичним спољним околностима. Већ тада, он је указивао на важност планирања екскурзија и њихово место у наставном програму (Рајков 1932: 4). Његова размишљања биће полазна основа за већину методичара наставе историје током друге половине XX века. Екскурзије су се сматрале незаборавним инсертима живота оних који у њима учествују, док су у функцији наставе то били најинтересантнији и најочигледнији облици наставног рада, који су снажно утицали на доживљај као важан део сазнајног процеса код ученика. Педагогија је код екскурзија истицала очигледност као први дидактички принцип (Џелетовић 1975: 3). Реформе које су осамдесетих година прошлог века спроведене у образовном систему бивше Социјалистичке Федеративне Републике Југославије имале су за циљ интеграцију наставних садржаја, предмета и области са свакодневним животом. Инсистирало се на што већем укључивању ученика у наставни процес, самосталном раду и променама у односу наставник – ученик. Као једно од средстава за што брже остваривање постављених циљева биле су препознате ђачке екскурзије. Успешно организовање екскурзија претпостављало је три фазе рада: припрему, извођење и посете, као и екскурзиони рад. Принципи који су требали бити испоштовани полазили су од доследности у остваривању плана и програма, озбиљности у раду на терену, одмерености у захтевима, понашању и забави (Станковић и сар. 1980: 3–6). Међутим врло брзо се дошло до закључка да су екскурзије као једна од васпитнообразовних делатности школе остале ван до-машаја прокламованих реформи које су за циљ имале унапређење образовања. Оправдање за такво стање је пронађено у недовољној оспособљености наставника, недостатку одговарајуће стручне литературе и других извора информација (Летић 1985: 346, 352).

Када је у питању методика наставе историје, екскурзије и посете су најчешће једина могућност реализације предметне очигледности – посматрањем историјских материјалних остатака. Дидактичка вредност екскурзија се огледа у следећем:

- омогућавају директно посматрање остатака материјалне и духовне културе човечанства на месту њиховог постанка или у ризницама културног наслеђа, као што су музеји, галерије, архиви и библиотеке;
- омогућавају стицање нових и продубљивање раније стечених знања о прошлости – чињеница о историјским догађајима, појавама и процесима, чиме се проширује и продубљује општа култура ученика на конкретном културном наслеђу властитог и других народа;

- омогућавају да се на предметној очигледности формирају прецизне историјске представе као основа за формирање историјских појмова, чиме се ученицима олакшава разумевање историјских појава и доприноси развоју историјског мишљења и историјске свести;
- доприносе да се на културном наслеђу нашег народа негују патриотска осећања ученика;
- доприносе формирању низа корисних вештина и навика везаних за детаљније изучавање историје као науке и предмета.

Свака екскурзија у оквиру наставе историје би требало да је заснована на следећим дидактичким принципима: принципу научности, принципу очигледности, принципу примерености психофизичким могућностима ученика и принципу васпитне усмерености. Према садржају, историјске екскурзије се деле на прегледне (изучавају више наставних тема) и тематске (изучавају једну тему), док се у методичком погледу деле се на демонстрационе (тежиште на показивању и анализи материјалних остатака) и наративне (доминира прича). Основни предуслов успешне екскурзије за методичаре наставе историје била је фаза планирања и припреме (Перовић, 1995).

Ова разматрања о месту екскурзије у методици наставе историје своју потврду су добила почетком XXI века. Према неким размишљањима екскурзија се сматра посебном наставном методом. Екскурзије карактерише максимално ангажовање оба субјекта (наставника и ученика), а оне омогућавају стицање нових знања, проверу постојећих, повезивање разних сродних дисциплина са праксом, при чему је историјски објекат основни елемент историјског сазнања на екскурзији (Лазих, 2008). Међутим, време у коме живимо и опште присутна глобализација довели су до тога да су ђачке екскурзије изашле из оквира образовног система. Туристичке агенције и хотелијери у сталној тежњи за финансијском добити преузели су улогу креатора и реализатора програма екскурзија. Циљеви екскурзија су формално дефинисани као „упознавање са културно-историјским знаменитостима“, а реално ђачке екскурзије се не разликују од туристичких аранжмана који су намењени грађанима у циљу одмора. Ученицима се на екскурзијама организују посете различитим врстама клубова у којима се они понашају по моделима уобичајеним за таква места. У таквој ситуацији где су туристичке агенције преузеле нешто што им никако не припада као крајњи резултат имамо учестале случајеве непримереног понашања ученика (Јоксимовић 2009: 492).

ЕКСКУРЗИЈЕ У ФУНКЦИЈИ ОСТВАРИВАЊА ПЛАНОВА И ПРОГРАМА НАСТАВЕ И УЧЕЊА

Нови план и програм наставе и учења је проистекао из Стратегије развоја образовања, законских оквира, стандарда ученичких постигнућа, компетенција (општепредметних, специфично предметних и међупредметних) и стања у нашем образовном систему. Програми наставе и учења су оријентисани на процесе и исходе учења с циљем развијања функционалних знања. Процес учења је усмерен на одабир стратегија учења и бригу о процесу кроз који пролази ученик током учења. Исходи су очекивани резултати процеса учења јасни и прецизни искази о томе шта ученик треба да зна, уради и вредносно процени по завршетку процеса учења. Структура програма наставе историје слична је програмима осталих предмета што обезбеђује већу прегледност и могућност лакшег упоређивања између њих. Фокус је на исходима, односно активностима ученика и наставника, а не на садржајима и њиховој реализацији. Садржаји могу бити обавезни или препоручени, а садржај је средство преко кога се достижу исходи. Обавезна пројектна настава је, такође једна од значајних новина и преко ње се најлакше може остварити веза између исхода (очекивани резултати учења), компетенција (активна примена наученог) и стандарда (мера остварености исхода и развијености компетенција).

Почевши од школске 2018/19. године у петом разреду ученици ће по новом плану и програму изучавати историју. Као примарни циљ учења историје је да ученик, изучавајући историјске догађаје, појаве, процесе и личности, стекне основна историјска знања и компетенције неопходне за разумевање савременог света, развије вештине критичког мишљења и одговоран однос према себи, сопственом и националном идентитету, културно-историјском наслеђу, друштву и држави у којој живи. Исходи у настави историје треба да помогну наставнику у планирању и реализовању непосредног рада са ученицима, олакшавајући му одређивање обима и дубине обраде појединих наставних садржаја. Основне и проширене садржаје чине најважнији догађаји, појаве и процеси, као и знамените личности које су обележиле најстарији период историје. Обим проширених садржаја прилагођава се могућностима и интересовањима ученика. Програм се може допунити и садржајима из праисторије и антике на територији Србије, чиме се код ученика постиже јаснија представа о историјској и културној баштини у држави у којој живе (археолошка налазишта, музејске збирке). Како би што боље схватио догађаје из прошлости, ученик треба да их „оживи у свом уму”, при чему му велику помоћ може пружити употреба различитих историјских текстова, карата и других извора историјских података (документарни и играни видео и дигитални материјали, музејски експонати, илустрације), обилажење културно-историјских споменика и посете установама културе.

Једна од наставних метода за постизање прописаних циљева наставе историје у петом разреду основне школе јесте екскурзија. Међу прописаним садржајима наставе историје налазе се, између осталих: основне одлике праисторије (начин живота људи, проналасци), култура и свакодневни живот људи у античко доба и римско наслеђе на територији Србије; док међу проширеним садржајима можемо пронаћи најважније праисторијске локалитете у Србији, Лепенски Вир и Винчу, односно римске градове на територији Србије. Организацијом екскурзије током које би ученици посетили историјске споменике пружа нам се могућност реализације пројектне наставе. Преко интегративне функције историје, у образовном систему где су знања подељена по наставним предметима, ученици ће моћи да постигну целовито схватање о повезаности и условљености географских, економских и културних услова живота човека у прошлости.

Први људи су се настанили дуж токова великих река и плодних равница на територији Србије пре око четрдесет хиљада година. Током трајања праисторијског доба ови простори су постали дом првим цивилизацијама на простору Европе. Развој ових цивилизација не би био могућ без Дунава који је првим људским заједницама пружио неопходне услове за живот и развој. Ток ове велике реке је повезивао насеља на његовим обалама, ширећи праисторијску културу по целој Европи. Ђердапска клисура је била место на коме се развила култура Лепенског Вира, насеља које датира из средњег каменог доба. На површини од око 3.000 m² налази се више од 100 трапезастих кућа. Археолози су у Лепенском Виру пронашли прве примерке монументалних скулптура у Европи, међу којима су светски чувене риболике људске главе које су представљале божанства праисторијских људи. Поред камених скулптура које датирају 6.000 година пре нове ере, у Лепенском Виру је пронађен велики број предмета од кости који су украшени орнаментима, као и декоративна керамика. Захваљујући остацима који су пронађени у Лепенском Виру отвара се могућност потпуне реконструкције културе, уметности и друштва тог периода.

Попут Лепенског Вира, на десној обали Дунава у близини Београда налази се Винча, још једна од колевки европске цивилизације. Овај локалитет из времена праисторије био је седиште културе која се простирала великим делом Балканског полуострва. Становници праисторијске Винче су били занатлије, које су предмете правили од бакра и трговци који су продавали бакарни накит и оружје. У Винчи су пронађени богато украшени керамички предмети, необичне фигурине које су представљале женска божанства, а њени становници су користили линеарно писмо које припада најстаријим познатим писмима у људској историји (Милановић, 2017).

Територија данашње Србије добила је још већи значај у периоду позног античког доба када се на њој налазила граница Римског царства. Дуж тока Дунава римски цареви су подигли утврђену границу – лимес, коју је чинило неколико десетина утврђених војних логора. Ова војна утврђења међусобно су била одлично повезна густом мрежом путева који су их спајали са удаљеним дело-

вима Римског царства. Тамо где су се важни путеви укрштали, били су подигнути велики и богати градови, центри римских провинција. Међу првим војним логорима које су Римљани подигли за своје легије када су избили на Дунав био је Виминацијум. У периоду свог зенита Виминацијум је био један од највећих римских градова на Балканском полуострву, а у њему су боравили готово сви римски цареви. О величини града сведоче остаци великог амфитеатра, јавних купатила, аквадута и некропола. На Виминацијум се наслања почетак Ђердапске клисуре кроз коју је римски цар Трајан почетком II века извео грандиозан грађевински подухват изградње пута Виа Трајана који је водио ка римској провинцији Дакјији коју је он основао. О подухвату пробијања канала који је омогућио сигурнију пловидбу Дунавом сведочи Трајанова табла, натпис уклесан у камену. Ипак, највећи подвиг представља градња каменог моста преко Дунава у близини данашњег Кладова, који је дужином од једног километра, са преко педесет камених стубова повезивао две обале. До данашњих дана остали су сачувани управо ови стубови који се могу видети када је водостај Дунава низак (Милановић, 2017).

РЕАЛИЗАЦИЈА ПРОЈЕКТНЕ НАСТАВЕ НА ЕКСКУРЗИЈИ

Посете ученика археолошким локалитетима Лепенског Вира, Винче и Виминацијума, односно посматрање остатака пута Виа Трајана наставницима пружају могућност организовања пројектне наставе. Планирање пројектне наставе представља фазу планирања и припреме екскурзије. Пројектна настава од наставника захтева да буде сарадник и подршка у процесу учења тако што ће подстаћи ученике на активност осмишљавањем изазовних задатака, предвидети могуће изазове и тешкоће, имати улогу координатора и критичког пријатеља. У читавом процесу наставник више неће бити кључни извор знања и информација. Са друге стране пројектна настава ће од ученика тражити међусобну сарадњу и разноврсне активности. На тај начин ученицима ће бити обезбеђено учења са разумевањем, пружиће им се могућност да самостално управљају својим процесом учења, а све ће бити пропраћено развојем организационих, социјалних и комуникацијских вештина. Циљеви пројектне наставе су стицање дуготрајних знања, вештина и навика које ће бити применљиве у свакодневном животу, критички однос према личном и туђем раду, способност решавања проблема и систематичније овладавање градивом (Вилотијевић, Вилотијевић, 2010).

На основу изреченог нацрт пројектне наставе би имао следећу форму:

Пројекат: Наслеђе праисторије и Рима на територији Србије

Међупредметне компетенције: компетенција за учење, комуникација, рад са подацима и информацијама, сарадња, дигитална компетенција, одговоран однос према околини, одговоран однос према здрављу.

Циљ пројектне наставе: развијање личне одговорности за реализацију пројекта; развој социјалних и комуникацијских вештина које јачају самопоуздање ученика; стицање дуготрајног знања, вештина и навика применљивих у свакодневном животу.

Исходи пројектне наставе: ученици разумеју значај сарадње за остваривање заједничких циљева; ученици разумеју значај одговорности за заједничка постигнућа.

Тема пројекта: праисторијско насеље Лепенски Вир и римски град Виминацијум.

Циљ пројекта: стицање знања о животу људи у праисторији и времену позног античког античког Рима на територији Србије.

Исходи пројекта: ученици ће бити у стању да:

- наведу називе најзначајнијих археолошких локалитета на територији Србије;
- одреде ком периоду праисторије припадају најзначајнији археолошки локалитети на територији Србије;
- опишу начин живота људи у времену праисторије;
- препознају на основу визуелне информације предмете са најзначајнијих археолошких локалитета на територији Србије;
- наведу најзначајније римске градове на територији Србије;
- опишу изглед и одреде намену архитектонских грађевина Виминацијума;
- опишу начин живота људи у времену античког Рима;
- наведу имена значајнијих римских царева који су рођени на територији Србије;
- покажу на карти најзначајнија археолошка налазишта из доба праисторије и локалитете из времена античког Рима на територији Србије.

Одређивање задатака, подела активности:

Као увод у пројекат ученици гледају документарни филм Лепенски Вир а утора Душана Слијепчевића у продукцији Дунав филма, као и документарни серијал у продукцији РТС-а *Путевима римских императора* (епизода: Блистави град, *У клисури римских легионара и Специјал*).¹

Након што су одгледали филмове, ученици имају задатак да попуне колоне табеле *знам и желим да знам*.

¹ Наведене документарне филмове могуће је пронаћи на интернет сервису YouTube.

НАЗИВ ДОКУМЕНТАРНОГ ФИЛМА		
ЗНАМ	ЖЕЛИМ ДА ЗНАМ	НАУЧИО/ЛА САМ

Пре поласка на екскурзију ученици и наставници се подсећају правила понашања на екскурзији која имају за циљ одговоран однос према околини и одговоран однос према здрављу.

Ученике у разреду делимо у пет група који ће за задатак имати да истраже у оквиру пројекта:

Лепенски Вир

1. група: живот људи у Лепенском Виру;
2. група: скулптуре Лепенског Вира;
3. група: становање људи у Лепенском Виру;
4. група: оружја, оруђа и предмети културе Лепенског Вира;
5. група: интервју са кустосима Музеја „Лепенски Вир“.

Виминацијум:

1. група: живот људи у Виминацијуму;
2. група: грађевине Виминацијума;
3. група: римски цареви рођени на територији Србије;
4. група: оружја, оруђа и предмети из Виминацијума;
5. група: интервју са кустосима Музеја „Виминацијум“.

Облик рада: групни рад

Активности:

- ученици у оквиру својих група истражују изворе (интернет, стручна литература, штампа) преко којих сакупљају потребне податке;
- за време екскурзије ученици сликају и снимају предмете у Лепенском Виру и Виминацијуму, сакупљају каталоге и материјал који се дели посетиоцима музеја, обављају интервјуе са кустосима у музејима;
- ученици сређују и анализирају прикупљене податке;
- ученици у оквиру групе бирају начин на који ће презентовати резултате свога рада (ППТ, филм, постер, макета);
- ученици израђују презентацију;
- ученици извештавају;
- ученици сумирају резултате рада на пројекту и извлаче закључке (попуњавају трећу колону у табели *научио/ла сам*).

Улоге и одговорности: у оквиру сваке активности ученици се на нивоу група договарају о улогама и одговорностима; наставник је упознат са договореним поделама улога и одговорности и интервенише у случају могућих потешкоћа.

Временска динамика: време пре екскурзије, за време екскурзије, две недеље након завршене екскурзије, за завршетак пројекта.

Ресурси: приступ интернету, мобилни телефони, библиотеке, јавне читаонице, приватне збирке, рачунар, хамер папир, фломастери, маказе, пројектор.

ЕКСКУРЗИЈА И МЕЂУПРЕДМЕТНА КОРЕЛАЦИЈА

Екскурзија у којој би ученици посетили Виминацијум и Лепенски Вир може да послужи за остваривање међупредметних корелација. За наставу географије од изузетног значаја је река Дунав и усећање његовог тока кроз Ђердапску клисуру. У клисури по лепоти се истиче Велики казан, где је велика река укљештена између стрмих, често вертикалних литица уздигнутих и до неколико стотина метара изнад њеног тока, чија ширина не прелази 170 m. На овом месту је Дунав дуж целог свог тока најдубљи, а дубина од 90 m која је овде измерена је једна од највећих речних дубина на свету. Лепоте Ђердапа остављају неизбрисив утисак на све посетиоце, без обзира на то да ли се посматрају са реке или са ивице површи која се надноси над реком. Посетиоци на упечатљив начин могу да увиде зашто је Ђердап (Гвоздена врата) добио име.

Подручје Националног парка „Ђердап“ између осталог насељава преко 1.100 различитих биљних врста. Уз друге бројне врсте, знак распознавања Ђердапске клисуре су реликти, попут: мечје леске (*Corylus colurna*), ораха (*Juglans regia*), јоргована (*Syringa vulgaris*), тисе (*Taxus baccata*), сребрне липе (*Tilia argentea*), кавкаске липе (*Tilia caucasia*), Панчићевог маклена (*Acer intermedium*), храста медунца (*Quercus pubescens*) или зеленике (*Ilex aquifolium*). Посебно место заузима ђердапска лала (*Tulipa hungarica*) којој је Ђердапска клисура једино станиште на свету. Овакво богатство флоре је условило и богату вегетацију, пре свега шумску. У оквиру великог комплекса шума Националног парка Ђердап налази се преко 50 мешовитих шумских и жбунастих заједница, од којих 35 заједница има реликтни карактер. Овде је своје станиште нашло и преко 150 врста птица, а фауна сисара је, такође, врло богата и разноврсна.

Настава техничког и информатичког образовања, такође, може реализовати садржаје везане за производњу и дистрибуцију електричне енергије посетом термоелектрани Костолац која се налази одмах поред археолошког локалитета Виминацијум, односно хидроелектрани Ђердап I која се налази у Кладову. У припреми презентације пројекта ученици могу применити знања из информатике, док на часу ликовне културе могу правити реконструкције скулптура од глине из Лепенског Вира.

На сличан начин организовањем екскурзија ученицима се може приближити огромно културно-историјско благо Србије, које ћемо навести по темама у табели.

ПРАИСТОРИЈА	Пећина Рисовача код Аранђеловца, Плочник код Прокупља, Дупљаја код Беле Цркве, Старчево код Панчева;
РИМСКО ЦАРСТВО	Сирмијум, Сингидунум, Феликс Ромулијана, Наисус – Медијана, Јустинијана Прима;
ТВРЂАВЕ	Бач, Петроварадин, Београдска тврђава, Смедеревска тврђава, Голубац, Маглич, Нишка тврђава, Пиротска тврђава – Кале;
СРЕДЊОВЕКОВНИ МАНАСТИРИ	Манастири Старе Рашке (Студеница, Жича, Градац, Сопотани, Ђурђеви ступови, Милешева), манастири Косова и Метохије ² , манастири Моравске Србије (Раваница, Манасија, Лазарица), манастири Овчарско-кабларске клисуре, манастири Фрушке горе (Крушедол, Хопово, Врдник, Гргегег);
ПРВИ И ДРУГИ СРПСКИ УСТАНАК	Карађорђево градо Топола, Таково, Ћеле кула;
ПРВИ СВЕТСКИ РАТ	Споменик незнатом јунаку на Авали, Спомен костурница Текериш, Спомен-костурница Мачков камен, Спомен-црква Крупањ, Споменик на Гучеву, Спомен-црква са костурницом Лазаревац;
МУЗЕЈИ	Народни музеј Србије, Историјски музеј Србије, Етнографски музеј, Музеј науке и технике, Музеј историје Југославије, Музеј Војводине, Народни музеј Чачак, Народни музеј Ваљево, Народни музеј Топлице, Народни музеј Рас, Народни музеј Краљево, Народни музеј Београд, Народни музеј Зрењанин, Народни музеј Кикинда, Народни музеј Крушевац, Градски музеј Сомбор, Градски музеј Вршац.

² Косово и Метохија су тренутно под управом УНМИК-а на основу Резолуције Савета безбедности УН 1244.

ЗАКЉУЧАК

Екскурзије као наставна метода или средство своју функцију у остваривању плана и програма једино могу остварити посетом местима богате културне баштине Србије и њених природних лепота. Пажљивим планирањем које обавезно мора да активира ученике, ђачке екскурзије дају могућност функционалног повезивања наставе и учења са свакодневним животним искуством. Преко ђачких екскурзија најбоље се могу остварити опште међупредметне компетенције. Сваки други правац реализације ђачких екскурзија води ка томе да се ученик претвара у туристу, чиме екскурзије губе смисао свог постојања у образовном систему.

Литература

- Анђелковић, С. (2012). Теоријска полазишта реализације ђачких екскурзија, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 44(2), 385–401.
- Вилотијевић, Н. и М. Вилотијевић (2010). *Пројектна настава*. Београд: Школска књига.
- Локсимовић, Г. (2009). Ђачка екскурзија – туризам или настава и учење, *Педагошка стварност*, 55(5–6), 492–495.
- Копиловић, М. (2018). *Методички приручник за наставника уз уџбеник Историја: за пети разред основне школе*. Београд: Дата Статус.
- Лазић, М. (2008). *Методички приручник из историје*. Београд: Друштво историчара Србије „Стојан Новаковић“: Институт за савремену историју.
- Летић, Д. (1985). Савремене функције ученичких екскурзија, *Педагошка стварност*, 31(5), 346–352.
- Милановић, Ј. (2017). *Културно благо Србије – праисторија на тлу Србије*. Београд: Туристичка организација Србије.
- Милановић, Ј. (2017). *Културно благо Србије – Србија у доба Римског царства*. Београд: Туристичка организација Србије.
- Перовић, М. (1995). *Методика наставе историје*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану за други циклус основног образовања и Наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања*. Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, бр. 9, 2017.
- Рајков, Б. Е. (1932). *Методика и техника екскурзија*. Београд: Народна штампарија.

- Симишић, Ј. (2014). *Србија памти: 100 година: 1914–1918: Први светски рат*. Београд: Туристичка организација Србије.
- Станковић, С., Поткоњак, М. и Н. Бојовић (1980). *Приручник за извођење ученичких екскурзија*. Београд: Завод за унапређење образовања и васпитања града.
- Целетовић, Ј. (1975). *Екскурзије у функцији наставе*. Светозарево: Угопом. Retrived August 14, 2018 from the World Wide Web <http://virtuelni.muzejdunava.rs/srbija>.

Predrag M. Vajagić

History Teachers' Association, Bačka Palanka

EXCURSIONS IN THE FUNCTION OF TEACHING AND LEARNING HISTORY

Summary

Serbia is a land of unique beauty, with authentic cultural heritage. The selected cultural and historical units of the rich cultural heritage of Serbia have their place in the function of teaching and learning of the subject of history. Religious excursions provide the possibility of functional linking of teaching and learning with everyday life experience. Also, various contents offered by excursions make it possible for the students to achieve general interpersonal competences and cooperation of history with other subjects. However, in practice, excursions are sometimes seen as a problem because the students see them as an opportunity for fun and adventure. The purpose of the work is to point out to the values of the cultural and historical units that are offered to us by the cultural heritage of Serbia, through which it will be easier for the students to achieve the outcomes highlighted by the History curriculum and everyday life and the past. As a sample, we will plan and organize the excursion of elementary school students during which we will visit archaeological sites on the territory of the Republic of Serbia from Prehistory and the period of the Ancient Rome. Teaching by the method of the project opens the possibility of efficient achievement of the planned outcomes, and the organization of project teaching represents the planning phase and the preparation of the excursion. The most important part of the process of organizing the excursion is planning activities that aim to maximize the activation of students and achieve common interpersonal competences. Different reflections on the realization of students' excursions lead to the student turning into a tourist, by which excursions lose their sense of existence in the education system.

Key words: *cultural heritage, history teaching, excursions, outcomes, interdisciplinary competences.*

САВРЕМЕНИ ПРИСТУПИ РАЗВОЈУ И УЧЕЊУ НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Емина М. Копас-Вукашиновић*

Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодина

Виолета П. Јовановић*

Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодина

СОЦИОКУЛТУРНИ МОДЕЛ КОГНИТИВНОГ РАЗВОЈА ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА**

Апстракт: Дечји развој је одређен различитим чиниоцима, од наследних до срединских, васпитања и активности, који унапређују његове укупне потенцијале. Полазећи од теоријских поставки руског психолога Л. С. Виготског о социјалној и културној основи и значају социјалних искустава за развој појединца, у овом раду разматрамо проблем социокултурног контекста у којем одраста дете предшколског узраста, као програмске одреднице његовог когнитивног развоја и зрелости за полазак у школу. Циљем истраживања желели смо да утврдимо да ли се и на који начин актуелним предшколским програмом у Србији конкретизују задаци установе и васпитача у односу на овај чинилац дечјег развоја, а којима је могуће унапредити когнитивне потенцијале и подстицати њихову социјалну зрелост до поласка у школу. Истраживање је обављено применом дескриптивне методе и поступком анализе садржаја примарних и секундарних извора истраживања. Резултати истраживања потврђују да се *Општим основама предшколског програма* у Србији конкретизују циљеви и задаци који се односе на социјални развој предшколског детета, али да би било значајно даље развијати актуелне програмске основе ради конкретизације методичких упутстава за васпитаче, која се односе на социјалну зрелост (готовост) детета пред полазак у школу. У том контексту, добру полазну основу сигурно чини систем стечених социокултур-

* emina.kopas@pefja.kg.ac.rs

* violetajov@gmail.com

** Чланак представља резултат рада на пројектима: „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034), „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008), „Друштвене кризе и савремена српска књижевност и култура: национални, регионални, европски и глобални оквир“ (бр. 178018), које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014) и резултат рада на билатералном пројекту „Претпоставке и могућности развијања иновативних модела наставе у функцији остаривања транспарентности универзитетског образовања и подизања конкурентности на домаћем и иностраном тржишту знања“, који реализују и финансирају Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Србија и Педагошки факултет Универзитета у Приморској, Копар, Словенија (2017–2019).

них искустава деце, која се на предшколском узрасту развијају кроз дечју игру. Ово теоријско истраживање може бити добра полазна основа за конкретизацију различитих врста и варијанти дечјих игара, посебно игара маште или улога.

Кључне речи: *социјални развој предшколског детета, социјална зрелост, култура као чинилац развоја, когнитивни развој, предшколски програм.*

УВОД

Полазна основа за разматрање проблема социокултурног модела когнитивног развоја предшколског детета биле су нам теоријске поставке Л. С. Виготског (Vygotskij), који је веровао да је индивидуални развој појединца одређен његовим социјалним и културним окружењем, јер од најранијег узраста његово учење је искуствено и дешава се унутар одређених друштвених односа, који су основа учења по моделу предшколског детета. У том контексту значајно је сагледати на који начин су ове његове идеје прихваћене и подржане у актуелним *Општим основама предшколског програма* (2006), кроз утврђене циљеве предшколског васпитања и образовања, као и захтеве за предшколску установу и васпитача. Не само у педагошкој, него и у психолошкој, социолошкој, економској и другој литератури, друштво, култура и развој појединца се посматрају у комплементарном односу, мада је јасно да његов развој није одређен само социокултурним контекстом. У одређеним условима појединац учи и развија се, стиче искуства и знања која му помажу да оствари своје egzистенцијалне и друге потребе, да развије способности естетског доживљавања и креативног изражавања. У том процесу, од најранијег узраста, код детета се развијају његови потенцијали, али истовремено оно својим вољним деловањем мења и своје окружење. Тако оно остварује своје замисли, намере и потребе, решава проблеме на које наилази. Истовремено, у зависности од својих искустава, постигнућа и доживљаја, појединац не само да мења себе, него и интериоризује културу. У том процесу он доприноси њеном мењању, како би је у својим даљим поступцима прилагодио себи и својим потребама, својим деловањем истовремено развијао личне потенцијале и тиме допринео културном напретку заједнице којој припада.

Култура обухвата друштвене тековине, систем знања, идеја, симбола, вредности, моралних норми и ставова, правила понашања, који заједно чине одређени социокултурни контекст. Васпитањем и образовањем он се преноси на нове генерације. Деца их од најранијег узраста усвајају у процесу адаптације и асимилације на средину у којој бораве, расту и развијају се, при чему је задатак и одговорност васпитача у предшколским установама да, различитим методичким поступцима, у различитим врстама активности, код деце до поласка у школу створе услове за стицање знања и развијање свести о култури, традицији и припадности свом народу, што треба да буде једна од полазних основа

даљег развоја савременог предшколског програма у Србији (Вукићевић и сар., 2016; Голубовић, према: Каменов, 1999; Копас-Вукашиновић, 2016). Повољна и подстицајна социокултурна средина за учење и развој, у којој се дете осећа сигурно, прихваћено и задовољно, доприноси развоју свих потенцијала, између осталог и когнитивних способности, које ће касније значајно одредити његова постигнућа на старијим узрастима и представљати добру полазну основу за школско учење. Да би се остварио овај циљ, неопходно је у адекватним условима развијати деље потенцијале од најранијег ураста, пре свега у систему институционалног предшколског васпитања и образовања. Стога је значајно позабавити се програмски утврђеним задацима васпитача у односу на когнитивни развој предшколског детета, у одређеном социокултурном контексту. Сигурно је да добра конкретизација ових задатака великим делом одређује квалитет рада са децом у предшколској установи, организацију активности кроз различите врсте и варијанте дејих игара и остваривање функција предшколског васпитања и образовања, посебно компензаторске и припремне функције.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

У теоријским одређењима чинилаца дејег развоја, поред наслеђа, активности и васпитања, на специфичан начин се приступа средини као значајном чиниоцу развоја, посебно када је реч о деци предшколског узраста. Када знамо да је подстицајна средина основа њиховог икуственог учења, да се у таквој средини стварају услови за развој деље радозналости и испољавање њихове креативности, не изненађује нас што се многи аутори, како у традиционалној, тако и у савременој психолошкој и педагошкој пракси, баве срединским чиниоцима у различитим контекстима, од социјалног до друштвеног. Развојни психолози указују на значај предшколског узраста за деји развој и на старијим узрастима, те да стицање социјалног искуства у овом периоду значајно одређује ниво дејег интелектуалног развоја, чији је основни задатак развој дејих сазнајних способности, подстицање њихове радозналости, развијање мотивације за интелектуални рад и учење и др. (Brković, 2011; Mitrović, према: Selimović, Karić, 2011).

У друштвеном контексту, култура се у овом раду посматра и истражује као специфична одредница дејег развоја, јер се она одређује као битно обележје друштвене средине. Полазећи од стратешког захтева за развој образовања, од подстицања и усмеравања индивидуалних потенцијала сваког члана друштва, до нивоа развоја друштва заснованог на знању, „сложеност друштвених веза и односа, као и прожетост институција одговарајућим културним вредностима представља социокултурни капитал. Без овакве мреже интерперсоналних веза и односа нема смисленог друштвено-економског развоја, па самим тим ни развоја друштва заснованог на знању“ (Stanković, Rakić 2011: 79). Поменуто искуствено учење појединца подразумева његово разумевање и

усвајање друштвених искустава, која су сакупљена од ранијих поколења, чувана, преношена и негована из генерације у генерацију, путем васпитања и образовања. Усвајање материјалне и духовне културе има посебан значај у процесу друштвено-историјског развоја заједнице и њених чланова јер, између осталог, доприноси њиховом когнитивном развоју. Такође, „перманентна едукација кроз уметничке и културне делатности представља један од најефективнијих начина да се појединац активно укључи у заједницу“ (Ђурђевић 2011: 100). Подстицајна средина подразумева активност детета у њој, а ефекти његовог деловања се одређују двојачко, јер истовремено доприносе промени средине и развоју способности сопственог прилагођавања. Виготски јасно истиче значај односа детета према спољашњој стварности, односно средини у којој расте и развија се, у смислу да је деловање и понашање детета у окружењу одређено различитим ситуацијама, у којима оно истовремено и изражава специфичан однос према тим ситуацијама (Vigotski, 1996; Виготски и Леонтјев, према: Каменов, 1999а).

Један од утемељивача совјетске психологије и оснивач културноисторијске психологије, Л. С. Виготски (Vygotskij) је двадесетих година прошлог века врло јасно утврдио и објаснио „општи генетички закон културног развоја“. Сматрао је да култура одређује развој дечијих функција, које се појављују и препознају прво у комуникацији са другим особама, као интерпсихолошка категорија, а затим као интрапсихолошка категоријама унутрашњем плану детета, која се развија у процесу интериоризације практичних радњи. Такође, његова концепција о стваралачким способностима одређује значај уметности за емоционални развој појединца, за подржавање и култивисање његових емоција, јер „...емоционални живот појединца без амплификаторске улоге уметности као културног система...био би сапет оквирима личних непосредних емоционалних реакција у непосредном животном окружењу“ (Vigotski 2005: 11). Без обира да ли је реч о пажњи детета у активностима, његовим способностима промишљања, памћења и логичког закључивања, развијању и формирању појмова или воље, до симболичких функција и креативног изражавања, је констатовао да „све више психичке функције јесу интериоризовани социјални односи и да су одређене социјалним односима, сарадњом и облицима понашања у колективу, јер се индивидуална искуства стичу у одређеним друштвеним условима“ (Виготски, према: Каменов 1999б: 47). У прилог констатацији да се развој предшколског детета у великој мери остварује путем интериоризације практичних радњи, значај социокултурног контекста посебно наглашава Џ. С. Брунер (J. S. Bruner), који истиче да „човек у процесу интериоризације развија оне начине активности, замишљања у сликама и симболизације који постоје у култури његовог друштва и умножавају његове снаге зависно од карактера његовог живљења“ (Брунер, према: Каменов 1999б: 40).

У својим покушајима да објасни повезаност културе и личности, истакнути српски психолог Никола Рот констатује да искуства у раном детињству, која су одређена васпитним деловањем на децу, условима за њихово учење и

развој, емоционалним односима са родитељима и другим члановима породице, начином дисциплиновања и сл. одређују повезаност између карактеристика културе, начина понашања и особина личности појединца. У прилог томе износи тумачење Р. Линтона (Linton), који за објашњење ове везе користи појам „базичне структуре личности“ (Рот, 2010), а оне подразумевају делове личности које су заједничке за чланове групе, или се по њима разликују од чланова друге групе. Рот истиче да основне карактеристике личности, које су формиране у раном детињству, долазе до изражаја, односно пројектују се у њеном деловању у различитим облицима и институцијама друштва, нпр. уметности, књижевности, фолклору и сл. Одређење повезаности културе и личности Рот даље представља кроз објашњења Е. Фрома (Fromm), који тврди да породица није једини чинилац дејчег развоја, која одређује особине личности појединца, него и она сама представља с једне стране ефекат одређене културе, а са друге стране „...средство којим се одређена култура служи у васпитању нових генерација“ (Рот 2010: 172). Фром одређује две врсте карактера сваког појединца: 1) социјални карактер који је заједнички за већину припадника одређене друштвене заједнице и 2) индивидуални карактер, према којем се сваки појединац разликује од других (Рот, 2010). Када пише о утицајима социјалних фактора на учење и памћење појединца, Рот истиче да социјални фактори одређују менталне активности у међусобно повезаним процесима учења и памћења. Ово је за наше истраживање значајна констатација, када знамо да је Виготски свој социокултурни модел когнитивног развоја заснивао на чињеници да је когнитивни развој појединца одређен подстицајима из средине, те да изражени когнитивни потенцијали одређују правце његовог даљег деловања у тој средини, развијање и усвајање стандарда понашања, у циљу задовољавања сопствених потреба и мењања средине, да би се створили услови за квалитетније деловање и његов даљи развој. Зато неуспех појединца у било којој сфери живота (предшколској установи, школи, радном месту,...) није одређен само његовим евентуално нижим способностима, слабијом мотивацијом или недовољним радом, него представља и карактеристику социјалне интеракције у којој је он само један од учесника, тако да неуспех појединца не може бити само његов проблем (Малинић, Џиновић, 2004).

Полазећи од изнетих теоријских поставки, којима се социокултурни средински услови, у којима деца предшколског узраста одрастају, одређују као претпоставка њиховог когнитивног развоја, покушаћемо да испитамо да ли се и на који начин у систему институционалног предшколског васпитања и образовања, а кроз актуелни предшколски програм у Србији, овом проблему посвећује пажња. Притом не треба занемарити теоријско одређење појма савремени програм (курукулум), које подразумева да он јесте одраз друштва, културе времена у којем настаје и развија се, али и модел пројекције за будуће друштво и образовање. У односу на образовне и дуге потребе појединца и заједнице којој припада, његово стално прилагођавање и мењање, у складу са захтевима савремених научно-технолошких, педагошких, социјалних и културних промена, јавља се као један од основних захтева за савремене курикулуме (Klemenović, 2009).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет нашег истраживања, чији резултати су представљени у овом раду, односи се на значај социокултурног контекста на когнитивни развој предшколског детета.

Циљем истраживања смо желели да утврдимо да ли се и на који начин у актуелним *Општим основама предшколског програма* у Србији конкретизују задаци установе и васпитача у односу на социокултурне основе као један од значајних чинилаца деце развоја, а којима је могуће унапредити когнитивне потенцијале и подстицати њихову социјалну зрелост до поласка у школу.

Ово теоријско истраживање је обављено применом дескриптивне методе и поступком анализе садржаја примарних и секундарних извора истраживања, од текстова више аутора о теоријским поставкама значаја средине за учење и развој предшколског детета до званичног програмског документа.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

Увидом у *Опште основе предшколског програма* (2006), дошли смо до података о његовим садржајима који одређују рад васпитача у предшколској установи, у односу на когнитивни развој предшколског детета, који је одређен социокултурним контекстом. Ове податке је могуће селектовати у три целине: 1) у односу на циљне оријентације актуелних модела овог предшколског програма и начела васпитнообразовног рада; 2) у односу на захтеве и задатке за установу и васпитача; 3) у односу на готовост и припрему деце за поласак у школу.

Међу заједничким циљним оријентацијама за Модел А и Модел Б *Општих основа предшколског програма* наводе се:

Развој интелектуалних капацитета у складу са развојним потребама, могућностима и интересовањима, развој социјалних и моралних вредности у складу са хуманим и толерантним вредностима демократски уређеног друштва, осетљивог на породичне, културолошке и верске различитости (*Правилник о општим основама предшколског програма* 2006: 13).

Међу основним начелима васпитнообразовног рада са предшколском децом издвајамо за наш рад значајна начела: начело целовитости и интегритета, начело праћења и подстицања деце развоја и начело социјалне интеграције и континуитета. Ова начела упућују на потребу сагледавања детета, његових потреба и потенцијала у односу на све развојне аспекте, јер „хармоничном развоју детета треба да доприноси свака васпитно-образовна ситуација, област, садржај, активност [...] у породици, предшколској установи и друштвеној средини у којој се дете креће“ (Каменов 1995: 7). Такође, код деце постоје најпогод-

нији, оптимални периоди за учење и развој. Васпитање и образовање треба да прате дечји развој тако да подстицају васпитача у добро структурираној средини упућују на наредне зоне дечјег развоја, односно „вуку“ дете ка вишим, за њега оптималним и могућим развојним нивоима. Будући да се дечји развој дешава у социјалном контексту, социјална интеракција је један од основних чинилаца дечјег развоја, одређена је квалитетом интеграције детета у групу вршњака и друштвену заједницу којој припада. Када је реч о садржајима и активностима у програмским моделима, истакнуто је да васпитач у креирању сопственог програма треба да полази и од дечјег окружења, карактеристика региона у којем се налази предшколска установа, како би васпитнообразовни садржаји и предстојеће активности били локално обојени.

Према Моделу А, међу основним полазиштима за реализацију програма истакнута је интензивна сарадња са окружењем и интерактиван начин развијања програма, јер „учење је и социјални процес – дешава се у току интеракције са другима и интеракције са материјалима [...] и учење није изоловано од културе у којој се реализује. Оно је вид социјализације, али и обрнуто“ (*Правилник о општим основама предшколског програма* 2006: 20). Такође, јасно је истакнута потреба интензивне сарадње са окружењем, према могућностима и специфичностима локалне заједнице као „групе људи повезане истим окружењем, културолошким миљеом и практичним интересима“ (*Правилник о општим основама предшколског програма* 2006: 22). Притом услуге предшколске установе у друштвеној заједници морају бити усклађене са културолошким специфичностима, етничким, лингвистичким и другим разноврсностима окружења, да се повезују са друштвеном средином и да се „отворе“ за утицаје које та средина нуди, а која представља подстицаје за дечје учење и развој. У таквим условима могуће је остварити програмске циљеве васпитања и образовања, да деца предшколског узраста имају могућност да упознају своје окружење и развијају начине деловања у том окружењу, да развијају односе, стичу искуства и сазнања о другим људима, те да откривају и спознају себе и сопствене потенцијале. Према овом програмском моделу, изворе садржаја и активности рада са децом представљају социокултурни системи, системи комуникације и симболизације, традиција и прошлост, непосредан практичан живот који децу окружује и вредносни системи (*Правилник о општим основама предшколског програма*, 2006). Стога је значајна улога васпитача у регулисању социјалних односа у групи вршњака.

Према Моделу Б, међу основним функцијама предшколског васпитања и образовања налази се и функција којом се обезбеђују друштвене потребе и право интервенције, чиме се обезбеђује природни интергенерацијски континуитет, којим се на млађе генерације, путем васпитања и образовања, преносе материјална и културна добра од претходних генерација, ради њиховог очувања и даљег ширења. Сарадња са друштвеном заједницом подразумева повезаност и прилагођавање потребама и интересима локалне друштвене заједнице. Међу захтевима и задацима за предшколску установу истакнуто је да је по-

требно да „средина установе у којој ће се деца кретати буде привлачна, разумљива и прилагођена одређеним категоријама деце по обиму, квалитету и разноврсности стимулација, да у њој свако дете налази најбоље подстицаје, средства и узоре за осмишљавање и организовање сопствене активности, као и моделе понашања који добијају друштвено признање“ (*Правилник о Општим основама предшколског програма* 2006: 50). У односу на развој и учење деце предшколског узраста, задаци васпитача подразумевају стварање услова у којима ће деца моћи да сопственим темпом и у складу са својим когнитивним потенцијалима, вежбају и унапређују своје способности, а стечена знања прерађују и примењују у новим ситуацијама. Такође, значајно је да се створе услови у којима ће дете да развија своју радозналост за природно и социјално окружење, да их боље разуме (тиме истовремено богати и свој „унутрашњи свет“), услови у којима ће моћи да „упозна карактеристике локалне културе и да се према њој односи са поштовањем, приближавајући деци на разне начине оно што је у њој највредније, што је од трајног значаја и на чему могу темељити свој идентитет“ (*Правилник о Општим основама предшколског програма* 2006: 55). Према структури програмских основа васпитнообразовног рада, у оквиру социоемоционалног и духовног развоја, који подразумевају култивисање дечијих осећања, однос према себи, другима, животу и околини, васпитач реализује садржаје кроз друштвене, афективне и еколошке активности.

Припремни предшколски програм „треба да омогући разноврсне прилике за сусрет детета са добро пробраним узорком подстицаја из физичког и социјалног окружења, за слободно испробавање својих нарастајућих моћи и активно упознавање света око себе, других људи и самога себе“ (*Правилник о Општим основама предшколског програма* 2006: 59). Могућност стицања специфичних облика понашања, који ће детету омогућити да успостави и одржава контакте и везе у друштвеној средини, кроз интеракцију са вршњацима и одраслим особама и да учествује у заједничким активностима, подразумева социјалну готовост детета за полазак у школу. Ова готовост се посматра у контексту његове опште припреме за школу, која подразумева развој интелектуалних способности и сазнајних интересовања, у окружењу подстицајном за дете, затим усвојеност норми и правила понашања, спремност за сарадњу и комуникацију у групи, стечено самопоуздање у активностима и односима са другим особама, способност деловања у друштвеној заједници и сл. Стога је у овом периоду значајно јачање социјалних компетенција предшколског детета, које се односе на подршку развоју социјалних сазнања и вештина, изграђивање сарадничких односа према деци, поштовање других особа и учешће у заједничком одлучивању, што доприноси интегрисању детета у социјалну средину. У таквој средини дете истражује, проверава, анализира, уочава нове везе међу предметима или појавама и тако развија своје интелектуалне функције и операције и радује се својим новим открићима.

На основу препознатих и представљених садржаја *Општих основа предшколског програма* којима је одређен когнитивни развој детета у социокултур-

ном контексту, запажамо да су полазне основе за израду актуелног предшколског програма у Србији одређене између осталог и теоријским поставкама Виготског, Леонтјева, Брунера и других истакнутих психолога, који су за развој деце предшколског узраста истицали значај њиховог искуственог учења, социјалног и културног окружења и комуникације са другим особама. Без обзира да ли је реч о програмским циљним оријентацијама, начелима васпитнообразовног рада, задацима за васпитача, или готовости деце за полазак у школу, у овим сегментима је програмски конкретизовано социокултурно окружење као чинилац који у великој мери одређује активности предшколског детета, а у којима се интериоризација практичних радњи и развој његових когнитивних способности могу посматрати у комплементарном односу. Можемо констатовати да у научно-теоријском смислу, у *Општим основама предшколског програма* препознајемо социокултурни модел когнитивног развоја предшколског детета. Међутим, у стручно-практичном смислу, било би корисно представити основна дидактичко-методичка упутства за развој овог модела, имајући у виду и значај осталих чинилаца деце развоја (наслеђа, активности, васпитања), као и захтеве за савремене курикулуме (развојност, отвореност, узајамна зависност, условљеност компоненти курикулума и др.).

ЗАКЉУЧАК

У овом раду је учињен покушај да се социокултурни модел когнитивног развоја предшколског детета представи из угла основних педагошких поимања могућности развоја и реализације предшколског програма. Овим теоријским истраживањем смо желели да утврдимо да ли се и на који начин у актуелним *Општим основама предшколског програма* конкретизују задаци установе и васпитача у односу на поменути модел когнитивног развоја. Потврђено је да овај програм упућује на констатацију да су социокултурни услови средине у којој дете расте и развија се, његова активност, когнитивне и друге способности и потенцијали узајамно условљени. Међутим, теоријске основе о значају подстицајног социокултурног окружења за деце развој, које смо представили у овом раду и које су одређене програмским задацима и захтевима за установу и васпитача, намећу потребу конкретизације садржаја и активности у предшколској установи, кроз планирање и организацију различитих врста и варијанти деце игара. У овом контексту посебан значај имају игре маште или улога, у којима деца искуствено уче у стварном окружењу или замишљеним ситуацијама, а њихова активност је најчешће подстакнута догађајима из стварног живота. У овим играма дете делује у складу са својим могућностима, интересовањима и подстицајима из средине, сопственим креативним изразом прерађује и комбинује своја искуства, утиске и запажања, даље развија сопствене когнитивне потенцијале и на тај начин, према својим потребама, гради своју нову симболички представљену стварност, коју јасно разликује од реалне

стварности. У таквим ситуацијама, дете проналази начине и средства за остваривање игре, повезује ову игру са другим врстама игара, као што су покретне и конструкторске игре, при чему остварује сарадњу са другом децом, развија своја социокултурна и друга искуства, спознаје сопствене могућности, развија и изражава своју емоционалну осетљивост. Зато је значајно да васпитачи планирају и организују са децом различите врсте игара маште или улога, као што су игре на теме из свакодневног живота, теме које се односе на поједине професије, романтичарско-херојске теме и игре-драматизације. Ово су само неки од основних разлога због којих је значајно да се у предшколском програму конкретизују методичка упутства за планирање и организацију активности кроз игру, а из угла социокултурног модела когнитивног развоја апострофирају се игре маште или улога.

Верујемо да овај рад може бити добра полазна основа за нова истраживања о могућностима које предшколски програм нуди за реализацију овог модела, као и за представљање примера добре праксе.

Литература

- Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Vigotski, L. S. (1996). *Dečja psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. S. (2005). *Dečja mašta i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Вукићевић, Н., Голубовић-Илић, И. и В. Станојевић (2016). Предшколско васпитање у функцији очувања народне традиције у савременом друштву. У: Копас-Вукашиновић, Е. и Б. Стојановић (ур.): *Савремено предшколско васпитање и образовање: изазови и дилеме*. Јагодина: Факултет педагошких наука, 167–182.
- Ђурђевић, М. (2011). Kulturna dimenzija razvoja zasnovanog na znanju. U: V. Matejić (ur.): *Tehnologija, kultura, razvoj*, Tematski zbornik radova. Subotica: Printex, 100–109.
- Каменов, Е. (1995). *Модел Основа програма васпитнообразовног рада са предшколском децом*. Нови Сад: Одсек за педагогију Филозофског факултета. Кикинда: Виша школа за образовање васпитача.
- Каменов, Е. (1999а). *Предшколска педагогија*. Књига прва. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каменов, Е. (1999б). *Предшколска педагогија*. Књига друга. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Klemenović, J. (2009). *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad – Vršac: Savez pedagoških društava Vojvodine – Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2016). Претпоставке квалитетног развоја предшколског детета. У: Е. Копас-Вукашиновић и Б. Стојановић (ур.): *Савремено предшколско васпитање и образовање: изазови и дилеме*. Јагодина: Факултет педагошких наука, 25–38.
- Малинић, Д. и В. Џинових (2004). Положај неуспешног ученика у мрежи односа у школи. У: С. Крњајић (прир.): *Социјално понашање ученика*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 171–192.
- Правилник о Општим основама предшколског програма* (2006). Београд: Просветни преглед.
- Рот, Н. (2010). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике.
- Stanković, S. i M. Rakić (2011). Karakteristike sociokulturnog kapitala Srbije kao prepreke razvoja društva zasnovanog na znanju. U: V. Matejić (ur.): *Tehnologija, kultura, razvoj*, Tematski zbornik radova. Subotica: Printex, 79–86.
- Selimović, H. i E. Karić (2011). Učenje djece predškolske dobi, *Metodički obzori*, 6(1), 145–160.

Emina M. Kopas-Vukašinović

Faculty of Education, University of Kragujevac, Jagodina

Violeta P. Jovanović

Faculty of Education, University of Kragujevac, Jagodina

THE SOCIOCULTURAL MODEL OF COGNITIVE DEVELOPMENT OF THE PRESCHOOL CHILD

Summary

The development of children is determined by various factors, from hereditary to environmental factors, factors of upbringing and activity, which enhance their overall potentials. Starting from the theoretical premises set forth by the Russian psychologist L. S. Vigotsky, on the social and cultural basis and significance of social experiences for the development of an individual, this paper considers the issue of the socio-cultural context in which the preschool aged child is growing up, as a programmatic determinant of its cognitive development and maturity for starting school. The aim of our research was to determine whether and in what way the current preschool program in Serbia specifies the tasks of institutions and preschool teachers in relation to this factor of the development of children, which can improve cognitive potentials and encourage their social maturity until they start school. The research was carried out using the descriptive method and the procedure of content analysis of primary and secondary sources of research. The results of the research confirm that the *General Principles of the Preschool Program* in Serbia specify the goals and tasks related to the social development of preschool children. It is important to further develop the current program principles, in order to concretize the system of acquired socio-cultural experiences of children until they start school which are developed through children's games. This theoretical research can contribute to determining different types and variants of children's games, especially imagination and role-playing games.

Key words: *social development of the preschool child, social maturity, culture as a factor of development, cognitive development, preschool program.*

Тања Ч. Глишић *

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

ДЈЕЧЈА ПИТАЊА У ПЕДАГОШКО-МЕТОДИЧКИ ОБЛИКОВАНОМ ОКРУЖЕЊУ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ *

Апстракт: Рад је усмјерен на истраживање дјечјих питања у педагошко-методички обликованом окружењу предшколске установе, што је мало истраживан педагошки феномен. Као почетна основа узима се емпиријски добијена класификација дјечјих питања према којој се разликују три врсте питања: сазнајна, социјална и дјелатна (Глишић, 2017). Истраживањем, заснованом на систематском посматрању, прикупљен је узорак од преко двије хиљаде питања дјеце узраста од три до шест година упућених васпитачима током различитих ситуација у вртићу. Резултати добијени квалитативном и квантитативном анализом садржаја примијењених протокола показују да врста активности (организована, слободна и рутинска) у којима се налазе дјеца и васпитачи и њихове методичке специфичности (облици рада и васпитно-образовне методе) различито утичу на дјечја питања. Организоване активности, у којима васпитач ради са цијелом групом дјеце и при томе доминантно примјењује вербалну и/или показивачку васпитнообразовну методу су погодна окружења за сазнајна питања дјеце. С друге стране, током слободних активности у којима су дјеца у игри, више су стимулисана социјална дјечја питања. Истраживање је, такође показало да васпитачи нису нужно први извор информација дјечи. Дјеца одговоре траже од вршњака, као и из материјала које користе, нарочито у ситуацијама у којима су у малим групама и васпитач нема доминантну улогу.

Кључне ријечи: *дјечја питања, предшколска установа, врсте активности, облици рада, васпитнообразовне методе.*

УВОД

Проучавање питања предшколске дјеце за педагошку науку је битно из више разлога. Ријеч је о комплексној појави у говорном испољавању и понашању дјеце, која указује не само на говорни већ и на интелектуални као и на социјални развој дјетета предшколског узраста (Глишић, 2017). Педагошка на-

* tanja.v.glisic@gmail.com

* Овај рад је дио ширег истраживања у оквиру мастер рада „Педагошко-методичке вриједности дјечијих питања у организованом процесу предшколског васпитања“, одбрањеног на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци.

учна теорија и истраживачка пракса су недовољно посвећене бављењима и истраживањима питања дјече предшколског узраста (Бабић, 1983; Riihelä, 2003; Sak, 2015). То чуди будући да је опште становиште да је предшколски узраст, узраст бурне радозналости која се често манифестује управо дјечјим питањима. Током боравка у предшколској установи, дјечја питања се јављају као дио свакодневног дијалога између дјече и васпитача, те дјече и дјече. Проучавање дјечјих питања је комплексно, јер обухвата проучавање њихове појавности (шта дјеца питају, односно каква питања постављају, кога дјеца питају, колико често питају и слично), као и проучавање унутрашњих и спољашњих фактора од којих зависе.

Када се говори о томе шта дјеца питају, односно каква питања постављају, говори се о врстама дјечјих питања. У литератури постоје различите класификације питања уопште, као и класификације фокусиране на дјечја питања. Већини њих је заједничко то што питања највише посматрају као интелектуалну категорију. У оквиру таквих приступа дјечја питања су највише разматрана као стратегије доласка до сазнања, прикупљања информација, учења, рјешавања проблема, критичког мишљења и слично (Бујић, 2014; Gauvain et al., 2013; Greif et al., 2006; Legare et al., 2013; Mills et al., 2011; Frazier et al., 2009, 2016; Chouinard, 2007). С друге стране, има класификација које дјечјим питањима, поред интелектуалне, приписују и социјалну функцију. Овакви приступи разматрају питања као начине успостављања комуникације и сарадње (Бабић, 1983; Глишић, 2016, 2017; Chappell et al., 2008).

У наставку ће бити приказана једна класификација питања дјече предшколског узраста која се узима као полазна основа емпиријског дијела овог рада. Истраживање (Глишић, 2017), које је засновано на квалитативној анализи узорка од преко двије хиљаде питања која су дјеца узраста од три до шест година поставила васпитачима током свакодневног боравка у вртићима, показало је да дјеца своја питања постављају из три суштински различита разлога. То је довело до закључка да дјечја питања могу имати три различите функције, односно да се може говорити о три врсте дјечјих питања. Питањима, која имају социјалну функцију дјеца покушавају задовољити своје потребе за интеракцијом и комуникацијом са другом особом, односно настоје добити оно што само интеракција може пружити (утјеху, пажњу, похвалу, односно вредновање, поткрепљење и слично). Таква питања су означена као *социјална* (Глишић, 2017). Сљедећа група дјечјих питања има сазнајну функцију. Овим питањима, означеним као *сазнајним*, дјеца покушавају доћи до жељених информација, односно задовољити своју радозналост и потребу за учењем, те питају о свијету, себи, другим људима, активностима и процедурама и слично (Глишић, 2017). Трећу врсту питања дјеца постављају да би остварила потребне услове за дјеловање, односно, њима дјеца покушавају добити неопходну помоћ и/или дозволу да нешто ураде. Она су означена као *дјелатна* питања (Глишић, 2017).

Приказана класификација се узима због тога што указује на комплексност феномена јављања дјечјих питања, будући да показује да питања нису искључиво

сазнајна категорија, како су традиционално проучавана, већ да указују и на друге потребе дјеце (потреба за контактом, потреба да се нешто самостално уради). То значи да њихово постављање потенцијално не зависи само од интелектуалних специфичности дјетета, радозналости, заинтересованости и слично, већ и од других специфичних околности и фактора који не морају бити унутрашње природе.

Могуће је говорити о различитим унутрашњим и спољашњим факторима од којих зависи јављање дјечјих питања. Узраст дјетета као фактор је сигурно један од значајнијих. Поменуто истраживање (Глишић, 2017), као и нека друга истраживања (Бабић, 1983) су показала да са порастом узраста до четврте године, дјеца постављају све већи број и све комплекснија питања, те да потом, око пете године, долази до обрата, те дјеца постављају мање питања него у претходном периоду. Ови резултати су објашњени специфичностима институционалног и културолошког контекста који у одређеној мјери дјелују дестимулативно на дјечја питања (Бабић, 1983; Глишић, 2017). Доводећи у везу узраст дјеце и јављање три врсте дјечјих питања, показало се да развој питања тече од социјалних ка сазнајним (Глишић, 2017). То значи да је на нижим узрастима важнија социјална функција дјечјих питања, а сазнајна питања свој пунији потенцијал остварују са порастом узраста (Bartell, 2010).

Будући да је у претходном разматрању везе између узраста дјеце и постављања питања већ указано на неке контрадикторности и неочекиваности (опадање количине питања на вишим узрастима), управо је испитивање шта то у институционалном контексту утиче на питања важно у расвјетљавању овог феномена. Међутим, институционални контекст вртића је комплексна категорија. Има мноштво специфичности (Синдик, 2008), од који су само неке: посебан план и програм рада, организација простора, времена и активности, посебан васпитно-образовни и остали кадар, систем правила која се морају поштовати, специфичне међувршњачке и интеракције у које ступају дјеца и одрасли и тако даље. Веза свих ових специфичности и дјечјих питања се не може размотрити у једном раду, те ће овај рад обухватити карактер различитих активности у оквиру којих се јављају дјечја питања, те њихова педагошко-методичка обиљежја као потенцијално значајна за јављање дјечјих питања.

Могуће је говорити о три типа активности у којима учествују дјеца и васпитачи, и у оквиру којих је могуће пратити дјечја питања. За потребе рада све активности дјеце и одраслих у предшколској установи су подјељене у три категорије: организоване активности, слободне активности и рутинске активности. Активности унутар те три категорије се међусобно суштински разликују у неколико битних сегмената: сврха, структурисаност, вођење од стране васпитача, понашање дјеце и тако даље.

Најструктурисаније су *организоване активности* (у литератури и пракси се још користе термини: учеће активности, а нешто рјеђе термини усмјерене или вођене активности). Организују се ради постизања васпитнообразовних исхода и доминантно имају васпитнообразовни и развојни карактер. У оквиру

ових активности васпитач окупља дјецу ради разговора, стваралачког рада, читања прича и слично, путем чега се усвајају нови васпитнообразовни садржаји. За ове активности васпитач има унапријед одређен план, који је најчешће на различите начине документован. Унутар њих, према облику рада, односно организације, разликују се активности васпитача са цијелом групом, активности у малим групама дјеце и индивидуалне активности дјеце. Њихова структурисаност подразумева стваралачки, стручно-методички приступ. Васпитач при томе примјењује различите, адекватно и пажљиво изабране васпитнообразовне методе, те одговарајућа васпитнообразовна средства. Ове активности су доминантно вођене од стране васпитача, док су дјеца најчешће у позицији слушања, одговорања на питања и рјешавања различитих задатака.

Под *слободним активностима* се подразумевају самосталне активности по избору дјеце, које се најчешће односе на дјечју игру и разговоре, у оквиру којих васпитач утиче само индиректно и по потреби, а веома често и само по позиву дјеце (Каменов, 2006). Дјеца се у овим активностима самоорганизују, најчешће у мањим групама или индивидуално.

Доста времена дјеца и васпитачи проводе у активностима које се односе на задовољавање дјечјих хигијенских и физиолошких потреба, потреба за оброцима и спавањем и слично (Каменов, 2006). У оквиру овог рада те активности су обухваћене једним термином – *рутинске активности*. Ове три групе активности се међусобно временски смјењују што је означено као „режим дана” у вртићу (Каменов, 2006).

У доступној литератури није било значајних података о јављању дјечјих питања у односу на различите врсте активности. Значајно би било сагледати да ли и какве разлике постоје у дјечјим питањима у различитим активностима, те у којој мјери специфичности различитих активности изазивају те разлике.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је спроведено са циљем да се утврде специфичности јављања различитих дјечјих питања у односу на врсте активности у којима се дјеца и васпитачи налазе, као и у односу на методичке специфичности активности, као што су примијењени облици рада и васпитнообразовне методе.

Главна истраживачка хипотеза гласи: претпоставља се да постоје разлике у јављању различитих врста дјечјих питања у односу на врсту активности, те се претпоставља да током организованих активности постоје разлике у јављању различитих врста дјечјих питања у зависности од примијењених облика рада и васпитнообразовних метода.

Узорак. Истраживање је засновано на узорковању догађаја (Фајгел, 2005; Cohen i sar., 2007), гдје догађаје чине питања која су дјеца узраста од три до шест година спонтано постављала васпитачима током свог боравка у вртићу. Укупно

је регистровано 2283 догађаја, односно дјечја питања. Накнадна квалитативна анализа је показала да су регистрована питања, у односу на три врсте, дистрибуирана на следећи начин: 498 социјалних питања, 1505 сазнајних питања и 348 дјелатних питања. Питања су опсервирана у укупно седамдесет и две вртићке групе дјеце, у предшколским установама у осам општина Републике Српске.

Истраживачке технике и инструменти. Поменути узорак је прикупљен путем систематског посматрања свакодневних интеракцијских ситуација дјеце и васпитача без било каквих утицаја и уношења промјена. Питања су регистрована путем Протокола посматрања дјечјих питања (ПДП протокол) који су дизајнирани тако да поред конкретнoг дјечјег питања, региструју и методичке, тематско-садржинске, локацијске и временске специфичности ситуације у којој се питање јавило. Протокол је попуњавао васпитач коме је питање директно постављено. Садржаје протокола је било могуће анализирати двојачко: квалитативно, путем примјене технике квалитативне анализе садржаја и квантитативно, односно статистички.

Поступак прикупљања и анализе података. Истраживање је обављено у двије фазе. Прва је била пилот фаза и трајала је током децембра, 2012. године, којом се жељела провјерити валидност истраживачког инструмента. Показала је да су инструмент, као и укупна истраживачка замисао адекватни, те је спроведена друга фаза, која је обухватала период од априла до јуна, 2013. године. Укупни узорак обухвата питања регистрована у обије фазе. У односу на процедуре анализе података, примијењен је мјешовити приступ (Creswell, 2009), односно прикупљени подаци су анализирани двојачко, прво квалитативно, при чему је извршено њихово кодирање, а потом квантитативно, примјеном статистичких показатеља.

Квалитативна анализа садржаја ПДП протокола подразумијевала је кодирање дјечјих питања, врста активности у којима су дјеца и васпитачи били у тренутку постављања питања, те методичких специфичности организованих активности, као што су облици рада и примијењене васпитнообразовне методе. Дјечја питања су кодирана у односу на три постојеће врсте: социјална, сазнајна и дјелатна (Глишић, 2017). Активности су кодиране у односу на три могуће врсте: организоване, слободне и рутинске. Те, у оквиру организованих активности, кодирани су примијењени облици рада (рад са цијелом групом, рад у малим групама и индивидуални рад) те примијењене васпитнообразовне методе (вербална метода, метода читања и причања, метода практичног рада, метода демонстрације и илустације, те проблемско-откривачка метода) као и њихове комбинације.

Дефинисане категорије су потом квантификоване, те је креирана статистичка база за података. Уз помоћ χ^2 -теста вршена су тестирања значајности разлика између дистрибуција варијабли, при чему су додатно кориштене табеле контингенције, како би се уочили обрасци у дистрибуцијама појединачних категорија варијабли и њихових односа.

Етичка разматрања. Поштовани су етички принципи анонимности испитаника и повјерљивости добијених истраживачких података. Добровољност учесника у истраживању је испоштована тако што се од васпитача директно тражила сагласност за њихово учешће, а сагласност о учешћу дјеце је, посредством васпитача, тражена од родитеља дјеце. Истраживање није реметило уобичајени свакодневни рад васпитача, те боравак дјеце у вртићу.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У наставку су приказани и дискутовани резултати истраживања, распо-
 ређени у односу на анализу везе дјечјих питања и три различите педагошко-
 методичке карактеристике ситуација њиховог јављања: врста активности, об-
 лици рада и васпитнообразовне методе.

Дјечја питања у различитим активностима

У тренутку постављања питања дјеца и васпитач се налазе у различитим
 ситуацијама које имају своје организацијске и садржинске специфичности. Као
 што је већ размотрено, за потребе овог рада све активности дјеце и васпитача у
 вртићу су подијељене на организоване (активности које доминантно имају вас-
 питнообразовни карактер и које су усмјераване од стране васпитача), слободне
 (самосталне активности, игре и разговори дјеце) и рутинске (активности око
 оброка, спавања, хигијенских навика и слично) активности. Постављена је хи-
 потеза да постоји разлика у јављању различитих врста дјечјих питања у односу
 на врсту активности.

Хи-квадрат тест је показао разлику у јављању различитих врста дјечјих
 питања у односу на врсту активности ($\chi^2 = 208,122$), на нивоу значајности од
 0,01 (в. Табела 1).

Табела 1. Заступљеност три врсте питања у односу на врсту активности

	Варијабле		Врста питања			Укупно	χ^2
			Сазнајна	Социјална	Дјелатна		
Врста активности	Организована активност	f %	1008 67,0%	174 34,9%	146 42,0%	1328 56,5%	$\chi^2 =$ 208,122 C = 0,285 df = 4 p < 0,01
	Слободна активност	f %	281 18,7%	185 37,1%	143 41,1%	609 25,9%	
	Рутинска активност	f %	216 14,4%	139 27,9%	59 17,0%	414 17,6%	
	Укупно	f %	1505 100,0%	498 100,0%	348 100,0%	2351 100,0%	

Анализа табеле контингенције указује на тенденцију да су организоване
 активности најповољније за сазнајна питања. Њих је значајно више регистро-
 вано током организованих активности, док је број ових питања постављених
 током слободних и рутинских активности значајно мањи, а међусобно готово
 једнак. Будући да су организоване активности посебно структурисане и ори-
 јентисане на усвајање нових садржаја, односно на учење и стицање нових зна-
 ња, логично је да продукују највише питања чија је основна функција долазак

до сазнања. С друге стране, будући да су рутинске активности најчешће посвећене задовољавању физиолошких и других потреба дјече, изгледа да не дају много простора за провоцирање интелектуалне радозналости. Током слободних активности дјеца се посвећују игри и другим забавним активностима, те су више оријентисана на међусобну интеракцију него на сазнање. На то указује и чињеница да је од укупног броја социјалних питања, највише постављено током слободних активности. Међутим, разлике у броју постављених социјалних питања унутар три врсте активности нису велике. Дакле, током свих активности дјеца налазе простора да постављају оваква питања. Дјелатних питања је готово подједнако постављено током организованих и слободних активности. Међутим, значајно мање их је постављено током рутинских активности. У организованим активностима она су уско везана за рјешавање задатака које је дијете добило.

Када се пажња усмјери на организоване активности у цјелини, видљиво је да је током њих највише постављено сазнајних, а потом дјелатних питања. Дакле, ове активности ангажују како когницију, тако и активно дјеловање дјеце. Изгледа да су рутинске активности најмање погодно окружење за дјечја питања. Унутар њих је постављено најмање од свих врста питања. Током ових активности васпитач и дјеца су обично заузети и окупирани конкретном радњом што није погодно да ступају у комуникацију и размјену.

На крају анализе повезаности врста, односно подврста дјечијих питања и врста активности може се закључити да специфичности унутар три типа активности различито утичу на дјецу да постављају питања. Тиме је почетна хипотеза да постоји значајна разлика у јављању различитих врста дјечијих питања у односу на врсту активности, потврђена. Анализиране три врсте активности имају своје различите карактеристике које су различито подстицајне за дјечја питања. Организоване активности, својом структурисаношћу највише условљавају јављање сазнајних питања. Дјечја питања се најмање јављају унутар рутинских активности, што значи да оне нису толико погодне за интеракцију, задовољавање дјечје радозналости, као ни потреба за контактом и дјеловањем. Будући да су слободне активности најнеформалније, погодније су за дјелатна и социјална, у односу на сазнајна питања.

Дјечја питања и методичке специфичности организованих активности

Укупно је регистровано 1416 ситуација организованих активности, што је 60,2% од укупно забиљежених ситуација у којима је регистровано дјечје питање. Пажња истраживача је даље била усмјерена на методичке аспекте организованих активности, будући да су оне изразито циљно оријентисане, планиране и структурисане, због чега су простор потенцијалног подстицања дјечјих питања.

Дјечја питања у односу на примијењене облике рада током организованих активности

Облик рада упућује на социјалну обухваћеност дјецe током организова-не активности. Њиме се конкретизује да ли васпитач у исто вријеме тежи да ангажује цијелу групу дјецe, мале групе или дјецу индивидуално (Каменов, 2006). Због тога је сваки од примијењених облика рада размотрен као специфичан контекст јављања дјечијих питања.

Тестирана је хипотеза о разлици у јављању различитих врста дјечјих питања у односу на изабрани облик рада. Израчунат је хи-квадрат чија вриједност ($\chi^2 = 110,786$) упућује да постоји статистички значајна разлика на нивоу значајности од 0,01 (в. Табела 2).

Табела 2. *Заступљеност три врсте питања у односу на примијењене облике рада током организованих активности*

Варијабле			Врста питања			Укупно	χ^2
			Сазнајна	Социјална	Дјелатна		
Облици рада	Рад са цијелом групом	f	785	117	81	983	$\chi^2=110,786$ df = 4 C = 0,277 p < 0,01
		% облици рада	79,9%	11,9%	8,2%	100,0%	
		% врсте питања	78,2%	66,9%	52,9%	73,8%	
	Рад у малој групи	f	196	34	41	271	
		% облици рада	72,3%	12,5%	15,1%	100,0%	
		% врсте питања	19,5%	19,4%	26,8%	20,3%	
	Индивидуал-ни рад	f	23	24	31	78	
		% облици рада	29,5%	30,8%	39,7%	100,0%	
		% врсте питања	2,3%	13,7%	20,3%	5,9%	
Укупно		f	1004	175	153	1332	
		% облици рада	75,4%	13,1%	11,5%	100,0%	
		% врсте питања	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Резултати су потврдили почетну хипотезу. Дакле, различити облици рада различито дјелују на дјечја питања. Највише питања у оквиру све три врсте, постављено је током рада са цијелом групом. Од укупног броја сазнајних питања, значајно највише их је постављено током рада са цијелом групом. Врло мали постотак ових питања је постављен током рада у малим групама, а још мањи је постављен када су дјеца радила индивидуално. Током рада са цијелом групом васпитач износи нове садржаје пред сву дјецу која су ангажована кроз разговор са васпитачем, посматрање и слушање, што продукује радозналост дјеце. Када су дјеца распоређена у мање групе, које релативно самостално извршавају задатке, изгледа да су у сазнавању више оријентисана једна на друге. С друге стране, индивидуални рад обично подразумијева да дијете рјешава задатке практичног и истраживачког типа, те покушава самостално доћи до сазнања.

Када се анализира заступљеност три врсте питања појединачно у оквиру сваког од облика рада, видљиво је да су једино током индивидуалног рада приближно једнако заступљене све три врсте питања. Током рада са цијелом групом и рада у малим групама, доминантније су заступљена сазнајна питања у односу на остала. Најмање разлике су у дистрибуирању дјелатних питања. Овим питањима дјеца се служе као помоћним инструментом за рјешавање било којих задатака или проблема, без обзира да ли је ријеч о фронталном, групном или индивидуалном раду.

Дјечја питања у односу на примјену васпитнообразовних метода током организованих активности

Примијењене васпитнообразовне методе одређују и дефинишу многе специфичности организованих активности. Оне указују на карактер приступа васпитача и његовог ангажмана, избор и употребу васпитнообразовних средстава и материјала. Такође, упућује и на укупни ангажман мисаоних, вербалних, физичких и других вјештина дјеце.

За потребе истраживања креирана је и кориштена класификација која се састоји из пет васпитнообразовних метода: вербална метода, метода читања и причања, метода илустрације и демонстрације, метода практичног рада и проблемско-откривачка метода. Анализа забиљежених ситуација унутар организованих активности је показала да се све ситуације према броју симултано употребљених метода могу подијелити на три категорије: примјена само једне васпитнообразовне методе, примјена комбинације од двије васпитнообразовне методе и примјена комбинације од три васпитнообразовне методе. Због тога се морало приступити анализи заступљености различитих дјечјих питања у оквиру све три могућности.

Дјечја питања у активностима када је примјењена једна васпитнообразовна метода. Од укупног броја снимљених ситуација унутар организованих активности, њих 680, или 48% се односи на примјену само једне васпитно-

образовне методе. Будући да је од укупног броја случајева, примјена проблемско-откривачке методе регистрована само 4 пута, што је занемарљиво, ради валидности рачунања, из обрађиваног узорка ти случајеви су одстрањени. Хи-квадрат тест ($\chi^2 = 130,398$) је показао постојање статистички значајне разлике у јављању различитих врста дјечјих питања у односу на примјењену васпитно-образовну методу на нивоу значајности од 0,01 (в. Табела 3).

Табела 3. Заступљеност три врсте питања у односу на примјену једне васпитнообразовне методе током организованих активности

	Варијабле		Врста питања			Укупно	χ^2
			Сазнајна	Социјална	Дјелатна		
Једна примјењена метода	Вербална метода	f %	297 59,4%	49 55,1%	15 17,2%	361 53,4%	$\chi^2 =$ 130,398 df = 6 C = 0,402 p < 0,01
	Метода читања и причања	f %	76 15,2%	5 5,6%	3 3,4%	84 12,4%	
	Метода практичног рада	f %	93 18,6%	34 38,2%	66 75,9%	193 28,6%	
	Метода демонстрације и илустрације	f %	34 6,8%	1 6,8%	3 3,4%	38 5,6%	
	Укупно	f %	500 100,0%	89 100,0%	87 100,0%	676 100,0%	

Анализом табеле контингенције се може уочити да васпитно-образовне методе различито провоцирају три врсте питања. Најинтересантније се дистрибуирају три врсте питања када су у питању двије најфреквентније методе: вербална метода и метода практичног рада. Те методе су по својој природи међусобно супротне. Док се вербална метода заснива на комуникацији и вербалној размјени, метода практичног рада се заснива на активном дјеловању. Током кориштења вербалне методе највише је регистровано сазнајних и социјалних питања. Вербална метода сама по себи упућује дјецу на васпитача као извора информација и поткрепљења. Слично је и код примјене методе илустрације и демонстрације. Од укупно 38 ситуација у којима је примјењена метода илустрације и демонстрације, у 36 је постављено сазнајно питање. Сличан омјер је и када је у питању примјена методе читања и причања. С друге стране, од укупне количине дјелатних питања, њих је највише постављено током примјене методе практичног рада. Ова метода од дјеце тражи врло високу дозу самосталности, те се дјечја питања јављају из потреба за помоћ или дозвољу да би што успјешније савладала добијене практичне задатке.

Дјечја питања у активностима када су примјењене комбинације од двије васпитнообразовне методе. Комбинација од двије васпитно-образовне

методе је примијењена у 617 (43,2%) анализираних случајева. Хи-квадрат тест ($\chi^2 = 108,521$) је показао статистички значајну разлику у јављању различитих врста дјечјих питања у односу на примјену различитих комбинација од двије васпитнообразовне методе на нивоу значајности од 0,01 (в. Табела 4).

Табела 4. *Заступљеност три врсте питања у односу на примјењену комбинацију од двије васпитно-образовне методе током организованих активности*

	Варијабле		Врста питања			Укупно	χ^2
			Сазнајна	Социјална	Дјелатна		
Комбинација од двије методе	Вербална метода и метода читања и причања	f %	125 25,4%	14 21,2%	1 1,7%	140 22,7%	$\chi^2=108,521$ df = 10 C = 0,386 p < 0,01
	Вербална метода и метода практичног рада	f %	94 19,1%	38 57,6%	39 65,0%	171 27,7%	
	Вербална метода и метода демонстрације и илустрације	f %	175 35,6%	8 12,1%	9 15,0%	192 31,1%	
	Метода читања и причања и метода демонстрације и илустрације	f %	29 5,9%	2 3,0%	1 1,7%	32 5,2%	
	Остале комбинације двије методе	f %	69 14,0%	4 6,1%	9 15,0%	82 13,3%	
	Укупно	f %	492 100,0%	66 100,0%	59 100,0%	617 100,0%	

Фреквенцијски најзаступљеније регистроване комбинације су комбинације вербалне методе и методе демонстрације и илустрације, потом вербалне методе и методе практичног рада, те вербалне методе и методе читања и причања. Остале комбинације метода су значајно мање по учесталости, те неће бити предмет дубље анализе. Све три најфреквентније комбинације метода у себи садрже вербалну методу, а разлика је у избору друге методе из комбинације. У таквим случајевима вербална метода чини подлогу и основу за употребу друге методе. Социјална и дјелатна питања су најзаступљенија када је вербална метода комбинована са методом практичних радова. Овдје се може увидјети сличност са резултатима дистрибуције ових питања током примјене само једне

методе (в. Табела 3). Разлози оваквих дистрибуција већ су објашњени у претходној анализи. Сазнајна питања су највише била постављана током примјене вербалне методе и методе илустрације и демонстрације. Дакле, у тим ситуацијама поред тога што су дјеца посматрачи, она су од стране васпитача вербалним путем подстицана да коментаришу, дају одговоре о садржајима које им васпитач показује или приказује. На тај начин васпитач подстиче дјецу на активно мисаоно учешће и оријентише их према себи као извору информација. Током ове комбинације, као и код примјене методе илустрације и демонстрације као једине (в. Табела 3), мало су у употреби социјална и дјелатна питања. Дакле, такве учеће ситуације су мање погодне за задовољавање других потреба дјеце, поред сазнајних. Врло сличан исход је и при примјени комбинације вербалне методе и методе читања и причања.

Дјечја питања у активностима када су примијењене комбинације од три васпитно-образовне методе. У укупно 119 (8,4%) регистроване ситуације ријеч је о примјени комбинације од три васпитнообразовне методе. Хи-квадрат тест ($\chi^2 = 32,073$) је показао статистички значајну разлику у јављању различитих врста дјечјих питања у односу на примјену различитих комбинације од три васпитно-образовне методе на нивоу значајности од 0,01 (в. Табела 5).

Табела 5. Заступљеност три врсте питања у односу на примјењену комбинацију од три васпитно-образовне методе током организованих активности

	Варијабле		Врста питања			Укупно	χ^2
			Сазнајна	Социјална	Дјелатна		
Комбинација од три методе	Вербална метода, метода читања и причања и метода демонстрације и илустрације	f %	35 38,0%	3 18,8%	1 8,3%	39 32,5%	$\chi^2=32,073$ df = 6 C = 0,459 p < 0,01
	Вербална метода, метода практичног рада и метода демонстрације и илустрације	f %	31 33,7%	13 81,2%	10 83,3%	54 45,0%	
	Остале комбинације три методе	f %	26 28,3%	0 0,0%	0 0,0%	26 21,7%	
	Укупно	f %	92 100,0%	16 100,0%	11 100,0%	119 100,0%	

Најзаступљеније комбинације од три методе су комбинација вербалне, методе практичног рада и методе демонстрације и илустрације, те комбинација вербалне методе, методе читања и причања и методе демонстрације и илустрације. Унутар прве комбинације највише су постављена питања све три врсте, с тим да је социјалних питања скоро подједнако постављено приликом примјене комбинације која је друга по учесталости. Оно што у овим ситуацијама провоцира социјална и дјелатна питања је присуство методе практичног рада. Супротност, вербална метода и метода демонстрације и илустрације кроз ангажовање перцепције у обије комбинације провоцирају сазнајна питања дјете.

Спајањем основних резултата анализе три описане варијанте – примјене само једне, двије или три методе – закључује се да природа појединих метода и њихове међусобне разлике условљавају дјечја питања, чиме је потврђена почетна хипотеза. Вербална метода подстиче вербалну размјену између дјете и васпитача. При томе су вербалне инструкције васпитача покретачи мисаоног ангажовања дјете. Метода читања и причања дјелује на сличан начин јер вербални садржаји које васпитач износи пред дјетцу (приче, бајке, пјесме, анегдоте) траже од дјете активно интелектуално и вербално учешће како би их разумјела и усвојила. Метода илустрације и демонстрације путем пратећих средстава (илустрација, модела, играчака и слично) ангажује перцепцију дјете. Тим механизмима три описане методе подстичу сазнајна дјечја питања и оријентису дијете на васпитача као на извор информација и знања. С друге стране, метода практичног рада дијете ставља у позицију активног практичног дјеловања, кориштења и истраживања материјала, што је погодно за социјална и дјелатна питања којима дјеца изражавају своје потребе за вредновањем и социјалним контактима, те да им се помогне у раду. При томе, често одговоре на евенуална сазнајна питања добијају из самог материјала.

ЗАКЉУЧЦИ

У фокусу интересовања овог рада су педагошко-методичке специфичности свакодневних ситуација унутар предшколске установе и њихово дјеловање на три врсте дјечијих питања (сазнајна, социјална и дјелатна). Квалитативном и квантитативном анализом дошло се до неколико основних закључака. Специфичности унутар анализираних три врсте активности различито утичу на дјечја питања. Организоване активности, својом структурисаношћу и оријентисаношћу на сазнање и учење, највише продукују сазнајна питања. С друге стране, слободне активности, које су по природи неформалне, повољније су за социјална питања у односу на организоване активности. У оквиру обије врсте активности, дијете је подједнако у позицији да тражи помоћ или дозволу, што условљава подједнаку заступљеност дјелатних питања унутар њих. Рутинске активности, својом ригидношћу и оријентисаношћу на циљ, нису погодно окружење за дјечја питања.

Разматране методичке специфичности организованих активности (примијењени облици и васпитнообразовне методе) утичу на дјечја питања. Три анализирана облика рада – рад са цијелом групом, рад у малим групама и индивидуални рад, различито утичу на дјечија питања. Рад са цијелом групом погодан је за сазнајна питања, док групни и индивидуални, поред сазнајних, подстичу социјална и дјелатна питања. То указује да је током рада са цијелом групом, дјецџ основни извор информација васпитач, а током остала два облика рада извор информација постају и друга дјеца, као и садржаји и материјали које дјеца користе.

Примијењене васпитнообразовне методе и њихове комбинације условљавају постављање питања. Васпитнообразовне методе у којима васпитач доминантно има активну улогу, попут вербалне методе, методе причања и читања и методе демонстрације и илустрације, упућују дјецу на васпитача као основног извора знања и информација и тиме продукују сазнајна питања дјеце. Метода практичног рада, која дјецу ставља у активну позицију, продукује дјелатна питања дјеце.

Ови резултати имају импликације за усмјеравања васпитнообразовног процеса у смислу подстицања дјечјих питања. Питања која дјеца постављају васпитачу обезбјеђују повратну информацију о активностима које се дешавају у институцији. Васпитачи тиме добијају увид у властиту праксу. Праћење када и која питања дјеца постављају васпитачима може бити од користи у планирању и реализацији организованих и других активности, нарочито у смислу примјене облика и метода рада, као и избора адекватних садржаја и материјала.

Приказано истраживање је захватило само неколико фактора унутар институционалног контекста који дјелују на дјечја питања. Тиме тема никако није исцрпљена. Потребно је новим истраживањима продубити сазнања о вези дјечјих питања и других институционалних фактора, као што су карактеристике и стилови комуникације и интеракције васпитача и дјеце, просторно-материјални услови, међуутицај вршњака и тако даље.

Литература

- Babić, N. (1983). *Dječja pitanja. Priručnik za odgajatelje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bartell, S. (2010). *The Top 50 Questions Kids Ask. Pre-k through 2nd Grade*. Naperville, Illinois: Sourcebooks.
- Вујић, Т. (2014). Питања предшколске дјеце у функцији развоја критичког мишљења. У: Д. Бранковић (ур.): *Бањалучки новембарски сусрети: Критичко мишљење – фактор развоја науке и друштва*. Бања Лука: Филозофски факултет, 155–364.

- Gauvain, M., Munroe, L. R. and H. Beebe (2013). Children's questions in cross-cultural perspective: A four-culture study, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(7), 1–18.
- Глишић, Т. (2016). Питање у васпитнообразовном процесу, *Наша школа*, 78(1–2), 65–80.
- Глишић, Т. (2017). Zašto djeca pitaju – nova klasifikacija pitanja predškolske djece, *Inovacije u nastavi*, 30(2), 114–127.
- Greif, M. L., Kemler Nelson, D. G., Keil, F. C. and F. Gutierrez (2006). What do children want to know about animals and artifacts?, *Psychological Science*, 17(6), 455–459.
- Каменов, Е. (2006). *Васпитнообразовни рад у дечјем вртићу. Општа методика*. Нови Сад: Драгон.
- Legare, C. H., Mills, C. M., Souza, A. L., Plummer, L. E. and R. Yasskin (2013). The use of questions as problem-solving strategies during early childhood, *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 63–76.
- Mills, C. C., Legare, C. H., Grant, M. G. and A. R. Landrum (2011). Determining who to question, what to ask, and how much information to ask for: The development of inquiry in young children, *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 539–560.
- Riihelä, M. (2003). *How do we deal with children's questions? Semantic aspects of encounters between children and professionals in child institutions*. (Doctoral dissertation). Helsinki: University of Helsinki, Department of Socialpsychology. Retrieved June 20, 2017 from the World Wide Web http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/In_English/Riihela_a.pdf.
- Sak, R. (2015). Young children's difficult questions and adults' answers, *Anthropologist*, 22(2), 293–300. Retrieved June 20, 2017 from World Wide Web <http://krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-22-0-000-15-Web/Anth-22-2-000-15-Abst-PDF/T-ANTH-SV-22-2-293-15-1561-Sak-R/T-ANTH-SV-22-2-293-15-1561-Sak-R-Tx%5b17%5d.pdf>.
- Sindik, J. (2008). Poticajno okruženje i osobni prostor djece u dječjem vrtiću, *Metodički obzori*, 3(1), 143–154.
- Fajgelj, S. (2005). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Frazier, B. N., Gelman, S. A. and H. M. Wellman (2009). Preschoolers' search for explanatory information within adult-child conversation, *Child Development*, 80(6), 1592–1611.
- Frazier, B. N., Gelman, S. A. and H. M. Wellman (2016). Young children prefer and remember satisfying explanations, *Journal of Cognition and Development*, 17(5), 718–736.
- Chouinard, M. M. (2007). Children's questions: A mechanism for cognitive development, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 72(1), 1–129.

- Chappell, K., Craft, A., Burnard, P. and K. Cremin (2008). Question posing and question responding: The heart of 'Possibility Thinking' in the early years, *Early Years*, 28(3), 26–286.
- Cohen, L., Manion, L. and K. Morrison (2007). *Metode istaživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks–London–New Delhi–Singapore: Sage.

Tanja Č. Glišić

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

CHILDREN'S QUESTIONS IN THE PEDAGOGICALLY- AND METHODICALLY-DESIGNED ENVIRONMENT OF A PRESCHOOL INSTITUTION

Summary

The paper focuses on the research of children's questions in the pedagogically- and methodically-designed environment of a preschool institution, which is a little explored pedagogical phenomenon. The starting point is the empirically obtained classification of children's questions, which distinguishes three types of questions: cognitive, social and action-related (Glišić, 2017). A survey based on systematic observation collected a sample of over two thousand questions of children aged three to six years which are addressed to teacher during various kindergarten situations. The results obtained by both qualitative and quantitative analysis of the content of the applied protocols show that the type of activities (organized, free-choice and routine) in which children and teachers are engaged and their methodical specificities (whole-, small-group or individual activities and teaching methods) influence in different ways the children's questions. Organized activities in which teacher directs the entire group of children, and in doing so predominantly applies verbal and/or demonstrative teaching methods, are a suitable environment for cognitive children's questions. On the other hand, during free-choice activities, children's social questions are more stimulated. The research also showed that teachers are not necessarily the first source of information for children. Children seek answers from peers as well as from materials they use, especially in situations of small-group activities in which teacher is not dominant.

Key words: *children's questions, preschool institution, types of activities, whole-, small-group or individual activities, teaching methods.*

Barbara Baloh*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

Giuliana Jelovčan*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

Bojana Kralj*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

Petra Furlan*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

CROSS-SECTORAL INTEGRATION IN PRE-SCHOOL PERIOD – SLOVENIAN KINDERGARTEN CURRICULUM

Abstract: The findings of our research show that cross-sectoral integration in the curriculum needs to be supplemented with goals in individual areas of integration. It is obvious that there is not a lot of research on cross-sectoral integration and that it is not often carried out by educators.

The pre-school child is learning comprehensively. It is therefore important that the educator provides the child with as much direct experience as possible. One of the more successful modern learning strategies which enables independent searching and thinking through one's own activity and thereby gaining own experience, is experiential learning. Experiential learning enables the child to work actively. The child thus acquires his or her own experience which is not only the result of a fleeting memory, but comes from a concrete activity. The purpose of active work is to help and encourage the child to pursue an independent and creative exploration of nature. In doing so, learning should be based on everyday life situations, and the activities should be interconnected in order to form cross-sectoral integration.

Key words: *pre-school child, cross-sectoral integration, language, movement, music, nature, modern learning approaches.*

* barbara.baloh@pef.upr.si

* giuliana.jelovcan@pef.upr.si

* bojana.kralj@pef.upr.si

* petra.furlan@pef.upr.si

INTRODUCTION

Modern views on learning and teaching dictate a number of issues and dilemmas concerning alternative educational and learning strategies and related contemporary learning environments, which also concern the pre-school age. We believe that the “traditional lessons” are insufficient in the modern world, as the child this way only assumes a passive role. In a modern and stimulating learning environment, the educator provides children especially with good atmosphere and positive stimuli paving the path for the child to feel secure and encouraged to engage in activities, to learn and to work. A modern approach to learning and teaching in pre-school, elementary and further education is the integration of different fields or subjects and this is also one of the objectives of the curricular reform. Cross-curricular or cross-sectoral integration, which is still in its initial phase of implementing and discovering successful methods and forms of work, in practice shows that the integration of areas or subjects is an important motivation factor for children and educators/teachers alike. Cross-sectoral integration mainly imitates real life situations, which sets a good example for children, is at the same time a strong motivation for learning and a good preparation for lifelong learning, as the child learns and experiences the world in various ways.

The most appropriate in the pre-school period is the educational path based on didactic games, since it enables the activation of highly productive motivational dynamics and originates in the child's world. Due to the aspiration for the child's integral and comprehensive development, the need for cross-sectoral integration in teaching pre-school children is becoming increasingly important. In the article we present the cross-sectoral integration of learning a language, movement, music and sciences in the pre-school age.

Curriculum for Kindergartens (1999) is a national document representing a professional basis for work process in kindergartens. It includes different activities that are classified into the following areas: movement, language, art, society, nature, mathematics. The goals set in individual areas represent a framework with the content and activities that are a professional basis for educators. The child should be an active participant of the activity process and acquire his or her own experience and knowledge through one's own research.

At the curriculum implementation level, the educators connect the proposed contents and activities, they complete and add supplements drawing their ideas from various manuals in which methodical and didactic forms of work are presented in detail, showing all the important stages of work in education: planning, educating, observing and evaluating.

Cross-curricular or cross-sectoral integration, which is in our country still in the initial phase of implementing and discovering successful methods and forms of work, shows that connecting areas or subjects is an important part of motivation for children and educators/teachers.

THEORETICAL PART

In literature abroad we find different expressions for cross-sectoral integration, such as interdisciplinary teaching, holistic teaching and cross-curricular approach. Terminological Dictionary of Education (2018) defines cross-curricular integration as a form of education that is organized in such a way that it is the intersection of the contents of various subjects. Mansilla (2010) believes that cross-curricular integration combines information, data and theories of two or more subjects in order to solve problems or to interpret concepts.

Recent didactics' insights emphasize the importance of active approaches. Teachers/educators who use modern teaching approaches in class, know that by using them they encourage the development of different skills. Experience shows that with such an approach pupils/children develop specific interest, they deepen understanding and the use of knowledge and are internally motivated for learning. Willingham (2009) emphasizes that pupils/children need to be motivated for work reasonably, face them with interesting problems that we know they are capable of solving, as they will only get the momentum and additional motivation for further work.

There is very little professional literature on cross-sectoral integration in the pre-school period. The majority of articles are limited to primary and secondary education. And although practice shows that the integration of subject areas is effective both from the perspective of acquiring knowledge and experience, as well as from the point of view of motivation, the integration of this kind is still in the initial phase in our country.

Curricular reforms at home and abroad show that it is not enough just to update the curriculum of individual subjects at the level of principles, but it is necessary to establish interrelationships and interactions between individual subjects or areas within the curriculum. Interconnection needs to be linked to objectives, contents, forms and the fundamental principle of integration—interdisciplinary.

The Slovenian Curriculum (for kindergartens) takes into account the process development approach, which means that the emphasis is no longer on the content, but the process is based on the goals, adapted to the individual developmental level of children (Videmšek, Jovan, 2002). Therefore, a selection of methods and forms of work that take into account the specificity of the pre-school child is essential. Such process enables the integration of various subject areas to the greatest extent possible.

A modern approach to learning and teaching in pre-school period, primary school and in further education is the integration of areas or subjects; this is one of the objectives, which has been introduced by a curricular renewal of the educational process.

In the pre-school period, we integrate the activity areas (language, mathematics, movement, art, social sciences, and science) and starting from primary school to college we switch to integrating subjects. Integration takes place at the substantive, conceptual and process levels. All this requires a good knowledge of areas/subjects, meaningful integration of content, processes, skills, etc., which enables the development of thinking and lifelong learning.

The curriculum places great emphasis on integrating different activities in kindergarten (the principle of horizontal integration movement, language, nature, society, art and mathematics). It is necessary to provide activities from all areas, thus promoting all aspects of child's development (Videmšek, Pišot, 2007).

The integration of different areas of activity in kindergarten and accepting various aspects of the child's development and learning is typical for the pre-school child, since all aspects of development are interdependent and interconnected. The selection of the contents and methods of work which take into account the specificity of the pre-school child and, therefore, make it possible to integrate various fields of kindergarten activities to the greatest extent possible.

Through the pedagogical process, children acquire and form knowledge, formulate strategies for approaching problems, for exploring the world, and establishing relationships in the world and with the world, therefore it is of utmost importance that the educator develops the concept of acquiring knowledge. Educators and assistants take joint responsibility for developing the child's communication skills within the framework of general and specific objectives of curriculum for kindergartens. The question that arises in Slovenian professional public is whether the educators are aware of this role and how they promote dialogue between groups, how they recognize the progress in developing the language ability of an individual child, how they encourage children and how they form the basis for linguistic awareness, which will develop only later to such an extent that it would affect the identity of an individual in a knowledge-based society. There are also open questions about key competences in kindergarten. We understand key competences are a complex system of knowledge and skills, behaviours and attitudes of an individual for effective integration in society, in their future employment and further learning as well as personal development. One should start acquiring such competences in the pre-school period and already obtain them at the end of primary education as a basis for life-long learning.

Throughout recent decades, the concept of childhood has been prevailingly accepted as the period when the child is active both in his or her development and in the realization of his or her rights as well as in shaping the culture in which he or she

lives. Bruner (1977, in: Batistič Zorec, 2003) says that the child's learning is most successful, if he or she is active in this process, participates in the creation of common goals and has the opportunity to build a sense of learning, and not only acquires knowledge. The influence of individual factors is always present, only their proportion in different periods differs (Videmšek, Štihec, Karpljuk, 2005).

AIM OF THE STUDY, OBJECTIVES AND RESEARCH QUESTION

Cross-sectoral integration in the Curriculum for Kindergartens (1999) allows the educators to link individual areas autonomously. The integration of different areas of activity in kindergarten and accepting various aspects of the child's development and learning is typical for the pre-school child, since all aspects of development are interdependent and interconnected. The selection of the contents and methods of work which take into account the specificity of the pre-school child and, therefore, make it possible to integrate various fields of kindergarten activities to the greatest extent possible.

The aim of the research is to review the current research on cross-sectoral integration in practice. We want to check what are the possibilities of implementing cross-sectoral integration in relation to the curriculum.

The aim is to compare theoretical findings in practice with the fields of curriculum activities. Since this approach is at the beginning of its implementation, we want to identify the possibilities of integration through the activities of each particular field in kindergarten.

In relation with the problem and the aim of the research, we formed the research question:

- To what extent is research on cross-sectoral integration present nowadays?

PRESENTATION OF CURRICULUM AREAS LANGUAGE

In the pre-school period, the child is primarily oriented towards the immediate experience of life, which is also affected by the need for immediate language response. There are more languages that function as means of communication in the child's living environment: in addition to the languages used in the family or kindergarten, which are different in the registry and speech situation, children are experiencing the language from the media (publications for children, radio, television, smartphone, internet etc.), music, painting/photography/illustration etc. When a pre-school child starts learning a language, he or she needs to make a

suitable language choice. And in the case of Slovenian language, we also talk about the appropriate choice of the social category of the language that is Slovenian literary language, whereby the teacher is especially important, since this is a child's language model. Continuous learning is also important for the early learning of any language (planned daily language activities in the framework of language education in kindergarten), gradual adoption of language adapted to the child's development stage, motivational incentive for learning the language, quality didactic materials and learning resources, a stimulating and innovative learning environment and in particular a trained teacher for teaching the language/languages in the pre-school period. At the beginning of the child's cognitive development, the concrete experiential level is of utmost importance; whereas in the transition from concrete to symbolic understanding the child is helped by various didactic aids.

The field covering language skills is planned in the Curriculum for Kindergartens (1999) with the purpose to enable the child to participate actively in the communication process. As stated in the Handbook of the Curriculum for Kindergartens (2001: 80–81), the curriculum defines the objectives and activities on 4 levels: speech education, literary education, pre-writing activities and book education as part of information literacy. The activities are interconnected, and the language is also linked to other areas of the curriculum. All communication activities are part of everyday life all the time (Ibid: 80–81). Activities can be carried out in both age periods, only the methods and forms of work should be adapted. The role of the educator is to play a speech model in all activities, paying attention to his or her verbal and non-verbal style, thus directly influence the development of the child's linguistic and communicative abilities.

According to the Curriculum for Kindergartens (1999: 18–19), children learn to express experiences, feelings, thoughts and understand the messages of others during this period. Language activities are related to all linguistic sections: phonological, morphological, lexical, syntactic-meaningful (and pragmatic), and the development of the language is naturally involved in all fields of such activities.

Children learn the language by listening to everyday conversations and stories from literary texts, listening to loud reading by adults, narrating, describing, using language in imaginative games, dramatization, inventing stories and songs, learning from other children, in various social games, fairy tales, rhymes, jokes, riddles, etc. that have survived as a common property through generations.

An important part of language activities are simple texts that are related to everyday life, e.g. short messages, a child's comment on his drawing, a cooking recipe for a favourite dish, etc.

Equally important is accepting the book as a means and a source of information. This is mainly about the use of various children's magazines, dictionaries, lexicons, etc. and early familiarization with books. Generally looking,

integration of children into written culture is an important component of a society's democratization.

Children should be able to get familiarized with certain language lessons in appropriate way, present them the differences between social categories or registers (standard language vs. non-standard), between languages, language groups, etc. In children whose mother tongue is not Slovenian, kindergarten should contribute to the foundation of collective bilingualism in ethnically mixed areas in Slovenian Istria and Prekmurje, as well as the basis for individual's bilingualism (this is reflected primarily in respecting the decision of parents and children to learn their first, official language, while learning second, that is, official language, and encouraging learning of both languages) in other areas in Slovenia.

Promoting the development of spoken communication and its planning, of course, is not only a matter of linguistic education, since Slovenian language is the language of instruction and as such is binding for all curricular/subject areas in kindergarten.

According to Ivšek (2009: 27), the objectives of the learning a language are being realized in the pedagogical speech, in its both components, in the cognitive and the relational speech. In cognitive speech, the educator conveys the knowledge from a certain field, and in relational speech the communication between the educator and the children is conveyed. In all the activities, the educator is a model for children and thus directly influences the development of the child's linguistic (grammatical and pragmatic) abilities.

MOVEMENT IN RELATION TO LANGUAGE

The need for movement and play are the primary needs of the child, since the movement of the body is the condition for the perception of the environment, the space and oneself (Curriculum for Kindergartens, 1999).

The child's experiences and his or her perception of the world is based on information derived from their body, the perception of the environment, the experience gained by motor activities and motor creativity in various situations (Gabbard, 2008, Bobbio, Gabbard, Caçola, 2009).

Motor activities enable the child to integrate all areas of his or her expression, from the motor, the cognitive and the conative to the emotional-social. All these areas, however, have (as a reinforcement) an extremely important role in the cognitive process. In order to effectively implement the motor structures, it is important to have coordinated operation of mechanisms for the reception, processing and analysis of information in the central nervous system, the functioning of the external and internal regulatory cycle and the highest cortical structures in both hemispheres. The hierarchy of these mechanisms also shapes the components of

creativity that is reflected in different areas in the child, while motor activity plays an important role (Pišot, Završnik, 2001).

With the motor activity the child becomes aware of the immediate environment, moves in it and monitors the relations within. The child expresses basic mental information, groups, classifies, distinguishes and compares the properties of objects and phenomena in space and in nature; experiences oneself and the others, and also realizes the needs for movement, creation, experiencing, research, association (Pišot, Čok, 1998).

The development of a child, which would otherwise be defined only in the physical/sports field, is equally reflected in all other areas, which is further demonstrates the integrity of the child's development.

A number of studies also suggest that early motor behaviour plays an important role in social, emotional and later even academic activities (Wijnroks, Van Veldhoven, 2003, Burns, O'Callaghan, McDonell, Rogers, 2004, Murray, Veijola, Moilanen, Miettunen, Glahn, Cannon, Jones, Isohani, 2006, Piek, Dawson, Smith, Gasson, 2008, in Bobbio, Gabbard, Caçola, 2009). Learning with movement or active learning requires the understanding that children need to use as many senses as possible for incorporating new knowledge in the learning process.

Bruner (1977, in: Batistič Zorec, 2003) believes that the child's learning is most successful if the child is active in this process, if the child participates in the creation of common goals, and has the opportunity to build a sense of learning, not only acquires knowledge.

Motor games enable us to discover and experience our own body in space, to acquire social habits, to develop physical abilities (Pišot, Čok, 1998), creative expression and thinking, social interactions, problem solving, rhythm and cooperation between children (Rieg and Paquette, 2009).

Research shows that there are connections between movement and language, especially in faster and long-lasting word memorising, better attention and quicker recall of the learned words (Tellier, 2008; Macedonia, Knosche, 2011; Macedonia, Von Kriegstein, 2012).

Planinšec (2002) notes that, among all established connections, it is definitely the closest one and most common among the one between sports and music. Both music and movement present the possibility of a different and relaxed communication in modern teaching.

The integration of music in motor/sports activities can have a positive impact on different dimensions of the child's personality, and to some extent it also improves perceptual-motor abilities (Brown, Sherill, Grench, 1981, in: Planinšec, 2002).

Therefore, motor and other problem-based experiences that are especially valuable in the first six years of life are of great importance for the child in development.

MUSIC IN RELATION TO LANGUAGE

Music education is an integral part of aesthetic and art education, which provides the foundation for the child's integrated development. With musical activities, we provide children with forms of musical expression, we bring joy aroused by sounds, games, movements, we develop the ability to perceive, pay attention to motor skills, linguistic communication, etc. The musical growth of the child is based on the relationship between the processes of emotional, cognitive and physical development, which in the pre-school period comprises the development of basic musical abilities (Denac, 2010).

Connecting music with other areas and arts is good if we sensibly incorporate the content, the processes, all knowledge and skills that encourage learning at different stages of the child's development. This creates opportunities that, on the basis of emotions, motivation and attitudes, enable the child a creative and artistic engagement (Sicherl, 2011).

Systematically designed music education enables a child's musical development. We aim to bring joy and relaxation, promote the experience of musical content, influence the development of musical abilities and skills, develop the child's musical sensitivity (Denac, 2010) and provide a stimulating learning environment (Borota, 2006).

Denač (2010) believes that the pre-school and initial primary school periods are important factors for the development of the child's musical skills. Children's development depends on heredity, the environment and their own activity. The activity of a child enables him or her to develop dispositions into abilities, with the help of external conditions – that is, the family and the social environment. Motte-Haber (1990) also believes that the development of musical abilities is especially influenced by a very stimulating environment. This includes the influences and patterns from the environment, such as: motivation, purpose, goals of the individual and his experience, skills, knowledge and understanding (Borota, 2006). Oblak (1987) notes that all this is observed in the child's verbal and non-verbal interpretation of music, the expression of experiences, and in creation of music.

The work in the pre-school period is based on the promotion of experiencing musical content and methods based on the children's play. We consider games as children's activity when planning various musical activities. The Curriculum for Kindergartens (1999) in the field of art – music represents a record of the goals in the field of arts, which are realized in four educational fields or activities: the

development of music production, the development of listening to music, the development of creativity and the development of musical skills and knowledge which is the achievement from the first three areas. All this enables the integration of different areas of cross-sectoral integration for the child's development and learning (Kurikulum 1999).

Research shows that educators most often integrate musical activities with the field of movement, followed by areas of language and nature-based activities and to a lesser extent other areas. The music activity of singing songs is most often associated and connected with movement, nature and art education; playing musical instruments is connected with the field of language and movement; listening to music with the field of language, dance and fine arts; creating music with the field of movement and art education, and musical and didactic games combine with movement and language (Denac 2007: 99).

Experts note that learning with music and through music encourages the development of self-confidence, teamwork, concentration, motor abilities, interpersonal relationships and positive self-image in a musical context. The cross-sectoral integration of music with other fields show the positive effects of learning music: music learning is associated with the learning of mothertongue and foreign languages in the processes of voice awareness, during speech processes, in rhythmic speech, in language memory, etc. (Sicherl, 2015). Götsch (1953) thinks that the connection between music, language and movement promotes an inner sense of motion and dynamics, which is an integral part of the child's development.

NATURE IN RELATION TO LANGUAGE

Nature is an area where we develop the child's ability to actively participate in the physical and social environment. With the activities that are written in the curriculum, the child learns about the natural environment and actively explores the phenomena of interest. Such learning is interesting, fun, and at the same time opens the door to ever new interesting problems (Curriculum for Kindergartens, 1999).

Pre-school child is curious and knowledgeable by nature. The desire to explore is expressed very early on (Hvala, 2012). For this reason, the key role of an adult is to offer different situations of exploration and cognition with setting their own example and offering encouragement. We need to exploit this developmental phase and use the child's internal motivation to promote learning about the world. If children do not get these valuable experiences in the pre-school period, they often develop unfounded prejudices and fears of nature that present a serious obstacle to the subsequent learning (Wilson, 1994).

Plut Pregelj (2005) emphasizes that the best way to acquire knowledge is through our own experience. Marentič Požarnik (1998) points out that such teaching

should be based on a permanent change of the individual, and not only in the acquisition of knowledge, skills and attitudes. One of the more successful learning strategies that enables independent searching and thinking with one's own activity, thus acquiring one's own experience and permanently changing the individual is experiential learning (Hus, Ivanuš Grmek, 2006).

The idea of experiential learning is not new. One of the ideological fathers of experiential learning, John Dewey, emphasized in his theory the role of the connection between actual experience and education. Hunt (1989), one of the first advocates of learning in natural learning environment, described a number of models of teaching that are carried out in natural learning environments. The main purpose of outdoor learning is the stimulation of personal and social development, education, the use of direct experience, the development of a respectful attitude towards nature and oneself.

Contemporary research shows (Coyle, 2010, Ludwig, 2007) that children are increasingly alienated from nature; they learn about it mainly through documentary series or virtual trips and consequently have problems with precise observation, cognitive development and numerous health issues.

Curriculum for Kindergartens (1999) lists a number of examples of cross-sectoral integration. We can emphasize the connection between nature, movement, music and language, where it says that “a child can observe, describe and imitate different movements of people, animals, plants, objects in the way of movement, speed of movement, start and end of movement,” they can also “test how sound is made by shaking, banging, buzzing, etc. with various materials and making simple instruments”. In addition to the above, there are more cross-sectoral integrations. As this is a constant practice of domestic teachers, there are still very few studies on interdepartmental integration in our country. We chose to highlight the following research.

Kovač Grosek and Škerl (2014) in their article provide a comprehensive overview of cross-sectoral activities arising from the area of nature. Within the activities carried out in kindergarten, they provide a stimulating learning environment for children to acquire new sustainable knowledge, experience, skills and a respectful and favourable attitude towards living and non-living nature.

Cotič and Plazar (2014) present an example of active learning in nature which includes a connection between natural science and mathematical activities in kindergarten. The research confirmed the importance of a comprehensive didactic approach, in which the educator combines various contents and thus attracts the child to participate.

The Handbook titled Mathematics in Nature was created within the Comenius Project. It presents examples of good practice in developing methods and techniques of learning mathematics through movement, language, nature, society and art, all of

which were contributed by Comenius partners: Latvia, Hungary, Turkey, Bulgaria, Romania, Poland and Slovenia.

Kindergarten teachers Agnič, Babšek and Udovič (2014) in their article titled Kindergarten in the Forest and Its Secrets present cross-sectoral integration of contents in the forest with the main goal of increasing the awareness of the interdependence between man and nature and the importance of our attitude toward nature for its preservation and survival.

Examples of good practice show that the child develops integrally through cross-functional networking, emphasizing experiential outdoor learning: in the physical, emotional, personal, social and, finally, in the cognitive field. In doing so, integration should be clearly connected to life situations; the usage in everyday life must be indicated. In any case, it is most important that the educator knows well the children, and that he or she is also internally motivated and ready for trying different strategies and locations of teaching.

CONCLUSION

Traditional learning methods do not satisfy the increasing needs for a creative society. The traditional methods should be replaced with the methods where attention will also be placed on reflection, judgment, response and the child's judgment. The new role of the educator cannot only be the transfer of data from books into the child's head, but the development of creativity, independence of thinking, critical judgment, problem solving, cooperation, acceptance of responsibility and constructive control of emotions (Baloh, Derganc, 2018).

It is therefore important that the educator provides the child with as much direct experience as possible. One of the more successful modern learning strategies which enables independent searching and thinking through one's own activity and thereby gaining own experience, is experiential learning. Experiential learning enables the child to work actively. The child thus acquires his or her own experience which is not only the result of a fleeting memory, but comes from a concrete activity. The purpose of active work is to help and encourage the child to pursue an independent and creative exploration of nature. In doing so, learning should be based on everyday life situations, and the activities should be interconnected in order to form cross-sectoral integration. The findings of our research show that cross-sectoral integration in the curriculum needs to be supplemented with goals in individual areas of integration.

References

- Agnič, A., Babšek, R. and R. Udovič (2014). *Vrtec v gozdu in njegoveskrivnosti. Zbornik zbranih povzetkov vsebin projekta Zgodnje naravo slovjetemelj za trajnostn i razvoj*. Retrived August 10, 2018 from the World Wide Web <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-MPIODYDM/098e92a2-2f49-4693-819e-143524f5d6ab/PDF>.
- Baloh, B. and E. Derganc (2018). „Spodbudno učno okolje in sodobne učne strategije pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v vrtcu.“ V *Alternativne vzgojne in učne strategije v vrtcu: Zbornik*, 122–126. Ljubljana: MiB d.o.o., MIB EDU.
- Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Bobbio, T., Gabbard, C. and P. Caçola (2009). Interlimb Coordination: An Important Facet of Gross-Motor Ability. *ECRP Early Childhood Research & Practice*, 11(2). Retrived June 12, 2018 from the World Wide Web <http://ecrp.uiuc.edu/v11n2/bobbio.html>.
- Borota, B. (2006). *Otroci v svetuglasbe, lutk in plesa*. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Cotič, N. and J. Plazar (2014). Aktivno učenje v naravi za predšolskeotroke: medpredmetnopovezovanjenaravoslovja in matematike, *Didakta*, 24(172), 2–5.
- Coyle, K. J. (2010). *Back to school: Back outside. How outdoor education and outdoor school time create high performance students*. Reston, VA: National Wildlife Federation
- Denac, O. (2007). Analiza načrtovanega kurikula za vrtce na področju glasbene vzgoje, *Sodobna pedagogika*, 58(1), 88–109.
- Denac, O. (2010). *Teoretična izhodišča načrtovanja glasbene vzgoje v vrtcu*. Ljubljana: Debora.
- Motte-Haber, H. (1990). *Psihologija glasbe*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Götsch, G. (1953). Ganzheit in der Musikerziehung. *Musisc he Bildung*. Zeugnisseeines Weges, zv. 1, 109. Retrived August 12, 2018 from World Wide Web <https://pdfs.semanticscholar.org/4d4f/b951df2d9adec2a79a3885e6af1457bddd73.pdf>.
- Hunt, J. (1989). *In search of avantures, a study of opportunities for adventure and challenge for young people*. Boirne-mouth: Bourne Press.
- Hus, V. and M. Ivanuš Grmek (2006). Odprti pouk pripredmetu spoznavanje okolja, *Sodobna pedagogika*, 57(2), 68–83.
- Hvala, B. (2012). Naravoslovje za najmlajše – aktivno učenje. V: M. Duh (Ur.): *Ekološka in etnična zavestskozi edukacijski odnos do narave in družbe*. Maribor: Pedagoška fakulteta, 56–65 .

- Ivšek, M. (2009). „Ali lahko govorimo o ključnih kompetencah v vrtcu?“. V: *Spodbujanje otrokovih kompetenc v vrtcu*. Posvet vrtecev Slovenije. Zbornik prispevkov, ur. Fras Berro, F. in drugi. Ljubljana: ZRSŠ.
- Kovač Grosek, K. i M. Škerl (2014). Med področne dejavnosti – zgodnje naravoslovje. *Vzgojiteljica, revija za dobroprakse v vrtcih*, 16(4), 17–18.
- Kurikulum za vrtece* (1999). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ludwig, D. S. (2007). Childhood obesity: the shape of things to come, *New England Journal of medicine*, 357, 2325–2327.
- Macedonia, M. and K. Von Kriegstein (2012). Gestures Enhance Foreign Language Learning, *Biolinguistics*, 6, 3–4, 393–416.
- Macedonia, M. and T. R. Knosche (2011). Body in mind. How gestures empower foreign language learning, *Mind, Brain and Education*, 5, 196–211.
- Marentič Požarnik B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne pre nove, *Sodobna pedagogika*, 49(3), 244–261.
- Mansilla, V. B. (2010). Learning to synthesize: The development of interdisciplinary understanding, *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford: Oxford University Press, 288–306.
- Matematika skozi igro, matematika v naravi* (2014).
Retrieved August 10, 2018 from the World Wide Web
https://issuu.com/vrteczarjacele/docs/priro_nik_matematika_skozi_igro_vr.
- Oblak, B. (1987). *Ustvarjalno učenje v glasbeni vzgoji na stopnji razrednega pouka osnovne šole*. (Doktorska disertacija). Ljubljana: Akademija za glasbo v Ljubljani.
- Pišot, R. i L. Čok (1998). Konvergenca med motorično aktivnostjo in zgodnjim poučevanjem tujega jezika, *Sodobna pedagogika*, 1, 49, 2, 217–220.
- Pišot, R. i J. Završnik (2001). Gibalno/športna aktivnost v otroštvu – osnova za oblikovanje zdravega življenjskega sloga. V: H. Berčič (Ur.): *Zbornik slovenskega kongresa športne rekreacije*. Prispevki in povzetki poročil, predavanj in predstavitev 2. slovenskega kongresa športne rekreacije z mednarodno udeležbo. Ljubljana: Športna unija Slovenije, 21–23.
- Planinšec, J. (2002). Celostna športna vzgoja. V: R. Pišot... (et al.). *Otrok v gibanju*, zbornik prispevkov 2. Mednarodni znanstveni posvet, 10–12. oktober 2002, Kranjska Gora, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 347–359.
- Plut Pregelj, L. (2005). Sodobna šola ostaja šola: Kaj se je spremenilo?, *Sodobna pedagogika*, 56(1), 16–32.
- Rieg, Sue A. and R. Paquette Kelli (2009). Using Drama and Movement to Enhance English Language Learners' Literacy Development *Journal of Instructional Psychology*, 36, 2 148–154. Retrieved July 2, 2018 from the World Wide Web
[https://eric.ed.gov/?q=Rieg%2c+Sue+A.+%26+Paquette%2c+Kelli+R.+\(2009\).+&id=EJ952262](https://eric.ed.gov/?q=Rieg%2c+Sue+A.+%26+Paquette%2c+Kelli+R.+(2009).+&id=EJ952262).
- Sicherl, Kafol, B. (2015). *Izbrana poglavja iz glasbene didaktike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Sicherl, K., B., Denac, O. i B. Borota (2011). Glasbena umetnost. V: Bucik, N. (ur.): *Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 75–93.
- Tellier, M. (2008). The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture, John Benjamins Publishing*, 8(2), 219–235.
- Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja* (2018). Retrived August 10, 2018 from the World Wide Web <https://www.termania.net/?searchIn=Linked&ld=74>.
- Videmšek, M. i N. Jovan (2002). *V čarobnem svetu igral in športnih pripomočkov: predšolska športna vzgoja*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport in Zavod za šport Republike Slovenije.
- Videmšek, M. i M. Pišot (2007). *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Videmšek, M., Štihec, J. and D. Karpljuk (2005). Determination of differences in runs between boys and girls aged 5.5., *Palacki.Olomouc., Gymn.*, 35(2), 105–111.
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school?: A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom*. John Wiley & Sons.
- Wilson, R. A. (1994). *Environmental Education at the Early Childhood Level*. Washington, DS: North American Association for Environmental Education.

Барбара Балох

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

Ђулијана Јеловчан

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

Бојана Краљ

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

Петра Фурлан

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

МЕЋУСЕКТОРСКЕ ИНТЕГРАЦИЈЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ ПЕРИОДУ – СЛОВЕНАЧКИ ПРЕДШКОЛСКИ НАСТАВНИ ПЛАН И ПРОГРАМ

Резиме

Резултети нашег истраживања показују да међусекторка интеграција у наставном плану и програму треба да буде допуњена са циљевима у индивидуалним областима интеграције. Очигледно је да нема много истраживања о међусекторској интеграцији и да их васпитачи не врше често.

Предшколско дете учи свеобухватно. Зато је важно да васпитачи обезбеде деци што је више могуће директног искуства. Једна од успешнијих модерних стратегија учења која омогућава самостално трагање и размишљање кроз сопствене активности и на тај начин стицање сопственог искуства, је искуствено учење. Искуствено учење омогућава детету да ради активно. Тако дете стиче сопствено искуство које није само резултат флексибилне меморије, већ долази од конкретне активности. Сврха активног рада је да помогне и охрабри дете да следи самостално и креативно истраживање природе. У таквом раду учење треба да буде засновано на свакодневним ситуацијама из живота, а активности треба да буду међусобно повезане да би се створила међусекторска интеграција.

Кључне речи: *претшколско дете, међусекторска интеграција, језик, кретање, музика, природа, модерни приступи учењу.*

Душица М. Рацковић*
Основна школа „Војвода Мишић“, Пецка

МИШЉЕЊЕ ВАСПИТАЧА О ЛИНГВОМЕТОДИЧКОМ ТЕКСТУ КАО ПОДСТИЦАЈНОМ ФАКТОРУ У РАЗВОЈУ ЈЕЗИЧКЕ СВЕСТИ КОД ДЕТЕТА ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Имајући у виду да је психофизички развој детета до пола завршен пре поласка у школу, не чуди што су предшколске установе маркиране као кључни покретачи промена у образовању које се дешавају и које тек треба да се десе. О значају раног детињства, као и васпитања и образовања на раном узрасту сведоче и бројни документи. Посебно се истиче улога васпитача као подстицајног и покретачког фактора предшколског васпитања и образовања и улога породице као равноправног учесника у васпитно-образовном процесу који даје потпору сваком детету у развоју личних и друштвених компетенција и постаје његов други васпитач.

Циљ истраживања био је открити како је деље поимање језика на најранијем узрасту контекстуализовано и конкретизовано у предшколским установама кроз предшколски програм, засновано на социокултурној теорији развоја и контекстуално примереној пракси, схватању нове социологије, мишљењу и перцепцији васпитача о том феномену. Под контекстом подразумевамо улогу приче у различитим сегментима деље развоја: улогу прича у поимању језика детета предшколског узраста, прича као основ креативности, социјални аспект прича, прича као носилац порука у васпитној пракси, технолошки контекст прича. Ово квалитативно мини истраживање реализовано је кроз технику групног интервјуа (N=28) и имало је за циљ испитати мишљења васпитача како се на деље поимање језика и развој језичке свести (богађење активног говора) може утицати коришћењем лингвометодичког текста. Да бисмо открили утицај приче (лингвометодичког текста) на деље поимање језика питања у интервјуу су била отвореног типа. Као теоретски оквир истраживања поставили смо социокултурну теорију Виготског.

Наши испитаници указују на елементе које би требало побољшати кроз рад са децом предшколског узраста и предлажу да се тај процес обави кроз фонолошке и азбучне активности, слободну игру као природни амбијент за развој говора, препознавање слова у непосредном окружењу, читање и причање прича. Такође, васпитачи сматрају да су лингвометодички текстови

* dusicabel@gmail.com

подстицајни јер помажу да се схвате симболички потенцијали језика (слухом пажњом развијају слике реалног и имагинарног света), док драматизацију сматрају једним од најпогоднијих начина за развој и усавршавање говорних способности.

Кључне речи: *лингвометодички текст, језик, култура, предшколски програм, образовање.*

УВОД

Бројни светски и домаћи извори, уз искуство из праксе показују да деца треба да савладају емпатије кроз непосредан доживљај, кроз разноврсну социјалну интеракцију и комуникацију, кроз решавање конфликтних ситуација и то све у „окружењу које је подстицајно“ (Katz, Chard, 1994; Malaguzzi, 1998). Такво окружење, по речима аутора кроз сусрет са различим садржајима и партиципацијом кроз различите активности омогућава квалитетнији и прогресивнији напредак. У том контексту Леуенбергер наглашава важност окружења путем ког се деца континуирано сусрећу са најразличитијим литерарним облицима (приче, бајке, поезија, књига) и на темељу њих откривају ужитак у ком касније уживају (Leuenberger, 2003). Идризовић истиче да су сви облици деље књижевности „одгојно моћни“ (Idrizović, 1998).

Разлог за такву констатацију видимо у чињеници да сви облици деље књижевности полазе од тренутног развојног стања сваког појединца и усаглашени су са његовим психолошким и емоционалним стањима. Стога, *окружење* у коме се дешава подстицај путем различитих облика деље књижевности, уз помоћ лингвометодичког текста¹, мора бити пријатно како би дати облици били „одгојно моћни“.

„Језик као друштвена појава представља најсавршеније средство споразумевања, везан је за мисао, па су мишљење, свест и језик у сталном јединству. Говор је темељ вештине почетне писмености – читања и писања“ (Миљковић 2015: 154). Отуда и квалитетна припрема за одговарајуће усмено изражавање и развијање говорних компетенција током целог живота почиње још у васпитним групама од млађе, преко средње, старије до групе предшколског узраста. Због тога би култура усменог изражавања у значајној мери, ако не и у целини, требала да постане приоритет васпитних, образовних и функционалних циљева у раду са децом предшколског узраста. Дете се од најранијих фаза свести у свом одрастању мора подстицати да уочава правилне фразе у свом и говору других, неопходно му је указати на неправилности у изговору спонтано, кроз свакодневне ситуације, деловати сопственим примером и васпитавати га при-

¹ Лингвометодички текст треба да је обликом и садржајем подстицајан у провоцирању ученичких интересовања на језичко стваралаштво (Јоцић 2007: 72).

мереним говорним моделом. „Снага речи и модела које одрасли представљају је велика, зато је посебно важно да се понашања деце дочекују са пуно стрпљења, брижности и прихватања“ (*Правилник о општим основама предшколског програма* 2006: 51). Могли бисмо дакле говорити о две путање поимања језика, његовог усвајања и усавршавања. Са једне стране, то је методичка путања (овладавање првим вербалним захтевима, усвајање језика и језичких норми путем књижевног текста), док се друга бави усавршавањем комуникације и језичких способности, тј. богаћењем речника кроз усмену и писмену форму. Ми ћемо у овом раду предност дати првој методичкој путањи.

У раду су изнета мишљења васпитача о томе на који начин је деčја књижевност (књижевноуметнички текст = лингвометодички текст)², у даљем наставку рада (прича) послужила као модел за развој и усавршавање усменог изражавања код деце предшколског узраста. У целини рад има за циљ да, поред наведеног, истакне унапређивање значаја развоја и учења на раном узрасту и улоге коју предшколско васпитање и образовање, васпитачи и родитељи имају у поимању језика. Однос између језика и говора, на примеру деçјег поимања језика, усмерен је ка тежњи да се покаже колико добра, правовремена, организована реакција и заједничка активност васпитача и родитеља у смислу стимулације и подршке детету врши добробит за образовање у целини и колико је важна здрава атмосфера окружења у ком дете борави. Циљ овог истраживања био је испитати мишљења васпитача како „предшколско детињство“³ перципира језик, поима језик, усваја и служи се језичким нормама у свакодневној комуникацији на релацији са васпитачем и својим вршњацима; какву улогу имају родитељи, а какву васпитачи; да ли постоји обострана сарадња и разумевање ка датом проблему; где су препреке у пракси и како их отклонити? У раду саопштавамо основне теоријске претпоставке засноване на социокултурној теорији Виготског на којима смо засновали истраживање, као и резултате до којих смо дошли у овом квалитативном истраживању кроз њихову имплементацију у пракси.

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ — САВРЕМЕНО СХВАТАЊЕ ЈЕЗИКА

Најпрецизније објашњење за термин језик пронашли смо у књизи *Лингвистика као интердисциплина*. У свом делу Вучковић језик посматра двојачко као „инструмент комуникације“ и „инструмент мишљења“ што доприноси стварању концепта „проширеног ума“ што, по мишљењу аутора, значи да се

² М. Дешић (1995: 330) наглашава да се текст може сматрати лингвометодичким уколико има две целине: текст у ужем смислу одабран по методичким критеријумима и методичку апаратуру (радни задаци и подстицаји).

³ Према: *Правилник о општим основама предшколског програма* („Сл. гласник РС – Просветни гласник“, 14/2016).

когнитивни процеси не одигравају само у глави човека већ и у његовом окружењу (Вучковић, 2017). Сходно томе, окружење у ком дете расте и окружење вртића постављају се не само као важан део живота деце и њиховог језичког развоја, већ као кључни сегмент.

У антропологији, културологији, социологији, лингвистици, опште је прихваћен став да је језик део културе. Као опште категорије „[...] култура и језик се узајамно подразумевају, јер нема културе без језичког израза, нити има језика без културног садржаја“ (Бугарски 2005: 16). У језику, посебно његовом лексичком слоју видљиве су промене условљене променама у друштву.

Узевши у обзир тврдњу да се „[...] говор развио на бази језика, односно у сталном узајамном дејству и прожимању услед којег се мењају и једно и друго“ (Бугарски 1995: 16), потребно је говор расветлити са лингвистичког, дијалектолошког и беседничког аспекта. Са гледишта лингвистике, говор је комуницирање путем артикулисаних вербалних сигнала произведених активношћу говорних органа. Дијалектологија, као што је познато, изучава варијетете говора у оквиру истог језика. Из перспективе језика, „говор је психофизички процес, осмишљен до нивоа на коме се остварују различити облици свакодневне комуникације“ (Миљковић 2015: 156). Установили смо да ће наш поглед на поимање језика предшколског детета бити усмерен на васпитача и његову активност у предшколском програму посебно, на његов партнерски однос у образовању са родитељима. Ову перспективу ћемо морати, с обзиром на границе рада, више назначити него извести.

Научна заједница бави се питањем језика почевши од првих вербалних способности, преко усвајања комуникационих вештина све до богаћења и усавршавања речника (Васић, 1971; Милошевић, 2002). Проучава се и истражује *утицај породице* на развој вербалних способности од првих момената поимања језика, преко усавршавања и богаћења речника до квалитетног језичког израза детета предшколског узраста. Јасно се види да искуство поимања стварности и доживљавање света у дечјој свести умногоме одређује васпитање и образовање свеукупног развоја личности, а посебно у развоју језичког осећаја. „Утицај мајке на говор детета основа је на којој се даље граде и развијају језик и говор“ (Васић, 1971), утицај породице, тачније родитеља на поимање језика и комуникацију, на дете у целини (подстицање раног развоја) поставља се као приоритет предшколских програма. У том смислу, Милошевић наглашава да „друштвено-културни контекст“ одређује начин деловања породице (Милошевић, 2002).

Без обзира о ком фактору од наведених је реч, морамо нагласити да свичине целину и да су неутуђиви један од другог. Посматрано са становишта различитих оријентација предшколског програма анализирамо супротна схватања теоријских приказа везаних за начин на који дете учи. Према Пијажеовој теорији конструктивизма, знање представља самоконструкцију детета, док се на основу социоконструктивистичке теорије Лава Виготског апострофира да се знање конструише у процесу социјалне интеракције детета. Полазећи од раз-

матрања Виготског (Виготски, 1983), да је систем друштвеноусловљених знакова чија је основна функција комуницирање и уопштавање, док говор настаје у оквиру језика као његов оживљени део. Даље, Наумовић истиче да би се говор могао дефинисати као „индивидуална реализација језика која је увек другачија и зависи од узраста, психичке конституције, културног нивоа и других компоненти сваког човека, појединачно условљена одређеном ситуацијом“ (Наумовић, 1999). Утицај књижевног текста на развој језичких способности деце предшколског узраста посматран је кроз социокултурну теорију Виготског (Виготски, 1983).

Из искуства ранијих истраживача у области прича (Isbell, 2002; Isbell et al., 2004), на основу истраживања о утицају приче на развој говора код деце узраста 3–5 година, наводимо: Деца су подељена у две групе и обе су слушале исте приче. Једној групи прича је читана док је другој групи прича причана. Резултати су показали да су деца којој су приче причане постигла боље резултате од оних којима је прича читана. Ова деца су боље запажала ликове, учувала њихове особине, разумела радњу и моралне поуке приче. Такође, истраживања (La Flamme, 1975; Malo, Bullard 2000; Collins, 1999; Collins, 2008) показују да деца неизмерно уживају у било ком облику прича, начину презентације као и да ове активности утичу позитивно на развој говора.

УЛОГА ПРИЧА У РАЗЛИЧИТИМ СЕГМЕНТИМА ДЕЧЈЕГ РАЗВОЈА

Васпитно-образовни програм се планира, реализује и прати на нивоу групе, више група или на нивоу вртића. Мора бити у складу са конкретним карактеристикама како би постао аутентично место живљења, учења, игре, раста и развоја детета. Истичемо да ће потребе, интересовања и могућности деце на нивоу групе у значајном проценту одредити планирање, праћење и евалуацију рада на индивидуалном плану, а све према програмским садржајима и задацима датим у *Правилнику о општим основама предшколског програма* у реализацији кроз месечно, недељно и дневно планирање. Програмски садржаји треба да буду усаглашени са: узрастним могућностима и потребама деце, различитим аспектима развоја, индивидуализацијом у раду, актуелностима у постојећем животном окружењу, евалуацијом рада, оствареном сарадњом са родитељима и средином.

Да би деца са занимањем и пажњом испратила читање или причање приче неопходно је да све претходне фазе припреме и заинтересованости за исту буду урађене на квалитетан и домишљат начин. Дете које се први пут сусреће са краћом причом да би је разумело мора имати свест о правилној артикулацији гласова, правилан говорни модел и концентрацију да истраје слушајући причу. Поред заинтересованости да одслуша садржај, дете га мора и разумети. Васпитачева сталоженост, стрпљивост, топлина гласа, правилна артикулација

су позив детету да у разговору учествује и анимација да посматрајући васпитача док чита или прича, запажа, усваја и исправља свој говор. Према Емилу Каменову, одрасла особа се у организацији игре (у овом случају активности), појављује као „модел мисаоне особе која импонује својом снагом, памећу и умешношћу, што подстиче децу да пореде своје способности са њим и опонашају га“ (Каменов 2009: 53). Приче заслужено имају своје место у различитим аспектима деце развоја почевши од поимања језика, преко развоја креативности и маштовитости, улоге у слободној децејој игри и коришћењу технолошких средстава у креирању прича.

Улога прича у поимању језика код детета предшколског узраста

На основу *Правилника о општим основама предшколског програма* васпитачи имају моралну и професионалну обавезу да говоре правилно, изражајно и да сопственим говорним моделом буду узор детету у свакодневној комуникацији (*Правилник о општим основама предшколског програма*, 2006). С друге стране, породични амбијент и говорни модел који деца доносе из породице полазна је основа на коју се надограђују вербално-комуникативне способности. Закључак је да језичке способности деце предшколског узраста, са једне стране, зависе од говорног модела породице, а надограђују се у предшколској установи. Међутим, поред окружења у ком дете борави било да је породица или вртић, здравље, интелектуални развој и животно благостање додатни су чиниоци који имају удела у развоју говора, а касније и његовом квалитету.

Предшколски узраст време је када дете развија говорни језик, слушну пажњу, што ће му касније бити од велике користи током овладавања вештином читања, писања и комуникације. Велс закључује да је „развој говора битан јер представља саставни део процеса учења, комуникације и друштвених интеракција“ (Wells, 1981). С тим у вези, читаочев лични доживљај књижевноуметничког текста зависи од предложених активности путем предшколског програма, интеракције детета у окружењу, али највећи степен активности се односи на способности васпитача да исти презентује, од његових методичких активности и способности да детету помогне да пренесе своје утиске кроз чулна запажања. „Рецептивни језик се односи на језик који дете прима слушајући (или читајући), док је експресивни језик онај којим се дете служи када говори. И рецептивни и експресивни језик морају подједнако бити заступљени како би дететов лични доживљај био у потпуности испуњен“ (Наумовић, 1999), а слушна пажња развијена. Начин на који васпитач презентује методички садржај од пресудне је важности на ефекат који ћемо видети на детету након читања (доживљај који је подстакнут читањем ће имати дубљи смисао, иницираће дете на говор и дискусију).

Вербалне игре у којима деца користе машту одређују се као продужетак симболичке игре, игра се преноси са практичног на ментални план, предмет играња постаје сам језик. Језик као метода и језик као средство имају готово

идентичну функцију, да дете кроз посебне облике комуникације у замишљеним ситуацијама учествује у необичним говорним интеракцијама.

Различити педагошки приступи пружају шансу да се открију погодне активности за развој говора, као што су: фонолошке и азбучне активности, слободна игра као природни амбијент, препознавање слова у непосредном окружењу, читање и причање прича. Такође, неопходно је да постоји равнотежа између активности које су инициране од стране васпитача и оних од стране деце, као и да деца путем прича уочавају симболички потенцијал језика, откривају могућности да замишљају слике реалног и имагинарног света чиме побуђују своју маштовитост и стваралачке потенцијале.

Прича као основ креативности

Холистички приступ предшколском васпитању и образовању подразумева да се ради на креативном и психомоторном развоју исто колико и на когнитивном (Edwards, 1990). Изузмемо ли чињеницу да постоји ниска корелација између интелигенције и стваралаштва, те да постоје креативни појединци са просечном интелигенцијом, као што постоје надпросечни и високопросечни интелигентни појединци који истовремено нису креативни, могло би се закључити да сваки појединац може бити оригиналан, јединствен, другачији што и јесте у основном смислу дефиниција креативности.

Самоактивност, самоиницијатива, самоулажење и потврђивање у најразличитијим ситуацијама и видовима рада, учења и живљења, пут је до остваривања савременог педагошког концепта васпитања и образовања, пут до стваралачке личности што је особито случај у активности развоја говора. У овом случају, самоактивност и самоиницијативу посматраћемо кроз способност деце да користе језик, богате речник, причају или измишљају приче, глуме, сликају. Дете несвесно почиње учити имитирајући друге. Уколико од деце тражимо да буду креативна, она користе постојећи репертоар понашања. Дете које имитира себи поставља захтев: „Да ли ја то могу да урадим?“, док дете које ствара себи поставља питање: „Да видимо, шта могу да направим од овог?“ „Човеков живот колико год разнолик састоји се у извођењу разноврсних активности. Едукација која припрема за живот је она која припрема дефинитивно и адекватно за ове специфичне активности“ (Bobitt 1918: 42). Креативност се не учи, њоме се овладава, а преданим радом та специфичност дечјег изражавања се усавршава и даје плодноне резултате.

Повезаност приче и дечје игре

Дечја игра је одраз слободе и самосталности. Спремност да се игра, да учествује у активности, показује да је пред нама срећно, задовољно дете. Компетенције васпитача су један од основних показатеља да ли ће потенцијал детеа бити искоришћен у потпуности. Један од могућих начина у васпитној

пракси је драмски метод који показује како у истој мери може да се искористи као стратегија за стицање знања и развој деље креативности. Драмски метод је веома примењив у раду и васпитачи га радо користе. На тај начин прича за децу добија елементе мале позоришне представе у којој су деца главни глумци. Приповедачки процес постаје креативан, динамичан и интерактиван. Путем драмског модела децу не упућујемо на погрешне и тачне одговоре, већ их учи-мо како да постану истраживачи и критички мислиоци.

Кроз драматизацију, покрет и машту деца развијају интелектуалну радозналост. Кроз драмски метод сигуран путоказ је ту, потребно је само препустити се надахнућу и машти детета. Прича као основ, драмски метод као начин и васпитач са стваралачким компетенцијама сигуран су пут ка успеху. У раном детињству драматизација се јавља у виду симболичке игре, а касније прераста у игру улога. Ако на том сложенем путу постоји и васпитач који је спреман да уложи труд и знање, онда можемо очекивати одговарајуће резултате. Још једно од сигурних и плодноносних решења јесу луткарске представе. Модел је другачији, али резултат готово идентичан. Деца замишљајући играју игру и у њој причајући причу развијају и јачају своје језичке компетенције.

Приче и информационо комуникациона технолошка средства

Интелектуална радозналост и задовољство у самом учењу могу бити подстакнути новим технолошким средствима. Креативност и иновативност наставног процеса неће бити запостављена, радозналост деце која је иначе стална свакако ће бити побуђена употребом технолошких средстава као помоћних материјала у дељејој игри. Jiland (Yelland, 2011) сматра да су технолошка средства погодна за креирање прича: камером направити серију фотографија из којих касније настаје прича. Аутор сматра да технолошка средства и приче имају узајамну помоћ. Док технолошка средства дају нову димензију причама дотле приче које деца воле чине ове уређаје интересантним за децу.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Намера истраживања је да опишемо, интерпретирамо, разумемо и развијемо мишљења васпитача о утицају лингвометодичког текста на поимање језика детета предшколског узраста. Флик, Кардорф и Стаинке сматрају да „квалитативно истраживање описује живот и свет *изнутра*, са становишта људи који учествују у истраживању. Управо из тог разлога, квалитативно истраживање даје допринос бољем разумевању друштвене стварности, скреће пажњу на процесе, структуралне карактеристике и мисаоне обрасце“ (Flik et al., 2004). Као такво, квалитативно истраживање омогућило је да се истраживаном феномену лингвометодичког текста приђе изнутра, а да се као посебан елемент ис-

тражују ставови васпитача, мисаони обрасци и структуралне карактеристике праксе која се базира на причама.

Занимало нас је на који начин васпитачи реализују *Опште основе предшколског програма* и колико је лингвометодички текст (прича) заступљен у раду са децом предшколског узраста у предшколском програму, могући ефекти приче као методичког средства за поимање, усвајање и овладавање језичким нормама из угла васпитача. Истраживање је реализовано кроз технику групног интервјуа на подручју општине Пожега у матичном вртићу „Олга Јовичић Рита“ са два издвојена објекта. У истраживању је учествовало 28 васпитача. Покушали смо да откријемо место које приче имају у области предшколског образовања са једне стране, али и да стекнемо увид како васпитачи доживљавају приче у својој васпитној пракси, са друге стране, кроз њихова мишљења.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Анализирани подаци дали су значајне резултате о позицији прича у предшколском образовању, као и о перцептивним способностима васпитача у предшколској пракси. Поставили смо низ проблемских питања који се сматрају релевантним за деље поимање језика у предшколском узрасту. То су: приче као једно од средстава за развој говора посматрано кроз квалитет предшколског програма, улога приче у развоју социјализације, прича као средство за развој комуникативних способности, прича као носилац поруке, улога приче у развоју креативности, прича као основ за развијање и вредновање маштовитости и имагинације, коришћење технолошких средстава у васпитној пракси. Према томе, анализираћемо наредне аспекте наводећи ставове и мишљења васпитача до којих смо дошли и покушати да дођемо до јединственог закључка на основу сублимираних одговора васпитача.

Квалитет предшколског програма (компетенција васпитача као један од чинилаца квалитета предшколског програма)

На ово питање васпитачи су износили различита мишљења, али су се углавном у једном: „Васпитач са бољим компетенцијама је прогресивнији васпитач“. Знања која поседује, способности које је стекао чине га репрезентом установе и подесним чланом дебата и расправа које воде ка усавршавању предшколског програма, као и ширењу видика. Сваки добар план произилази из добре евалуације постојећег стања. Квалитет предшколског програма несумњиво зависи од упосленика у образовању, од њихових стручних компетенција и жеље да се надограђују. Васпитачи морају бити добри организатори, евалуатори и версификатори. Корпус методичких активности које се организују у циљу мотивисања ученика за читање, тумачење и доживљај књижевног текста мора

бити подстицајан и за васпитача и за дете. Планирање активности предуслов је за квалитет документованих/евидентираних опажања васпитача у смислу интересовања деце и њихових претходних знања и способности. У складу са тим (*Priručnik za diversifikaciju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2013), истиче се да оријентација ка васпитању и образовању полази од детета, у први план се ставља *процес учења* уместо *резултата*. Дакле, организација рада васпитача у интеракцији са дететом даће одговарајуће резултате само уколико оба актера равноправно учествују у том процесу.

Остваривање квалитетног курикулума вртића подразумева стварање одговарајућих организационих услова у складу са савременим схватањима детета као целовитог бића, као истраживача и активног стваратеља знања, као социјалног субјекта са специфичним потребама, као креативног појединца са специфичним стваралачким и изражајним потенцијалима. Само у интеракцији васпитача и детета, васпитача и васпитача, и васпитача и родитеља која је здрава и двосмерна може настати прави резултат као адекватан показатељ напретка у васпитно-образовном процесу. *Васпитач је тај који дете треба добро да мотивише на говор. Поред добре мотивације и доброг подстицаја, деца су као отворене књиге. Добром мотивацијом, не само да ће разумети деचे мисли, већ и цео њихов живот ван вртића* (став је васпитача).

Дете које се први пут сусреће са краћом причом да би је разумело, мора имати свест о правилној артикулацији гласова, правилан говорни модел и концентрацију да истраје слушајући причу. Поред заинтересованости да одслуша садржај дете га мора и разумети. Васпитачева сталоженост, стрпљивост, топлина гласа, правилна артикулација су позив детету да у разговору учествује и анимација да посматрајући васпитача док чита, запажа, усваја и исправља свој говор. Према Емилу Каменову, одрасла особа се у организацији игре (у овом случају активности), појављује као „модел мисаоне особе која импонује својом снагом, памећу и умешношћу, што подстиче децу да пореде своје способности са њим и опонашају га“ (Каменов 2009: 53). С друге стране, васпитачи сматрају: *Жива реч је експресија, емоција, то је уметност наратора*.

Улога приче у развоју социјализације

Боравком у вртићу као социјални субјект дете је изложено различитим социјалним искуствима. Услови у којима бораве утичу да се деца брзо адаптирају, остварују комуникацију унутар групе и са васпитачем, уче да комуницирају са окружењем, усвајају, генерализују, класификују, а потом и апстрахују из непосредног искуства она понашања која им стварају задовољство. Деца, такође уче да несугласице превазиђу комуникацијом, вербално разрешење упознају као једино право решење насталог конфликта. Игре улога, имитације, пантомиме, плесни покрети само су неки од могућих где заједно са вршњацима могу оформити сопствени социјални идентитет, јачати самопоуздање, само-

иницијативу и самопоштовање. Дете постаје носилац игре, носилац приче из сопственог искуства или искуства истомишљеника/неистомишљеника, где сублимацијом решења ствара нови концепт у причању прича: свакога дана деца заједнички смишљају једну причу док васпитач ревносно записује њихова запажања у кратким временским интервалима. На крају дана деца слушају (васпитач чита причу коју су осмислили), врше се неопходне корекције и прича постаје део збирке под називом „Приче сањалице“. Касније ове приче добијају своју илустрацију. Тако настале приче са дефинисаном темом или, по избору деце, јачају јер подстакнута да личне наративе причају наглас, деца искуства деле са другарима, уче да опросте, да схвате, разумеју, маштају, уче да комуницирају; васпитачи документују искуством из праксе.

Прича као средство за развој комуникативних способности

Кроз *интеракцију* детета са васпитачем дешавају се необјашњиви развојни токови подстакнути понашањем и одговорним односом васпитача према деци. Теоријски посматрано, подстицање психомоторног развоја деце са акцентом на моторички и говорно-језички аспект представљају суштину модела Б по чијим садржајима, захтевима и циљевима раде васпитачи са којима смо обавили интервју. Развој комуникације и стваралаштва реализује се кроз активности: говорне, драмске, ликовне, музичке и делом плесне, а путем садржаја: свет уметности, естетике, комуникациони системи, интуитивна и метафоришка сазнања.

Васпитачи сматрају да је међусобна интеракција вршњака кључ успеха рада и функционисања једног колектива предшколаца. Сложене конфликтне ситуације могу добити разрешење кроз причу, а основа може бити: прича, слика, песма, новински чланак, стрип (прича у сликама). Започиње се од невербалне комуникације (позиција тела, ход и начин хода, гестови, фацијална експресија, карактеристика гласа, контакт очију, климање главом), наводе васпитачи искуства из васпитне праксе и додају: иновативност је кључ васпитача, нове ситуације, нови догађаји који стварају нове доживљаје, мотивација која ствара осећај, јача личну експресију, фактор изненађења је крунски показатељ успешног васпитног момента и настанка приче као продукта вербалне комуникације. Свакодневна комуникација ствара комуникативнијег појединца, упорнији појединац постаје спретнији у комуникацији. *Васпитач је тај који дете треба добро да мотивише на говор. Поред добре мотивације и доброг подстицаја, деца су као отворене књиге. Добром мотивацијом, не само да ће разумети деље мисли, већ и цео њихов живот ван вртића.*

Прича као носилац поруке

У наведеном контексту „носилац поруке“, васпитачи наглашавају да се прича може посматрати као социјалнокултурно средство јер људе одређује као културна бића која своја искуства деле путем прича. Изузев што је средство комуникације, прича може бити и начин путем ког се преносе поруке: осим што личне приче служе родитељима да разумеју дечје понашање, непроцењив значај имају и за васпитаче. Приче које су настале спонтано кроз игру или разговор са вршњацима драгоцен су материјал како да се схвате развојне промене деце, тегобе, унутрашња тискања и неразумевања околине (одраслих или вршњака). Васпитач мора пажљиво да послуша како би уочио шта је то што детету смета и шта треба мењати код себе или одраслих, јер васпитач који није спреман да чује где греша није спреман ни да се послом васпитача бави озбиљно. Деца су објективна и ситуације које нису њима посебно блиске посматрају у целини и доносе квалитетна решења, па им због тога повремено васпитачи сугеришу да изнесу своје мишљење о неким темама које муче одрасле кроз маштовите тематске полугодишње приказе: „Срећа“, „Љубав“, „Лаж“, „Уцена“, „Да сам велики“..., кроз стихове песама „Дете није дете играчка за стрине и тете“, „Велика сам велика“, наводе васпитачи само неке од примера којима се служе да поруку чују и да је разумеју кроз наративе деце. Свакодневним радом на личним наративима деце васпитач је у прилици да користи свих шест методика, а као резултат настаје: *Причање личних прича као вид спознаје да деца комуницирају, развијају свој језик или шаљу поруке одраслима.*

Улога приче у развоју креативности

Посматрано са аспекта развоја говора у васпитној пракси, васпитачи су били расположени да изнесу оне ставове и запажања која доприносе развоју говорних способности деце. На питање: У којој мери деца кроз приче усвајају језик, богате речник и развијају креативне вештине, неки од одговора које су васпитачи изнели су следећи: да би деца остала креативна и васпитач мора бити креативан, спреман да не види наред настао услед креативне активности, да одложи нову активност због дечјих идеја које неисцрпно навиру, да удовољи њиховим предлозима, провери, предложи, осмисли, иновира, започне, изненади ситуацијом, промени ток активности. Спремност да уради наведено јесте спремност за иновације, спремност за идеје, нови концепт, развој креативног духа деце: другачије, ново, своје – што и јесте дефиниција креативности.

Као вид најчешће коришћених креативних момената у раду са децом васпитачи врше презентацију приче различитим ликовним техникама (презентација настаје након читања приче, а на основу ње може се осмислити потпуно нова прича као наставак постојеће, као суштински различит централни део те приче, другачији почетак и тако осмишљеним радовима поново формирати

једна: почетак приче, средишњи део и промењен крај (настали као производ удруженог тимског рада деце и васпитача). Овако осмишљена прича има потпуно нови смисао и значај у децјем креативном доживљају. Овакве активности, из искуства васпитача, увек су код деце дочекане са осмехом, али оно што никако не сме да се дозволи јесте шаблон од стране васпитача, већ је сваки пут потребно неговати другачији приступ, закључак је васпитача.

Прича као основ за развијање и вредновање маштовитости и имагинације

Бројна светска истраживања (Edwards et al., 1993; Katz, Chard, 2000; Malaguzzi et al., 1998) показују да су „деца осетљива на естетску природу средине за учење“. По речима васпитача, за развој маштовитости и имагинације нужно је: *стварање повољне средине за учење и развој, богаћење и подстицање децјег развоја и напредовања кроз социјални, емоционални, физички и интелектуални развој, праћење развојних и индивидуалних карактеристика, остваривање што боље сарадње на различитим плановима: васпитач и дете, васпитач и васпитач, васпитач и родитељи, васпитач и шире окружење.*

Васпитачи сматрају да је машта и способност имагинације битан фактор у разумевању сопственог окружења, разматрања садашњости и замишљања будућности. Маштовитост, по њиховим речима, деца треба да схвате као свој, јединствен, недокучив свет у коме могу да буду и краљеви, принчеви, принцезе, али и нестварни јунаци само њима познати. Богаћењем личне маште богати се дивергентно мишљење, а у томе као велику помоћ васпитачи маркирају филмове, различите форме прича, луткарске, позоришне и драмске представе. Ипак, способност имагинације понекад може бити превише развијена за шта криве некритичку употребу савремених технолошких средстава. Према истраживању које је спровело Америчко друштво педијатара истиче се да родитељи морају бити медијски узор својој деци, они треба пажљиво да их охрабрују при избору датих садржаја, да их заједно гледају и критички расправљају, као и да помажу при разумевању слојевитих медијских порука (*American Academy of Pediatrics*, 2010). С друге стране, васпитна пракса подразумева умерено коришћење технологије. Тим поводом васпитачи позивају родитеље да време које дете проведе покрај рачунара преусмере на заједничке активности путем којих ће размењивати искуства, знања и богатити вербални израз. У ову сврху, предлажу свакодневне вербалне активности на релацији родитељ – дете јер сматрају да деца и родитељи морају да имају узајамну сарадњу која се манифестује поверењем и реалном сликом света, док компјутерске игре сматрају извором нереалних представа које дете стиче.

Коришћење технолошких средстава у васпитној пракси

С обзиром да су предшколске активности праћене дејим потребама и интересовањима, уз бројне технолошке иновације које, с друге стране, доносе нове приступе предшколској пракси у процесу учења, занимало нас је где се приче уклапају у контекст образовних потреба и педагошких приступа. „Говор се усваја и развија кроз активну језичку праксу“, прва је чињеница на коју су указали васпитачи. Потом, предложене игре покрећу дете на акцију (целодневну и потпуну), на конструкцију знања које зависи од његовог личног искуства. Велики број игара може се реализовати као самосталан, али и групни у којима долази до изражаја заједничко дружење, учење и развијање говора“. Уколико се томе дода текст, онда настаје „права музика за очи и уши“, истичу васпитачи. У одабиру могућности којима једна прича може утицати на васпитаника да оплемени своју комуникацију, истичу да се деца највише радују и уживају кроз луткарску представу (код млађе деце) и драматизацију (код старије деце). Васпитачи истичу на који начин остварују везу између приче и детета, као и како њихова интерпретација приче великим делом утиче на децу у овом развојном узрасту. Када је у питању квалитет пружених прилика за учење, постављају се питања: Колико су прилике одговарајуће у смислу интересовања деце и њихових знања и способности? У којој мери дете коме је пружена технологија може да сазнаје, истражује? Има ли уопште сазнања о потреби технологије на овом узрасту? У ком облику и који степен су таква средства знања преузела једном тексту? Васпитачи су били сагласни у једном: Прича нема оно место које је имала при почетку њиховог рада уназад пре двадесет до тридесет, па чак и десет година. Тада је прича имала васпитно, образовно, едукативно дејство, подизала креативност, неговала и усавршавала језички израз. Данас, након много година, прича не да нема исти ефекат, него би се тај ефекат, могао назрети, тек у траговима. Квалитет интервенција које врши васпитач: испитивање, обликовање и показивање на разборит начин, предлагање алтернатива, представљање „штаако“ ситуација коришћењем приче, богати језички израз детета, помаже му да оствари свој идентитет и стваралачки се изрази, али само у ситуацији уколико дете дозволи да до њега допремо. „Усмено причање прича насупрот писаном и технолошком“, изричито су у свом ставу васпитачи.

ДИСКУСИЈА

Резултати овог истраживања указују да су приче заступљене у пракси васпитача, као и да у њој имају важну улогу. Саставни су део свих методика који васпитачи користе у раду (математика, упознавање околине, развој говора, ликовно и музичко изражавање, физичке активности), а њихова примена углавном је планирана, мада указују и на спонтане приче које настају као самостални лични наративи деце. Оно што је важно, а на шта су посебно указа-

ли, јесте сарадња са родитељима како би деца која се одликују причањем личних наратива била правремено подстакнута, потом јачање компетенција васпитача и свакодневне вербалне активности у васпитној пракси са печатом иновативности.

Прича као тематски оквир развоја говора и језичких способности

Уколико се узме у обзир да је развој функционалног мишљења најинтезивнији у периоду од треће до седме године, одговорност при избору и презентацији једног књижевног текста од стране васпитача је утолико већа. Квалитет презентовања и анализирања приче повећава шансе да дете усвоји и примени одређени језички израз, фразу и оплемени свој говор. На овај начин развијају се способности и вештине предшколаца за даље сналажење у програмским шемама наставних предмета првог разреда.

Васпитачи из угла васпитне праксе истичу да је сврсисходност приче видљива у домену развоја говора и богаћења језичког исказа. Без обзира о ком начину презентације приче се говори, било да је читање, причање, или драмско-сценски приказ, прича слојевито делује на дечји развој и перцепцију радње: ликови, најупечатљивије особине ликова, моралне поуке, све до структуре реченице и упознавања нових речи и израза. Активним учешћем деце током читања, причања, гледања илустрација у књигама, уочавањем фонемске структуре лакше савладавају читање, па се, поред вештине читања и условљености процеса који су саставни део читања, писања и приповедања, лакше описмењавају.

Причањем прича као личног наратива деца и одрасли постају социјално активни. За решавање конфликтних ситуација прича је пожељнији облик комуникације где деца заједничким индицијама долазе до прихватљивог решења. Прича, по мишљењу васпитача, може имати и форму поруке како вршњацима тако и одраслима (васпитачима и родитељима). Сарадња васпитач–дете–родитељ је нужна како би се откриле последице развојних промена кроз које дете пролази боравком у вртићу. Перспектива курикулума предшколског васпитања и образовања у нашој земљи усмерена на циљ и исходе сходна је европској образовној политици и као таква свој пут трасира преко васпитача до деце. Зато је потребна бескрајна подршка између родитеља–васпитача и деце.

Креативни контекст прича

Ово истраживање је сугерисало да је активност деце и васпитача сложенија, него што се на почетку мислило. Резултати недвосмислено показују да родитељи треба да пропрате интересовања и могућности детета да кроз свакодневну комуникацију открију њихове таленте, жеље и потребе и да водећи се тиме помогну свом детету у процесу одрастања, али најважнија је, свакако, „здрава“ сарадња између родитеља и васпитача.

Изражена радозналост карактеристична за предшколски узраст основа је упечатљиве креативности у овом узрасту. Креативност је изражена у свим облицима активности на којима васпитачи раде, али када посматрамо у контексту прича, онда закључујемо да способности личне имагинације и маштовитости могу да се користе подједнако у свим активностима које деца користе у предшколској установи.

По речима васпитача, изузетно је занимљива прича која настаје у комбинацији са дечјим цртежом или на основу фотографије, стрипа, слика. Уређени кутак говора, драмски кутак, васпитачи истичу као врло битан сегмент стимулативне средине. У таквој околини деца прихватају различите елементе реалности који се касније обрађују кроз имагинативне операције Виготски (Vygotsky, 2004). Сматра да машта и креативност иду заједно, као и да не постоји стриктна линија између њих. Васпитачи напомињу да приче користе као користан материјал управо да би представили реалне и фиктивне догађаје.

У пракси васпитача прича има још један аспект – игра улога. Без обзира да ли је прича циљана активност или спонтана, кроз драматизацију било постојећег формата приче, било личног наратива, било наратива који су деца тимски осмислила, игра улога као аспект коришћења приче у васпитној пракси од непроцењивог је значаја у циљној групи предшколаца.

Технолошка будућност прича

Васпитачи истичу вредност приче као средства комуникације и са друге стране средства за развој говора, али истовремено изражавају забринутост да нова технолошка достигнућа не преузму улогу коју прича има, јер то никада не може имати исти ефекат. Упозоравају да родитељи морају имати критички однос током коришћења технолошких средстава. Модерна технолошка достигнућа употребљива су посебно у настави јер позитивно делују на развој писмености, истичу васпитачи и са друге стране исказују бојазан да ће временом потпуно истиснути приповедање из праксе. Савремена технолошка средства бацају другачије светло на феномен прича као један од најстаријих начина за богаћење људског искуства. Док једна група сматра да је потребно, чак и пожељно користити ова средства у настави, друга група је ипак за дозирану употребу јер сматрају да је жива реч од непроцењивог значаја за децу у том узрасту.

Такође, једна група васпитача тврди да је иновативност у васпитној пракси могуће постићи и на друге начине, а да то нису компјутер, таблет или телефон. Путем камере или фотоапарата могу се забележити детаљи којима деца, уз васпитачеву иновативност, могу да направе како причу, стрип тако и филм (цртани, дечји, авантуристички, документарни). Они могу бити презентовани како кроз игровно-сценски приказ тако и анимацијом преко видео-би-ма. Ипак, усмена презентација приче над технолошком пружа квалитетнију основу за развој језичких компетенција детета предшколског узраста.

На васпитачима је свакако да у васпитној пракси покажу да се путем оних облика професионалног усавршавања који их оспособљавају на разумевање динамичности и комплексности васпитно-образовне праксе овладава истраживачким и рефлексивним умећима, те да говор поставе као темељ почетне писмености, језик као посредника између индивидуе и културе, а да кроз сарадњу са родитељима искажу себе као организатора, планера, евалуатора и версификатора. Усвајање квалитетног речника предуслов је за квалитетно читање са разумевањем.

ЗАКЉУЧАК

Књижевни садржаји деци служе као инспирација за стваралаштво и машту: деца често имају потребу да причу проширују, мењају њен ток, измишљају наставак, почетак или крај, проналазе себи стварно место у причи и износе адекватно мишљење. Разноврсне приче деци пружају прилику да упознају и откривају другачије људске карактеристике од оних лако видљивих из своје околине, уочавају хумане вредности, реакције јунака и њихово алтруистичко понашање. У тим ситуацијама деца откривају чаробни свет у коме виле помажу људима, мудрост и доброта патуљака у сталном сукобу са злим и неправедним јунацима. У случајевима када препознају свој лик, долази до поистовећивања са сопственим искуством што мобилише њихову енергију, а емоционална узбуђеност изазвана следом догађаја дете ослобађа напетости. Кроз улоге различитих јунака деца имају прилику да изграде сопствени ниво вредности и судова, оспособљавају се за прихватање међусобних различитости, разумевање туђих осећања, доживљавање квалитетне идентификације, осећаја сопствене моћи и откривање ефеката сопственог понашања на друге особе из свог окружења. Овим приказом стварних могућности који један текст (прича) има на целокупан развој детета изнели смо само један сегмент, а то је како прича делује на поимање језика предшколског детета, његово овладавање и процес усавршавања до квалитетног језичког израза. Деца овим путем уче да језик, осим што је средство комуникације првенствено има улогу изношења сопствених ставова чиме свако од њих исказује индивидуалност.

Слушањем прича деца уче да развијају говор, пажњу, обогаћују сопствени речник и откривају каквим распоном комуникацијских вештина располажу у реализацији одређених сегмената приче (драматизација). Властита осећања, доживљаји, ликови, поруке и вредности временом подстичу готово сву децу да се оснаже и искажу при уметничком изражавању и стварању ликова и порука које шаљу исти, осликавајући тако свој морални идентитет. У том контексту, сматрамо важним истаћи да активности у којима су деца уживала, била креативна, у подстицајном окружењу и примереном социјалном контексту уче да постоји равноправност достојанства у односима на релацији васпитач–дете, аутентичан израз који се изражава кроз емоционалну подршку, емоционално

разумевање, уливање сигурности да се спонтаном реакцијом ослика тренутни осећај, различитост за изражавање себе у подстицајном окружењу.

Када је у питању активност деце предшколског узраста на пољу културе усменог изражавања, а на основу анализе књижевног текста, васпитачи истичу да се она најчешће може пратити кроз: игре, илустрације и драматизацију књижевних текстова. Посматрајући интеракцију детета са околином поставља се питање: Какав ефекат један лингвометодички текст има на развој културе усменог изражавања детета предшколског узраста и какви су ефекти исте од момента када дете усваја језички израз кроз све фазе његовог усавршавања?

Одговор бисмо могли потражити у следећим активностима и њиховом доприносу квалитетнијем језичком изразу, по мишљењу васпитача:

1. Игре на слово на слово – деца отпочињу игру користећи најупечатљивије речи из прочитане приче покушавајући да створе што више именица и придева који међусобно личе, разликујући при том постојећу реч од изведене новонастале, као и значења међусобно.
2. Игре ланаца речи – деца отпочињу причу, свако дете наставља причу на свој начин, с тим што последње има ту част да заврши, па је исход од првог ка последњем веома неизvestан.
3. Игре на основу задатих речи – узимају се кључне речи из прочитане приче и на основу њих може се створити: а) слична прича са истим исходом, б) слична прича са другачијим исходом; в) другачија прича са истим исходом; г) другачија прича са другачијим исходом.
4. Игра промене почетка и краја приче уноси свежину и могућност сталног дискутовања, као и међусобне дијалоге којима се богати речник.
5. Драмске игре, као увек неисцрпан извор комуникације и играња улога, живимо свој свет кроз очи другог.
6. Драматизација постојећих комада намењена деци овог узраста (посматрамо догађаје из другачије перспективе).
7. Драматизација личних наратива деце.
8. Игра улога циљано на активностима и спонтано у току дечје игре уз интеракцију са вршњацима.
9. Луткарске представе уз помоћ којих синхроним покретима и модулацијом гласа деца предшколског узраста бивају спремнија за сарадњу.
10. Посебна пажња је усмерена на приказ како деца предшколског узраста кроз слушање прича, игру улога, идентификацијом са ликовима уче препознати и изражавати осећања, суочавати се са њима, уживети се у туђу перспективу, посматрати кроз туђе наочаре, изражавати задовољство у помагању другима, прихватати различитост, изражавати захвалност, живети емпатију.

Данас су нам доступна многобројна савремена истраживања о којима је у раду било речи, која показују потенцијал и значај раног узраста за будући развој и успех у животу сваког појединца. *Опште основе предшколског програма* полазе од детета као физичког, сазнајног, социјалног и афективног бића које је активно у процесу васпитања (Опште основе предшколског програма, 2006). Издвајамо, на основу истраживања, неколико битних резултата који представљају, по мишљењу васпитача, могуће импликације у васпитној пракси:

1. *Концепција предшколског програма и његове оријентације*: Да би помогли деци у говорно-језичком развоју, потребно је добро разумети децу (њихове интересе, индивидуално различите развојне потребе и могућности, когнитивне стратегије и стилове учења, профиле интелигенција, модалитете и квалитете комуницирања са другима). Да би предшколски програм имао ефекта. Неопходно је да они који га осмишљавају имају стваралачке компетенције и богату васпитну праксу како би из ње узели најбоље и презентовали је у поновном раду са децом.
2. *Интеракција детета са околином*: Кроз интеракцију детета са околином спонтано се развијају слушање и говорење кроз активности. Деца треба да поседују фонолошку свесност, јер говорни језик који укључује добро развијен речник предвештина је за почетно читање и писање. С тим у вези, сви кораци који се предузимају у раду васпитача морају бити брижљиво испланирани, у складу са узрасним карактеристикама деце, а у циљу усвајања језичких норми.
3. *Предуслов за квалитетно читање са разумевањем*: Вербални захтеви подстичу предшколско дете да усвоји појам тачке гледишта. Врло брзо, након правилног и одговорног става према деци и одговарајуће повратне информације од њих, васпитач је у ситуацији да се сусреће са децом која имају своје виђење изазвано током приче. У методици овакво стање се објашњава појмом *унутрашња чулност*⁴.
4. *Предуслов за почетно писање* (гласовна анализа речи, развој моторичких способности – fine моторике, способности визуелног процењивања, контроле и координације покрета).
5. *Предуслов за развој креативности и имагинације*: Ова карактеристика испољава се у било ком облику уметничког исказивања: кроз плес, слободну или драмску игру, ликовно изражавање, музички исказ, глуму.
6. *Социјални и културолошки аспект прича*: Људе одређује као културна бића која своја искуства деле путем прича. Изузев што је средство ко-

⁴ Методичари наглашавају да под тим појмом подразумевамо читаочев лични доживљај књижевноуметничког текста, везан за оживљавање уметничког света путем чула тако што се преношењем у свет дела оживљавају мириси, додири, звуци и описане слике, појаве или ликови.

муникације, прича може бити васпитно средство којим се богати језички исказ и вербални идентитет појединца.

7. *Услов за квалитетног говорника:* Говор се вежба, говорник се постаје кроз фонолошке, азбучне активности, препознавање слова, читање и причање прича, а родитељима предлажу да контролишу употребу рачунара код своје деце, као и да свакодневним разговорима, уз причање прича створе пријатну атмосферу у којој ће бити успостављено обострано разумевање и поверење.
8. *Квалитетна интерпретација приче услов је за квалитетан модел говора:* Деца се анимирају, уз мимику, гестикулацију пружа им се прилика за дијалогски говор, живу реч, постављање питања, учествовање у разговору.

Овим резултатима као могућим импликацијама у пракси учињен је покушај сагледавања проблема у поменутим контекстима, а нека од питања након изношења резултата као тематски оквир за будућа истраживања била би: Да ли је комуникација одраслих са децом реципрочна, двосмерна и уважавајућа? Да ли је таква комуникација подстицајна за богаћење језичког израза предшколаца као и њихових когнитивних способности. Један од могућих тематских оквира за будућа истраживања на који су васпитачи указали јесте *постојање квалитетног уџбеника* за овај узраст који би васпитачима олакшао рад, а деци причинио огромно задовољство. „У покушају да се заштитна и парципативна права детета конкретизују и операционализују у образовању, потребно је да се ради на унапређивању разумевања значаја развоја и учења у раном узрасту и улоге коју предшколско васпитање и образовање може да одигра“ (*Priručnik za diversifikaciju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* 2013: 8). У том смислу, васпитачи сматрају да прича има значајно место у васпитној пракси, али да би њена позиција била још боља када би сви актери васпитног процеса били свесни колику добробит деца имају кроз различите форме и начине њене презентације. Они предлажу едукације родитеља јер родитеље сматрају кључним факторима за развој првих комуникативних способности деце. Правовременом и квалитетном едукацијом родитељи би на време могли да предузму квалитетне кораке у оквиру посматраног контекста, што би створило идеалну подлогу за наставак у предшколској установи.

Документа

- American Academy of Pediatrics (2010). *Policy Statement of Media Education*. Retrieved July 15, 2018 from the World Wide Web <http://pediatrics.aappublications.org/content/126/5/1012.full.html>.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2010). Službeni glasnik RS, broj 18. Retrieved May 30, 2018 from the World Wide Web <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/pdf>.
- Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa* (2006). Sl. glasnik, RS-Prosvetni glasnik, br. 14/2006. Retrieved May 30, 2018 from the World Wide Web <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/>.
- Priručnik o diversifikaciji programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2013). Retrieved May 30, 2018 from the World Wide Web <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/pdf>.

Литература

- Bobitt, F. (1918). *The Curriculum*. Cambridge Massachusetts: The riverside press. Retrieved June 13, 2018 from the World Wide Web <https://archive.org/details/curriculum008619mbp>.
- Бугарски, Р. (1995). *Увод у општу лингвистику*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Бугарски, Р. (2005). *Језик и култура*. Београд: XX век.
- Vasić, S. (1971). *Razvitak artikulacije na uzrastu od tri do devet godina*. Beograd: Naučna knjiga.
- Виготски, Л. С. (1983). *Говор и мишљење*. Београд: Полит.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Imagination and Creativity in Childhood*. Retrieved September 20, 2018 from the World Wide Web http://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2007_08.dir/att0149/LSV_1967_2004_Imagination_and_creativity_in_childhood.pdf.
- Vučковић, Р. (2017). *Lingvistika kao interdisciplina*. Beograd: Svet knjige.
- Дешић, М. (1995). *Лингвометодички текстови. У: Методика наставе срског језика – избор текстова*. Београд: Учитељски факултет.

- Edwards, L. C., Gandini, L. and E. G. Forman (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex Pub. Corp. Retrieved June 25, 2018 from the World Wide Web [https://scholar.google.com/scholar?q=Edwards,+L.C.,+Gandini,+L.,+%26+Forman,+G.+E.+\(1993\).+The+hundred+languages+of+children&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.com/scholar?q=Edwards,+L.C.,+Gandini,+L.,+%26+Forman,+G.+E.+(1993).+The+hundred+languages+of+children&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar).
- Edwards, L. C. (1990). *Affective development and the creative arts: A process approach to early childhood education*. New York: Merrill-Macmillan Publishing Company. Retrieved September 21, 2018 from the World Wide Web <https://pdfixj.cf/disk/download-mobile-ebooks-affective-development-and-the-creative-arts-a-process-approach-to-early-childhood-education-by-linda-carol-edwards-pdf.html>
- Idrizovic, M. (1998). *Književnost za djecu*. Sarajevo: Napredak.
- Isbell, R. T. (2002). Telling and Retelling Stories: Learning Language and Literacy. *Young Children*, 57(2), 26–30. Retrieved August 28, 2018 from the World Wide Web https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/resources/pubs/isbell_article_march_2002.pdf.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. and A. Lowrance (2004). The effects of storytelling and story reading on theoral language complexity and story comprehension of young children, *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157–163. Retrieved August 28, 2018 from the World Wide Web <https://link.springer.com/article/10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3>.
- Јоцић, З. (2007). *Језичко стваралаштво ученика у настави граматике*. Београд: Учитељски факултет.
- Kamenov, E. (2009). *Деčја игра*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Katz, L. and B. Cesarone (1994). *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Pennsylvania Urbana ERIC/EECE. Retrieved June 15, 2018 from the World Wide Web <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375986.pdf>.
- Katz, L. and S. Chard (2000). *Engaging Children's Minds. The Project Approach*. New Jersey. Ablex, Greenwich.
- LaFlamme, R. H. (1975). More Meaningful Storytime in Kindergarten, *Elementary English*, 52(1), 69–72.
- Leuenberg, C. L. (2003). *The New Kindergarten-Teaching Reading, Writing and More*. NewYork,Torinto, London: Schoolastic Professional Books.
- Malaguzzi, L., Zini, M. and G. Ceppi (1998). Children, spaces, relations: *Metaproject for an environment for young children*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children. Retrieved July 18, 2018 from the World Wide Web <http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/4-1-interview-gandini.pdf>.
- Malo, E. and J. Bullard (2000). Storytelling and the Emergent Reader. Retrieved September 23, 2018 from the World Wide Web <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448464.pdf>

- Milošević, N. (2002). Uticaj saradnje porodice i škole na socijalno ponašanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 34(193–212). Retrieved July 28, 2018 from the World Wide Web <http://www.doiserbia.nb.rs/doi/0579-6431/2002/0579-64310204193M>
- Миљковић, М. (2015). *Језик и култура*. Retrieved July 3, 2018 from the World Wide Web <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-9343/2015/1452-93431509153M.pdf>
- Наумовић, М. (1999). *Методика развоја говора*. Пирот: ВОШБН.
- Uwe Flick, Ernst von Kardorff and I. Steinke (2004). *A Companion to QUALITATIVE RESEARCH*. SAGE Publications, London. Retrieved July 19, 2018 from the World Wide Web <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id...assetKey=AS>.
- Collins, F. (2006). The use of traditional storytelling in education to the learning of literacy skills, *Early Child Development and Care*, 152(1), 77–108. Retrieved September 23, 2018 from the World Wide Web <https://doi.org/10.1080/0300443991520106>.
- Collins, F. (2018). *Telling Tales – Finding the Words: What do Storytellers say about Children and Stories?* 38–47. Retrieved September 23, 2018 from the World Wide Web <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1996.tb00828.x>
- Wells, G. (1981). *Learning Through Interactions: Volume 1: The Study of Language Development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Retrieved September 21, 2018 from the World Wide Web https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/Wells.interaction.pdf.
- Yelland, N. (2011). Reconceptualising play and learning in the lives of young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 4. Retrieved September 21, 2018 from the World Wide Web <http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/wp-content/uploads/2014/06/AJEC1102.pdf>.

Duška M. Racković

„Vojvoda Mišić“, Primary School, Pecka

EDUCATORS' OPINION ON THE LINGUISTIC-METHODOLOGICAL TEXT AS AN INCENTIVE FACTOR FOR THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC CONSCIOUSNESS AMONG CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE

Summary

Bearing in mind that the psycho-physical development of a child is half completed by the time they start going to school, it is not surprising that pre-school institutions are marked as key promoters of changes in education that are happening and that are yet to happen. Numerous documents testify to the importance of early childhood, as well as early childhood upbringing and education. The role of educators as an incentive and driving factor of preschool education and the role of family as an equal participant in the educational process that supports their child in the development of personal and social competences and becoming their second educator, are especially emphasized.

The aim of the research was to find out how children's understanding of language at the earliest age is contextualized and concretized in pre-school institutions through pre-school programs, based on the socio-cultural development theory and contextually appropriate practice, the understanding of new sociology, the opinion and perception of educators about this phenomenon. Under the context, we mean the role of stories in various segments of child development: the role of story in the perception of the language of the child of pre-school age, stories as the basis of creativity, the social aspect of stories, stories as the message bearer in educational practice, the technological context of the story. This qualitative mini-survey was carried out through a group interview technique and was aimed at examining the opinions of educators on how children's understanding of language and the development of linguistic consciousness (the enrichment of active speech), (N=28) can be influenced by the use of linguistic-methodological texts. In order to reveal the influence of the story (linguistic-methodological text) on the child's understanding of the language, the questions in the interview were open-ended. As a theoretical framework of research, we have set up the socio-cultural theory of Vygotsky. Our respondents point to the elements that should be improved through work with children of preschool age and suggest that this process be done through phonological and alphabetical activities, free play as a natural environment for the development of speech, recognition of letters in the immediate environment, reading and talking stories. Also, educators think that linguistic texts are incentive because they help to understand the symbolic potentials of the language (they develop the images of the real and the imaginary world with aural attention) while considering the dramatization as one of the most suitable ways for the development and improvement of speech skills.

Key words: *linguistic-methodological text, language, culture, pre-school program, education.*

Ана С. Миљковић-Павловић*

Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодини

БАЈКА У ФУНКЦИЈИ КУЛТИВИСАЊА ДЕЧЈЕ ИГРЕ

Апстракт: Бајка као неизоставни део васпитно-образовног садржаја у дејим вртићима или у породичном окружењу нуди бројне могућности за даљу примену у непосредном васпитно-образовном раду, који се реализује у предшколским установама. У овом раду се разматра бајка као књижевна форма, средство васпитног деловања, прилика за култивисање дејје игре. Циљ истраживања је био да се представе реалне могућности за примену бајки у раду са децом предшколског узраста, а у циљу култивисања дејје игре од стране васпитача. Утврђени су следећи задаци истраживања: 1) представити дејје игре које су тематски одређене садржајима бајки за децу; 2) представити задатке васпитача у односу на култивисање дејје игре у којој се бајка користи као средство у реализацији активности; 3) представити примере могућих игара које су одређене садржајима различитих бајки. У истраживању је примењена дескриптивна метода и поступак анализе садржаја. Резултати истраживања упућују на констатацију да бајка јесте значајно васпитно средство у раду са децом предшколског узраста, нуди бројне и разноврсне могућности за осмишљавање дејјих игара и игроликих активности којима се дете активира као целовита личност.

Кључне речи: *бајка, предшколско дете, васпитање, игра, култивисање дејје игре.*

УВОД

Бајка као књижевна врста, најпре усмена, а потом писана (Вуковић, 1989; Смиљковић, 2011) била је намењена одраслима, потом деци, да би негде на путу цивилизацијског развоја изгубила ту врсту искључивости. Бајка је кроз историју обликовала стварност, разјашњавала интерперсоналне односе, улоге и положаје особа од значаја у нашим животима. Поред ових „спољашњих“ елемената, бајка се бавила и унутрашњим животом човека. Терапеутско значење бајки у контексту разумевања унутрашњег живота детета и човека уопште, препознају и други аутори (Betelham, 1989; Estés, 2004; Марјановић, 1987).

* ana.miljkovic@pefja.kg.ac.rs

О бајци се дуго водио спор кроз људску историју, чини се да опречна мишљења постоје и данас. Док је настајала као народна и усмена форма, била је саставни део свакодневног живота и деце и одраслих, касније се, са појавом хришћанског утицаја, преиспитивала појава анимистичких, политеистичких и других елемената „антихришћанског карактера“. Потом, са развојем друштвених наука као што су антропологија, етнологија, психологија, социологија и других, изнова се испитивао значај бајки. Једино је књижевност доследно чувала и неговала бајку као форму која никад није напуштала „прост народ“, а касније јој подарила и уметнички формат. Савремена књижевност је сведок стварања нове форме бајке, тзв „модерна бајка“ која садржајем, дистрибуцијом социјалних релација, улога и положаја, покушава да говори језиком савременог човека, односно детета.

БАЈКА КАО КЊИЖЕВНА ФОРМА, СРЕДСТВО ВАСПИТНОГ ДЕЛОВАЊА И ПРИЛИКА ЗА КУЛТИВИСАЊЕ ДЕЧЈЕ ИГРЕ

Бајка је као „фантастична проза“, кратка и дуга књижевна форма, усмена и писана, народна и ауторска, чини се неприкосновена деци свих узраста (Вуковић, 1989:160). Одликује је мноштво термина, као што су: „народна приповетка, фолклорна прича, магијска, чудесна или вилинска прича“. (Вуковић 1989: 164). Бајка је увек имала и елементе мита, иако неки аутори разликују ове две књижевне форме, бајка и мит се преплићу, ослањајући се међусобно, израћају једна из другог, иако као књижевне форме задржавају јединствене одлике, свака за себе (Betelhaјm, 1989; Вуковић, 1989).

Бајка негује универзалне вредности, што је чини ванвременском. „У бајци није речено све садашње и све прошло, има своје дубине из којих искрсава живот“ (Смиљковић 2011: 99). Чињеница да бајке говоре свим „језицима света“, оне васпитавају једну мултикултуралну и космополитску перспективу, чувљајући истовремено национални идентитет детета, које, између осталих, упознаје и бајке свог народа. Бајка представља акумулацију човечанских искустава у грађењу слике о човеку и односима које гради. Она побуђује радознали децји дух, мотивише на игру, уводи га у фантастични свет авантура и чуда, „открива сазнања индиректним стваралачким поступком“ (Смиљковић 2011: 100). Бетелхајм тврди да бајка помаже детету да пронађе унутрашњи смисао сопственог постојања, тако што бајке комуницирају са унутрашњим бићем детета, да би се потиснути унутрашњи утисци детета, путем игре, касније пренели на спољашњи план (Betelhaјm, 1989).

На манифестном нивоу, бајка често приказује „унутрашње проблеме људских бића“, кроз које пролазе и деца (Betelhaјm 1989: 11). Тако на пример, проигравањем бајке „Ивица и Марица“ дете се на један посредан начин ослобађа сепарационе анксиозности и каналише непријатна осећања, произашла

због одвајања од родитеља. Даље, исти аутор приказује развијање аутономне моралности код деце, кроз бајку „Џек и чаробни пасуљ“. Потом наилазимо на пример каналисања љубоморе према брату/сестри и проналажења мотива да се првобитна љубомора преиначи у врлину, у примерима бајки као што су „Пепељуга“, „Три царева сина“, „Чардак ни на небу ни на земљи“ итд. Ово су само неки од примера који илуструју употребу бајке као васпитног средства.

У процесу маште, дете препознаје актуелне теме и односе из сопственог живота. У том пољу маште, дете може да реконструише положаје и улоге, које у датом тренутку представљају значајне чиниоце у процесу успостављања идентитета и интегритета његове личности. Важно је напоменути да машта има ограничени карактер, јер се креће у домену свесне фикције (Стакић, 2016). Ниједно дете не доживљава садржај бајке у пресликаној форми, већ оно доживљава унутрашњу трансформацију кроз „увиђање односа између ситуације, понашања и последица и то уноси у свој репертоар понашања“ (Живковић 2004: 248).

Неминовно је да ће деца у процесу игре бајци придодати сопствена значења, редефинисати сопствене улоге и истражити своју перспективу у јунацима, удаљивши се од оригиналних значења бајке (Welsch, 2008). Зато што игра настаје у „спознатљивој а не у очигледној ситуацији“, мотиви њеног настанка почивају на темељу унутрашњих тенденција и мотива (Виготски 1971: 54). У прилог томе, од значаја су интегративна функција и експлоративни карактер децје игре (Копас-Вукашиновић, 2006), који представљају задатак за васпитача да детету омогући такве услове за истраживање сопствене личности, стварности која га окружује, испољавање виђења света, анализу и упоређивање односа који у њему постоје, а чини се да нам управо бајка даје прегршт таквих могућности.

Ауторка Џоди Велч (JodyWelsch, 2008) истиче значај симболичке игре за развој критичког мишљења код деце, љубави према писаној речи, развој говорних вештина, социјалних интеракција, когнитивних способности као што је ментална координација комплексних елемената једне драмске радње.

Неоспорна је улога бајке на плану развијања децјег говора и стваралаштва, поред осталих аспеката децје личности. Дете као целовита личност, у говорним играма испољава сазнајне, моторичке и социоемоционалне квалитете (Смиљковић, 2011). Дете као активан чинилац сопственог развоја (Марјановић, 1987; Смиљковић, 2011), у игри комуницира на јединствен „специфичан и себи својствен начин, а затим прикупља искуства и изражава их. Природно радознано, дете мисли и сазнаје кроз игру, упознаје стварност и делује на њу“ (Копас-Вукашиновић 2007: 456). Игра и језик су два комплементарна система, одликује их употреба различитих симбола, док се истовремено језик огледа у игри, игра произилази из језика“ (Наумовић, 2000; према: Смиљковић, 2011). Све ово је од значаја када размишљамо о различитим могућностима за култивисање децје игре.

Култивисање или неговање, усмеравање, подржавање свих кључних одлика дечје игре, подразумева процесе којима се дечји развој потпомаже, а његова активност доприноси успешном транспоновању културе и њених средстава, нових система знања, искустава и способности, које дете воде новим развојним постигнућима (Каменов, 1997). Важно је сачувати општи „капацитет флексибилности“, који игру чини неприкосновеном активношћу детињства. (Марјановић 1987: 98)

Постоји мишљење да се само симболичка игра може култивисати и то наглашавајући да култивисање дечје игре, пре свега значи „обогаћити, проширити, учинити гипкијим она средства за симболизовање које дете ствара у игри“ (Марјановић 1987: 29). Као што нам показују резултати истраживања ауторке Велч (Welsch, 2008), симболичка игра нуди бројне предности на плану развијања дечје игре: праћење дечје игре омогућава нам да стекнемо увид у комплексност разумевања садржаја бајке, преиспитивање сопствене праксе, подршка деци у настојању да одговоре на захтеве и садржај бајке, подршка социјалних интеракција међу децом, као и подржавање саморегулативног карактера игре, чиме доприносимо дечјој инвентивности, самосталности и дивергентности у мишљењу и понашању.

БАЈКА КАО ПОЛАЗИШТЕ ЗА ОРГАНИЗАЦИЈУ ДЕЧЈИХ ИГАРА

Први истраживачки задатак подразумева представљање дечијих игара које су тематски одређене садржајима бајки за децу.

Пре свега, овде је реч о играма маште или улога. У литератури наилазимо на различита одређења ових игара: „стваралачке, имагинарне, игре фикције, илузорне и симболичке игре, игре улога, имагинативне и игре „ко бајаги“ (Стакић 2016: 129). Како год их именовали, у суштини се ради о измештању детета из реалног контекста у имагинарни, замишљени, фиктивни игровни план. Поред овог имагинарног плана, ове игре „карактеришу и улоге, сиже, садржај игре, а дете се понаша у складу са правилима“ која искрсавају из улоге и драмског садржаја (Каменов 1997: 41). За сваког практичара, важно је да сачува спонтаност и слободу које ове игре са собом носе. Када говоримо о врстама игара маште и улога, за бајку су карактеристичне оне игре које имају карактер романтичарско-херојских тема (Каменов 1997: 41)

Свака од наведених игара може бити оријентисана на бајку, у зависности од васпитачеве креативности и професионалне стручности. Јасно је да говорне, симболичке, драмске игре, игре маште и улога, које су бајци најближе, саме по себи имају одлике функционалних игара. Али и конструкторске игре у којима деца граде дворац, шуму или позорницу за игру гињол или луткама на штапићу, такође представљају игру оријентисану на бајку. Исто тако, игре са готовим правилима могу бити у функцији бајке, када деца слажу слагалицу,

играју „игру меморије“ или неку од популарних друштвених игара на тему Дигнијевих бајки.

Дидактичке игре које су, пре свега, оријентисане на интелектуални развој детета, такође могу бити полазиште за организацију игре која произилази из бајке. Ове игре, поред суштинских одлика које игра има, карактеришу активности које су „на посебан начин прилагођене и уграђене“ са циљем да дете направи искорак ка новим способностима, вештинама и операцијама (Каменов 1997: 53).

ЗАДАЦИ ВАСПИТАЧА У ОДНОСУ НА КУЛТИВИСАЊЕ ДЕЧЈЕ ИГРЕ У КОЈОЈ ЈЕ БАЈКА ПОЛАЗИШТЕ ЗА ЊЕНУ ОРГАНИЗАЦИЈУ

Другим истраживачким задатком треба представити задатке васпитача у односу на култивисање децје игре у којој се бајка користи као средство у реализацији активности. Као што је истакнуто у теоријском одређењу, култивисање децје игре подразумева развијање игре на квалитативно новим разинама децјег искуства.

Игра, децји развој и васпитање су у комплементарном односу: „игра потпомаже и усмерава децји развој, индиректно васпитава и образује, а развојни потенцијали отварају простор за нове игре“ (Копас-Вукашиновић 2006: 176). Стога се не може ни замислити разматрање васпитно-образовног рада ван игровног контекста. Зато је важно пронаћи и створити услове за игру, као подручје у коме дете упознаје свет бајке, себе и друге.

Општим основама предшколског програма дефинисани су задаци васпитача на плану развијања децје игре. Основе Модела А дају нам препоруке за култивисање децје игре и то кроз: уважавање децјег становишта, постављање сцене за игру, обезбеђивање партнерства у игри, проширивање граница игре, учешће у игри, обогаћивање симболичких средстава, обезбеђивање оптималних услова за децју игру: анализом средине, сигурности, дететових унутрашњих инхибитора у игри, уређењем физичке средине, креирањем разноврсних социјалних односа. Основе Модела Б дефинишу задатке васпитача у игри: да правилима и организацијом игара мотивишу децу на свакодневну активност на једном вишем развојном нивоу, без свесне намере да нешто науче, увежбају или усвоје; да у васпитању игром тежи више целовитом и општем развоју; да се према игри односи као према водећој активности; да што чешће користи могућности за развој свих психичких снага детета уважавајући специфичне одлике децјих интересовања, емоционалних склоности, капацитета за чуђење, симболичке функције, моторну и перцептивну спретност и сл.; да пружи детету све услове за спонтану и слободну игру; да обезбеди и све спољашње услове за

несметано одвијање игре (простор, време, средства, прилику за осаму) (*Правилник о општим основама предшколског програма*, 2006).

Важно је подсетити, да отворена васпитно-образовна концепција директно подржава основне одлике игре јер „обезбеђује аутономију деловања, континуирану промену и прихватање свих аспеката деловања као вредних за заједничка размишљања и промену“ (Крњаја 2010: 268). Иста ауторка истиче значај флексибилне дистрибуције моћи и одлучивања, свих актера који граде васпитно-образовни контекст вртића, истраживачки карактер васпитног рада, отворену васпитно-образовну концепцију и рефлексивни дијалог у функцији подржавања капацитета за флексибилност, као основне одлике дејче игре.

Постоје неки универзални захтеви на плану култивисања дејче игре, почев од флексибилне организације простора и времена за осмишљавање и развијање игре, „примерености игре“ дејчем узрасту, интересовањима, потребама и могућностима (Копас-Вукашиновић 2007: 456). Обезбеђивање довољно разноврсног и богатог материјала, као и подржавајућа, посредна интервенција одраслог. Наравно, треба водити рачуна да ова интервенција никад не нарушава основне одлике игре као слободне, спонтане, креативне и флексибилне активности. Стога васпитач мора бити чувар дејче игре и то првенствено као саиграч (Каменов, 2006; Марјановић, 1987).

ПРИМЕРИ ИГАРА КОЈЕ СУ ОДРЕЂЕНЕ САДРЖАЈИМА БАЈКИ

Трећи истраживачки задатак подразумева представљање примера могућих игара које су одређене садржајима различитих бајки.

Као што је претходно наведено, могућности осмишљавања и развијања игре представљају неисцрпан потенцијал за креативну делатност, каква је васпитачка. Сваки искусан васпитач зна да преиначи многе игре у функцији теме коју обрађује, интересовања и узраста деце, потреба васпитне групе, актуелних догађања у социјалној средини, сопствених афинитета и сл. Због обима рада, није могуће приказати све примере игара које произилазе из бајки.

У зависности од циљне усмерености васпитача и осталих претходно наведених фактора, једна бајка може бити повод за осмишљавање тематског центра повезаног са конкретном бајком у радној соби (Welsch, 2008). Тај центар може бити носилац драмске игре улога (укључујући костиме, лутке, маске...), али и конструкторски центар у коме се гради дворач из бајке, мач и др. Стоно-манипулативни центар у коме се играју дидактичке игре са правилима: „(бајковити) лото“, „слагалице“, „игра меморије“ (са ликовима из бајки), „игра кореспонденције“ (у којој се апликацијама ликова из бајки, придружује одговарајући предмет, особа или појава). Говорни центар, сам по себи, отвара могућност за бројне говорне игре, игре улога у контексту бајке која се обрађује или

„школе“ у којој „учитељица“ приповеда причу. Говорне игре које проистичу из бајке нуде небројене могућности: „ланац реченица“, „погоди замишљену бајку“ (игра питања), „настави реченицу“, „заврши причу“, „изврнута прича/модерна бајка“, „пантомима“, „драматизација“, „причање по серији слика“... У откривачком центру могу се правити „чаробни напици“; телескопом, двогледом, дурбином може се „истраживати“ Недођија, трагати за „малом Сиреном“, отетом Јасмин... Могу се организовати такмичарске екипне игре: „трка“ (патуљака/принцеца/вила/вилењака), „Полигон са препрекама“ (у Недођији – „Петар Пан“, на морском дну „Мала Сирена“, у краљичином врту – „Алиса у земљи чуда“, на леденом језеру „Бајка о црном лабуду“...), „опонашамо животиње“ – „Јежева кућица“. Могуће су варијације игара: „тамо негде...“ (путујемо у свет бајки или конкретну бајку/предео бајке), „музичке бомбе“ (опонашамо покрете и радње ликова из бајки), „погоди ко те зове“ (уместо варијације гласа, деца могу цитирати исказе појединих ликова из бајки) и сл.

Ако узмемо бајку „Мала сирена“, за пример, у зависности од креативности васпитача и дечејег интересовања, можемо осмислити читав низ игара и активности којима садржај бајке постаје уједно и садржај игре, која подстиче дечеји развој у целини.

У оквиру говорног развоја можемо приповедати бајку, мењати њен ток и садржај (стваралачко приповедање деце), осмишљавати риме, играти игру синонима или антонима на кључне или упечатљиве појмове које су деца препознала у бајци, драматизовати бајку употребом лутке, костима или у позоришту сенки, приповедати бајку по серији слика (Матић и сар., 1990) или осмислити акциону драматизацију (Бојовић, 2008).

У оквиру физичког развоја, можемо организовати игру „Тамо негде преко брада, преко мора, преко гора...“ (опонашамо покрете и радње карактеристичне за море, двор, плажу)¹, организовати „трку сирена“ (варијација игре „трка у цаку“), екипне такмичарске игре са морским плодовима и каменчићима, „чаробна торба“ (са предметима и играчкама карактеристичним за наведену бајку), игре имитације (опонашање покрета морског рака, рибе, октопода, морске змије, принца, принцезе). Развој графомоторике могуће је подстицати уз наменски осмишљене вежбе, израђене од стране васпитача: „бојанке“, „повежи тачкице“, „настави низ“, „споји делове слике“, „лабиринт“, „мандале“ (са морским мотивима или мотивима ликова из бајке). Стваралаштво развијамо путем бројних и разноврсних техника ликовног стваралаштва (колаж, „мокро на мокро“, темпера, креда, угљен, комбиноване технике, – илустрација бајке; оригами – шкољка, рибице, кутија у којој је скривен глас Мале Сирене и сл; сликање песком и другим природним материјалима) (Марковић и сар., 2002).

¹<http://www.oplus.org.rs/tamo-negde-preko-brda-preko-mora-preko-gora/>

У оквиру музичког стваралаштва можемо практиковати: слушање музике (амбијентални звуци мора, песма сирена), вођена имагинација/сликање на основу слушања музике, ритмичке вежбе каменчићима и шкољкама, осмишљавање кореографије уз музику из истоименог анимираног филма (Матић и сар., 1990).

Ова бајка нуди могућности за читав низ откривачких игара и активности у функцији подстицања когнитивног развоја: пронађи скривени предмет (морски плодови кривени у песку), „откривачке флаше“ (игра уочавања и визуелне дискриминације), „повежи одговарајући предмет и отисак“ (шкољке, рака, камнчића, морске звезде/јежа, рибе, сирене...), правимо „фосиле морских плодова“ (од теста, дас масе, пластелина, гипса...), истражујемо морски свет као еколошко станиште кроз енциклопедије, едукативне филмове, посетом акваријуму у зоо-врту (Марковић и сар., 2002).

Социоемоционални развој подстичемо анализом садржаја бајке кроз разговор, драматизацију (вођена варирањем садржаја бајке), драмске игре „огледала“ и „пантомиме“ (опонашамо изразе и покрете ликова из бајке – морске вештице; Мале Сирене – заљубљене, тужне, усамљене; морског цара – љутог, забринутог, тужног; принца – повређеног, збуњеног, заљубљеног, веселог ...) у функцији препознавања и изражавања емоција (Матић и сар., 1990).

Ово је илустрација могућих игара и активности које бајка као капацитет нуди једном васпитачу. Сигурно да је могуће даље развијати укупан опсег потенцијала за култивисање дејче игре произишле из бајке, у зависности од контекстуалне условљености конкретне васпитно-образовне средине или садржаја бајке која се обрађује.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Игра је увек основна активност предшколског детета и нико јој не спори утицај на развој детета. Бајка, са друге стране, нуди небројене развојне потенцијале: од разрешења унутрашњих тензија, овладавање симболима и елементима света који дете окружује, развијање осећаја за лепо, говорних и стваралачких способности, интерперсоналних способности, критичког и дивергентног мишљења... Стога, игра у контексту бајке или подстакнута бајком представља неисцрпан капацитет за креативност како васпитача, тако и свих оних који учествују у развијању програма, укључујући и децу. За креативног практичара укупни потенцијали овако схваћене игре су велики. Управо ова чињеница покреће питање образовања будућих васпитача и учитеља: да ли их образујемо за реализовање или креирање васпитно-образовних програма?

Литература

- Андерсен, Х. К. (2016). *Бајке Ханса Кристијана Андерсена*. Београд: Лагуна.
- Betelhaјm, В. (1989). *Značenje bajki*. Београд: Žika Bogdanović.
- Бојовић, Д. (2008). *Више од игре – драмски метод у раду са децом*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Виготски, Л. С. (1971). Игра и њена функција у психичком развојку детета, *Предшколско дете*, 1, 48–61.
- Вуковић, Н. (1989). Проза. У: *Увод у књижевност за децу и омладину*. Никшић: Универзитетска ријеч, 159–268.
- Estes, К. Р. (2004). *Žene koje trče s vukovima: mitovi i priče o arhetipu divlje žene*. Zagreb: Algoritam.
- Живковић, Ј. (2004). Психоаналитичко тумачење бајки из угла једног бихејвиористе, *Теме*, 28(3), 243–269.
- Kamenov, Е. (2006). *Dečja igra: vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Београд: Zavod za udžbenike.
- Каменов, Е. (2006). *Методика: методичка упутства за Модел Б Основа програма предшколског васпитања и образовања деце од три до седам година*. Део 2. Нови Сад: Одсек за педагогију Филозофског факултета. Београд: Заједница виших школа за образовање васпитача Републике Србије.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2006). Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 38(1), 174–189.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2007). Игром до знања предшколског детета, *Настава и васпитање*, 56(4), 455–469.
- Krnjaja, Ž. (2010). Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem – šta ih povezuje? *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 264–277.
- Марјановић, А. (1987). Дечја игра и стваралаштво, *Предшколско дете*, 1-4, 85–101.
- Марковић, М., Шаин, М., Ковачевић, И., Ивановић, Р., Бељански-Ристић, Ј., Крсмановић, М., Гајић, З. и Д. Пековић (2002). *Корак по корак 2: васпитање деце од три до седам година: приручник за родитеље и васпитаче*. Београд: Креативни центар.
- Матић, Р., Адамовић, Н., Станић-Бајковић, Д., Лека, М., Крсмановић, М., Аксентијевић-Катић, М. и Ј. Шуковић (1990). *Игре и активности деце*. Београд: Нова просвета.
- Правилник о Општим основама предшколског програма*, Просветни преглед, специјални број, 2006.

- Смиљковић, С. (2011). Бајка и развој говора деце предшколског узраста, *Иновације у настави*, 24(2), 98–102.
- Stakić, M. (2016). Igre mašte u funkciji razvoja govora dece predškolskog uzrasta. U: E. Kopas-Vukašinović i B. Stepanović (ur.): *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka, 129–140.
- Welsch, G. J. (2008). *Playing Within and Beyond the Story: Encouraging Book-Related Pretend Play*. In *The Reading Teacher*, 62(2):138–148. Retrived August 7, 2018 World Wide Web <http://ezproxy.nb.rs:2070/eds/detail/>.

Анна С. Миљкович-Павлович

Универзитет у Крагуевцу, Факултет педагогических наука у Ягодине

СКАЗКА В ФУНКЦИИ КУЛЬТИВИРОВАНИЯ ДЕТСКИХ ИГР

Анотация

Сказка как неотъемлемая часть образовательного содержания в детских садах или в семейной среде, предлагает много возможностей для дальнейшего применения в непосредственной образовательной работе, которая реализуется в дошкольных учреждениях. В настоящей работе сказка рассматривается как литературная форма, средство воспитания, возможность культивирования детских игр. Цель исследования состояла в том, чтобы определить и представить реальные возможности для использования сказок в воспитании детской игры педагогами. Определены следующие исследовательские задачи: 1) определить детские игры, тематически определяемые содержанием сказок для детей; 2) определить задачи учителя в связи с культивированием детской игры, в которой сказка используется как средство в осуществлении деятельности; 3) определить примеры возможных игр, которые определяются содержанием разных сказок. В исследовании использовался описательный метод и процесс анализа содержания. Результаты исследования показывают, что сказка является значительным образовательным инструментом в работе с детьми дошкольного возраста, предлагает многочисленные и разнообразные возможности для разработки детских и активных игр, в которых ребёнок активируется как полная личность, чьи каналы проявления внутренних сил многочисленны.

Ключевые слова: *сказка, дошкольный ребенок, образование, игра, культивирование детских игр.*

Barbara Baloh*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

Vida Medved Udovič*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

ENCOURAGING AFTER-READING ACTIVITIES IN LITERARY EDUCATION IN PRESCHOOL

Abstract: Motivation for literary reading, therefore also reading quality child literature, stems from the need to experience artness – the coincidence of cognitive, ethical, and aesthetic functions of an artistic text.

The literary didactic model that has established itself at all levels of schooling in Slovenia, from preschool to secondary schools of all types and orientations, is the communication model of literary education. It is designed on three sciences, which each in its own way explore different aspects of communication situation in the education process when the reader, the literary work, and the teacher are in contact.

In the article based on a study in which 125 preschool teachers to be, students of the third year of part-time study of preschool teaching in the academic year 2016/2017 took part, we will present to what extent the teachers to be, who, considering the character of the study, already take part in the education process in preschool, use the communication model that the 1999 curriculum for preschools (kurikulum za vrtce) proposes for literary education as the didactic model for the discussion of a literary text. Special focus will be on the stage of deepening the literary-aesthetic experience of the text, where telling the story often appears as activity, either as retelling what has been heard already or as the creation of a new imaginative or realistic narration.

The results of several studies (Engel, 2000; Marjanovič Umek, Kranjc, and Fekonja, 2006; Baumgartner and Devescovi, 2001) indicate until the age of approximately three years children are not able to tell a story; it is more about simple description of objects, persons, sequencing events that is not constructed on a mental image. Every time when children are telling something, they communicate an experience they have either experienced themselves or transmitted by someone else, thus widening their textual world and building there own narration scheme. With the support of linguistic means the child makes the text meaningful and understandable to the addressee, thus also meeting the

* barbara.baloh@pef.upr.si

* vida.udovic@pef.upr.si

purpose. The article will show how well future preschool teachers know and how they use the didactic strategy for encouraging narration, because based on the research performed in the area of child speech and literacy (e.g. Marjanovič Umek, Sočan and Bajc, 2007) it is possible to conclude the high and significant predictors of early and academic literacy are primarily the child's vocabulary, the child's pragmatic ability of telling a story, and her or his meta-linguistic competences.

Key words: *literary education, deepening the literary aesthetic experience, narration, literary didactic model.*

INTRODUCTION

Professional development of teachers in Slovenian preschools is an important responsibility of the education system of the Republic of Slovenia, so within their study programmes of preschool education also all the three Slovenian faculties of education organise part-time study for employed preschool teachers who have a secondary level of professional education in preschool teaching. As a rule teachers with this kind of education can only be employed as assistant teachers, so many of them decide to continue their studies in the higher education professional programme of the first level Preschool Teaching, with which they attain a degree in preschool teaching. Among part-time students there are also those who have concluded a non-pedagogic higher education professional or university study programme and wish in this way to acquire pedagogical qualification required by law as a condition for employment in educational institutions, including also preschool institutions.

The abovementioned study programme includes, among other, also subject areas related to Slovenian language and literature (Bahovec et al., 1999). In the third year¹ the subject Language activities in preschool is dedicated to language and literature. In the framework of this course a minor study was carried out about the knowledge of the essential approach for the development of literary competence of children, i.e. the communication model of acquainting the young reader with children's literature. It is also recommended by *Otrok v vrtcu*, the manual annexed to the curriculum for preschools (Marjanovič Umek, 2001).

The question is how – given the recommended communication model – to efficiently use the strategies that motivate the young reader for cooperation in creating the meaning of the literary text listened to in literary education.

¹ The language area in the study programme Preschool teaching consists of Youth literature in year 1, Early learning of Slovenian in year 2, and Language activities in preschool in year 3.

THEORETICAL BACKGROUND

The preschool education environment alleviates the child's social and cultural deficits also through effective literary and library education, certainly, on condition only that the teacher's professional competences are appropriate for developing the child's reception capacity. Reading literacy, or wider cultural literacy, is one of the central areas of the activity of modern educational institutions.

The curriculum for preschools (Bahovec et al., 1999) emphasises preschool period is critical for the development of communication skills. What is important is interaction between the child and the adult, getting acquainted with written language, and listening to and experiencing texts of Slovenian and foreign youth literature. Beside these, it also offers objectives from the field of pre-literacy activities.

Literary education is a part of the curricular area Language (Jezik, Bahovec et al., 1999), which is defined with the overall objective of listening, understanding and experiencing and getting to know the basic literary works for children, defined more precisely also in other objectives and activities for both age periods. As stated by Haramija (2012) the teacher as the professional mediator² in preschool decides about the material, which she or he will read to the children, where the following criteria ought to be observed: the quality of the work (cognitive, ethical, and aesthetic value of texts and illustrations)³, compliance with the curriculum⁴, the relationship between reading domestic and translated literature, the relationship between canon (classical)⁵ and modern literature, the content appropriate for the age of the child, the appropriate form of the book (leaflet, picture book, illustrated book), adequate length of the text (the child is able to listen to approximately so many pages of text as he is old)⁶, taking account of other factors (such as the season of the year⁷, the child's interests, etc.).

² On this also Haramija in the article „Mladinska književnost v vrtcih: analiza stanja in predlogi za izboljšave“ (*Obdobja* 25, 2008, 419–429).

³ For the preschool teacher a guide in the quality selection of fiction and non-fiction (informative, objective) books for children in the prereading age (Pregled knjižne produkcije) prepared every year by the City Library of Ljubljana (Mestna knjižnica Ljubljana, Pionirska – center za mladinsko književnost in knjižničarstvo) may be relevant. The handbook is available in printed version and online on the website of Mestna knjižnica Ljubljana. The list offers records of all published youth books for each year. It is arranged according to two criteria, namely for fiction according to literary genres and adequate age period for children and according to basic UDK categories for informative books. Each book is described briefly, key words are added.

⁴ The works dealt with in preschool must be basic ones.

⁵ We believe canon literature is not necessarily exclusively classical. We understand the canon as a collection of known and relevant works that are excellent and that differ from others mainly for their internal and general value and quality.

⁶ We can not absolutely agree with Haramija on this – for us the quality of language is important, adequate for the age of the children, its non-impooverishment, non-complexity, the simplicity of

The curriculum (Bahovec et al, 1999) does not of itself offer a selection of literary works. When choosing texts, the teacher is not bound to concrete literary texts, which may be an advantage (the selection of texts can be wider, more variegated) or a weakness (the texts are not appropriate from the point of view of the criteria for high quality children's literature). Medved Udovič (2005: 83–98) considers that quality literature enables a deeper perception of human possibilities than only the real-life experiences of the child, and encourages response to a comprehensively presented imaginative and realistic experience in the narrative text world. The author states further that in recent years there has been an accelerated publication of fiction youth books in Slovenia; translated works predominate, which in some cases could be labelled as trivial. Simplified narratives with stereotype stories with happy solutions have little in common with the true fairy-tale attitude of – either folk, classical, or modern – fairy tales, and with their deeper messages.

According to Baloh (2016), the teacher's literary choice in preschool should be carefully reflected and should not be left to a momentary inspiration or coincidence. In the pre-reading period, the choice of books (what the teacher will read) is of utmost importance, the type of chosen literary work (poetry, prose, folk, artificial, classical, contemporary), the length of the chosen literary work, the time spent by the educator for reading (when the teacher reads; every day, once a week, on special days, before going to bed, before lunch etc.), repeating reading (the number of times a teacher reads literary work), and the fact whether the teacher will read to the child at all or leave the reading to a non-professional mediator – as Haramija (2008) states – most often to families who choose books according to personal criteria, therefore they do not have a goal, but only choose books randomly. Teacher's behaviour, his or her decisions in the planning and preparation of activities, and especially in the implementation, have a significant impact on the quality of the attainment of the objectives of language education. Didactic approaches for developing narration in preschool are to the largest extent shaped and implemented by teachers, as also evident in the research, which will be presented below.

Children spend a lot of time in preschool. In the preschool period they learn the basic knowledge and skills in all areas, which is especially true for the area of language. This is why professional staff in preschools have an important role and have to dedicate enough time to the curricular area of language. The objectives of literary education in preschool period are promoting pleasure in reading literary

the artistic language, therefore of figures of speech, and not the link between the number of pages and child's age.

⁷ Here, too, we cannot completely agree with Haramija, as in a study (2008: 425) precisely this same author states that the thematic the most represented areas that point to the principle of horizontal crosscurricular integration are: the merry December, autumn, and winter time. Similarly we find in our own educational practice in preschool and we find dealing with literary works should not be to a larger extent linked merely to the seasons of the year, which certainly influences the stage of deepening the literary-aesthetic experience according to the communication model.

texts, encouraging direct contact with the whole literary text, full perception and experience of formal specificities of texts and of individual literary genres, encouraging communication with the text and about the text, education of the reader with establishing an environment that allows positive experience with literary text.

The activities that support and develop the area of language and literature must be carefully and sensibly planned. The teacher represents the first step toward integration of activity areas in preschool. The child should be provided the best conditions possible in which his speech will develop, the teacher represents the child a speech example; he or she selects the child's learning language and finally also the language genre (literary or spoken language) and the child's communication code. This precisely is why it is important the teacher becomes aware of his role in the process of planning the language for the child, as with his cultural capital (Bourdieu, 1986) he directly influences the development of child's language (i.e. grammatical and communicative) competence. The accumulation of cultural capital begins in early childhood and calls for "pedagogical action": investment of the time of parents, of other family members and of educators to sensitize the child to cultural distinction.

In preschool the presentation of literary works in preschool with prevailingly child addressee is designed as teacher's dialogue with the text and simultaneously as bringing the selected text or picture book closer to the group of children. This type of treatment assumes a special type of aesthetic communication, different than with grown-up readers. The communication in preschool relies on a didactic-methodological scenario, as the selected text also dictates the selection of an appropriate literary-didactic model; in literary education the communication model is recommended (Marjanovič Umek, 2001).

In *Didaktika mladinske književnosti* Kordigel Aberšek (2008: 96–97) writes about the already established approach in literary education, i.e. about the communication model⁸. The central part of dealing with a literary text according to the communication model is literary-aesthetic reading with a discussion about the text. In the reading the teacher encourages overlapping of the semantic field of the text (the topic and the representation of the text) and of the child's horizon of expectations that originates in his extra-literary and inter-textual experience (experience in reality and at reading fiction) (Ibid.: 100).

In the grid structure of the didactic unit for dealing with the literary text repeated reading of the text is mentioned, also taking into account the preparation for a more intensive reception of the literary text – at this Kordigel especially points to the "child's context and how it ought to work, how it can be unveiled, activated, illuminated" (Ibid.: 102).

⁸ Rosandić, D. (1986): *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Children develop their receptive capabilities also by forming / (re)creating at literary texts. The interpretation of a literary text as the recommended (communication) model for the development of (pre-)reading competence includes the following activities: introductory motivation; announcement of the text; placement and interpretative reading; emotional break after reading; statement after the emotional break; expressing the experience and analysis; synthesis and evaluation; deepening the literary-aesthetic experience with (re)creative activities.

Encouraging the reading of texts in preschool, the authors of which belong both to Slovenian and other cultures, and the use of deliberated approaches also lay foundations to intercultural dialogue. Literature precisely allows the development of intercultural communication competence, but also the self-awareness of own cultural identity and the relationship to one's own past, present, and future (Medved Udovič, 2011).

The education system must also allow the development of literary / cultural competence to children that do not come from family environments in favour of reading. Literary education in preschool exactly can significantly contribute to deepening and broadening child's reception competence and to upgrading the core literary knowledge, if children enjoy quality communication approach to selected literary texts (Kordigel Aberšek, 2011; Žbogar, 2014) and are also actively engaged as co-creators of textual worlds.

In the empirical part a summary of the study is presented that was focussed on determining the literary-didactic competences of part-time students of the study programme Preschool teaching after the lectures in the subjects of language-literary area, i.e. of Early learning of Slovenian and of Language activities in preschool.

EMPIRICAL PART

Description of the problem, purpose, objectives

In the systematic development of (pre-)reading competences of children adults have an important role; among them parents and teachers in preschool are in the first place, the professional qualification of preschool staff, the teachers, being extremely relevant. Within the professional qualification thorough knowledge of the communication model, which in a deliberated way sensitises the child for experiencing, understanding, and evaluation of works of fiction in children's literature. In teacher's reading framework children are thus included with their receptive competences and specificities. The presentation of literary works with predominantly child addressee is conceived as teacher's dialogue with the text and simultaneously as approaching the selected text to her or his group of children. The teacher's communication relies on his or her didactic-methodological horizon, as the selected text also dictates the selection of the appropriate didactic model.

The purpose of the study was to obtain data on the knowledge of part-time students of the study programme Preschool teaching about the recommended communication model in literary education and the use of strategies intended for after-reading activities of children.

The objective of the study was to determine to what extent the students are already qualified for encouraging children in literary education based on the communication model.

We set ourselves two research questions, namely:

RQ1: How much do future preschool teachers know (use) the communication model proposed in the handbook to the curriculum for preschools in literary education?

RQ2: In what ways do the teachers explain unknown words who use the communication model and in what ways the ones who do not know and use it?

Methods, techniques, instruments, and processing of statistical data

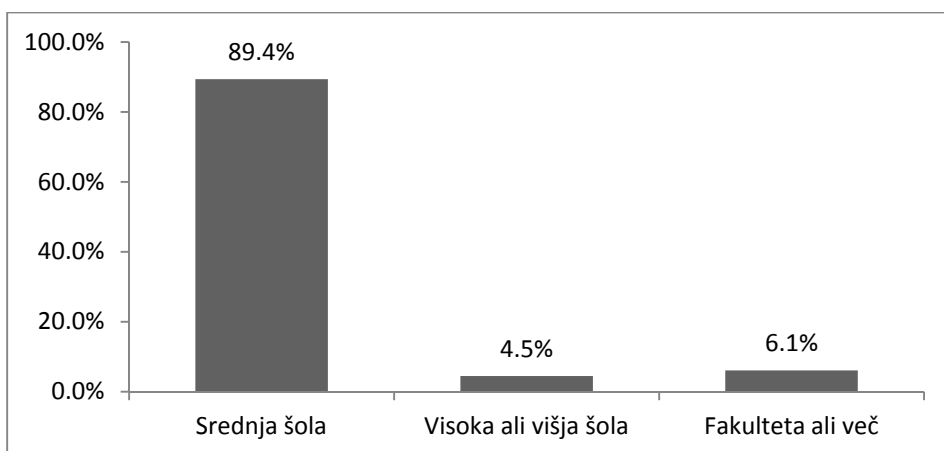
The data obtained on the basis of the survey questionnaire were processed with statistical methods (descriptive statistics, bivariate analysis) using MS Excel and IBM SPSS programs. The basic results have been presented with descriptive statistics and interpreted in consistence with the research objectives.

For the verification of the hypotheses the one-way ANOVA was applied. With the analysis of variance the significance of differences among averages on population in several groups can be examined. The variable, according to which the units are divided into groups, is called the factor. Factors are usually variables measured with a nominal or ordinal scale that only has a few discrete values. The variables for which the differences of average values in groups are examined are called dependent variables, which must be measured with interval or relationship measuring scales (Kropivnik 2012: 64).

Description of the sample – demography

The sample of the teachers who responded to the questions about the communication model consists of 135 male and female teachers.

The question about the attained education level was answered by 132 respondents. It is evident from Graph 1, which shows the educational structure of the sample, that the largest number of the respondents (89.4%) had secondary school, and the fewest higher professional or short-cycle higher education (4.5 %), while 6. % of the preschool teachers had university education.

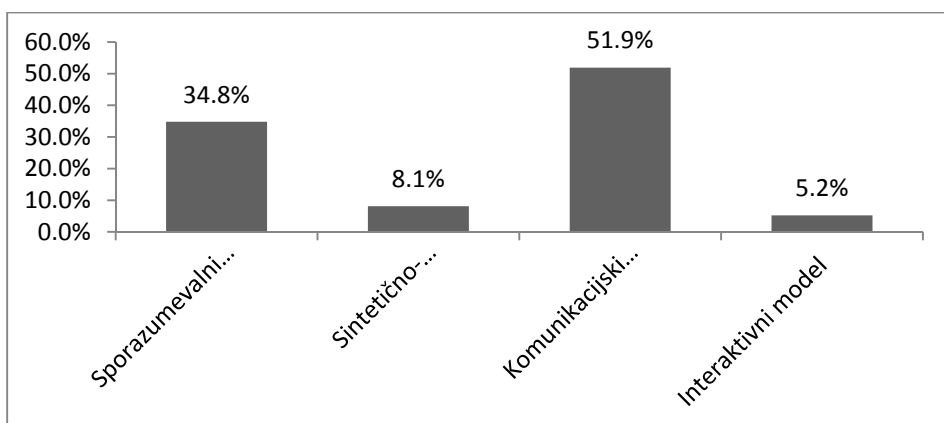


Graph 1. *Educational structure of the sample (N=135)*

RQ1: How much do future preschool teachers know (use) the communication model proposed in the handbook to the curriculum for preschools in literary education?

The respondents were expected to select from among the different approaches (communication, competence, synthetic-analytical, interactive) the one that is recommended for the development of literary competence in preschool, i.e. the communication model.

Graph 2 shows the structure of responses. Most respondents (51.9 %) selected the communication model for literature as the didactic approach, followed by the competence model (34.8 %); the fewest selected the synthetic-analytical model (8.1 %) and the interactive model (5.2 %).



Graph 2: *The selected didactic approach in per cent (N=135)*

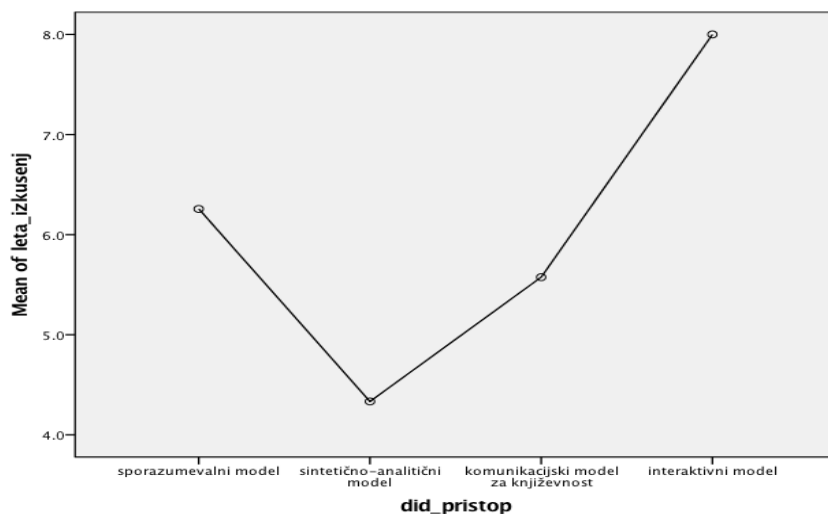
Work experience and communication model

Regarding the work experience it has turned out that in literary education the respondents with the most years of service to the largest part avail themselves of the interactive model ($M=8.0$; $SO=4.9$), followed by the competence model ($M=6.3$; $AO=4.9$), while with teachers with less years of service the ones prevail ($M=5.6$; $SO=4.2$) who use communication model in literary education – these also prevail in number ($n=60$) – and the ones who use the synthetic-analytical model ($M=4.3$; 3.0) – in the case of the least experienced teachers. Within groups the data are homogenous, so the analysis of variance can be interpreted, which says the differences are not statistically significant ($F=1.093$, $p=0.355$). Based on the data we can conclude the number of years in service and the selected model are not interrelated.

Test of Homogeneity of Variances			
Years in service			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.365	3	107	.778

Graph 3. *Work experience and the selected model*

ANOVA					
Years in service					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	63.393	3	21.11	1.093	.355
Within Groups	2068.098	107	19.38		
Total	2131.491	110			

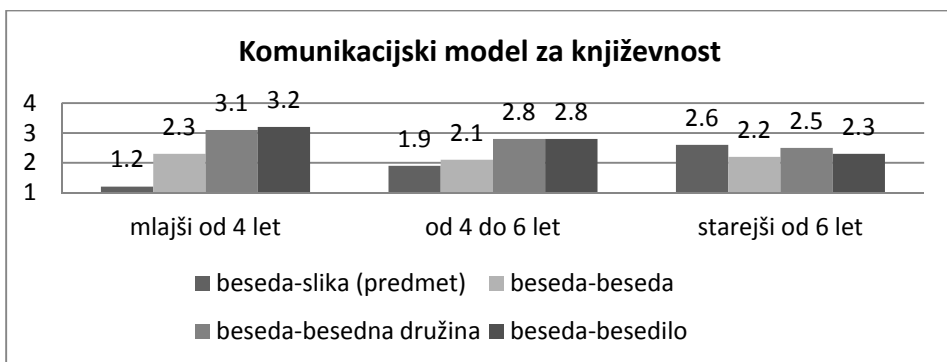


Graph 3. *Work experience and the selected model*

RQ2: In what ways do the teachers explain unknown words, who use the communication model and in what ways the ones, who do not know and use it?

The teachers were asked to rank the ways⁹ with the assistance of which they explain unknown words in dealing with a literary text, where 1 means the highest and 4 the lowest rank.

⁹ The questionnaire composed by Assistant Prof. Daliborka Purić (Faculty of education in Užice of the University in Kragujevac, Serbia, working material) was adapted with which data on the explanation of unknown words in Slovenian and Serbian preschools and schools are obtained. For the purpose of our research the questions were adapted to the school treatment of literary texts adding two essential items on didactic approaches in dealing with literary texts in preschool.

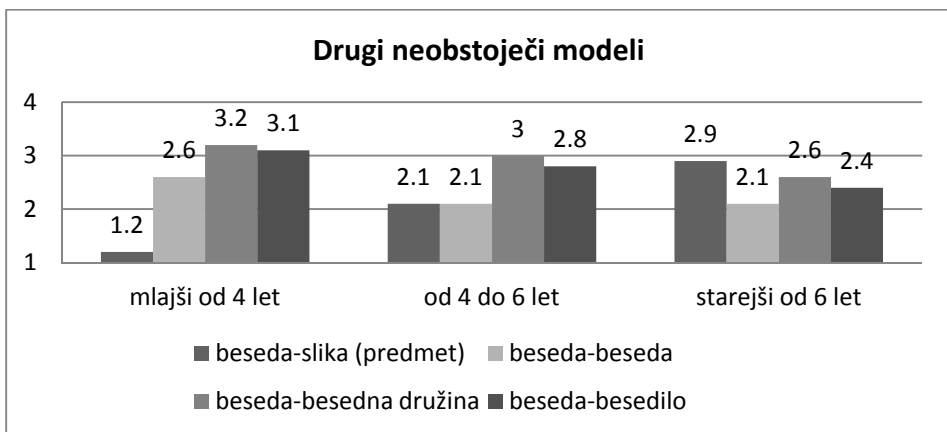


Graph 4. *The ways of explaining unknown words in the communication model*

The teachers who in literary education use the communication model in the youngest group of children up to 4 years of age the most often apply word – image (objects) (M=1.2) for the explanation of unknown words.

The teachers who use the communication model in literary education with the medium age group of children (age 4 to 6) the most frequently use word – image (objects) (M=1.9) for the explanation of unknown words.

The teachers who use the communication model in literary education in the oldest group of children (over 6 years of age) the most frequently use word – word (M=2.2) for the explanation of unknown words.



Graph 5. *The way of explaining new words in other models*

The teachers who do not use the communication model in the middle age group (4 to 6 years) of children the most frequently use word – image (objects) and word – word (M=2.1) for the explanation of unknown words.

The differences between the teachers who use the communication model in literary education and the others, are not statistically significant, which was verified with the assistance of the t-test for two independent samples.

FINAL CONCLUSIONS

Motivation for literary reading, therefore reading a literary text, comes from the need to experience art, i.e. – according to Grosman (2004: 63–79) – the co-existence of the cognitive, ethical, and aesthetic function of the literary text.¹⁰

Modern didactics of literature is based, inter alia, on the findings of receptionist aesthetics (Jauss, Iser). It emphasises the development of child's reception ability or his active communication with literature. The basic goal of teaching literature is educating the child for active contact with the text, which means he is capable of experiencing, understanding, and evaluating the literary text. Interpretative reading is therefore an essential part of learning and teaching literature (Podbevšek, 2006: 23).

It is not enough just to “read” the text in preschool, the reading should also be discussed, the text and with this the literary-aesthetic experience evaluated, upgraded, transformed.

Child's spontaneous, subjective responses to the text – thus his own reading – are the starting point of modern teaching of literature. It is about understanding reading, which is a process that from decoding individual linguistic and content structures transfers into interaction between the reader, the text, and the context. From being a passive recipient the reader thus turns to be an active player; he establishes positive emotional and intellectual bonds with the text, in this way preserving the long-lasting positive attitude toward literary texts. Reading with utilitarian goals, primarily as the starting point for learning and memorising or stereotype experience of literature and focussing merely on the rational part of what

¹⁰ On this topic also Medved Udovič (2000, 2004), who speaks about the theory of receptionist aesthetics leaning in this on the theory of Iser and Jauss. Medved Udovič states according to Iser the receptionist theory always has to do with readers, who are historically conditioned and whose response would enable us to experience the literary meaning. Towards the end of the sixties the receptionist theory, which in many aspects also changed literary science, was introduced by the German Romanist Hans Robert Jauss and his associates. The receptionist aesthetics dedicates special attention to the spiritual condition of the reader before the reception of a new work; the reader's spiritual condition includes already acquired aesthetic experience, on which during the reception process expectation of new experiences is based allowed / brought by the new literary work, i.e. new aesthetic code.

has been read do not lead into motivational work with the text. If diverse forms and strategies for entering into interaction with literary text are presented to the child and he is guided how these strategies can be employed in diverse speaking positions, on diverse occasions, in diverse contexts, his competence for the expression of his own experience of the literary text is developed. He could alternatively be shown the way to experiencing literature through game enabling him thus to be in contact with literary text. The game namely enables activation of highly productive motivational dynamics and it originates in child's world. The contemporary child, who is surrounded by plethora of diverse multimedia stimuli from the environment often encounters difficulties receiving and forming texts, while in general fewer children have difficulties with reading visual messages. This is why it is good to support telling / reading literary texts with visual stimuli.

Given the previously mentioned theoretical starting points we were interested how students of the study programme Preschool teaching, preschool teachers to be, think about the role and significance of dealing with the literary text in preschool, and primarily about the development of communication competence with literary texts. Students of the University of Primorska, Faculty of Education are trained for the profession in the framework of so-called didactic subjects of the faculty that include lectures, seminars, seminar tutorials and laboratory tutorials. For teaching the students get trained theoretically in the framework of integrated practice, but also in the following compulsory subjects: Early learning of Slovenian and Language activities in preschool, and in graduate studies of the second level also in the subject Early literacy and children's literature, while in addition to these there is also a broad range of elective subjects in the area of teaching Slovenian in early preschool period. We were interested to what extent preschool teachers to be, who – given the nature of their study – are already involved in the education process in preschool, use the communication model, in the curriculum (Bahovec et al, 1999) proposed as the didactic model for dealing with literary texts. With this in view the research was carried out in which 135 preschool teachers to be participated who were enrolled in the third year of the study programme Preschool teaching as part-time students. The whole study sheds light on the understanding of beliefs of preschool teachers to be and indicates that in reading and reception of literary texts in preschool period more training is necessary as well as unification of opinions and of the area. It would make sense in various forms of lifelong learning to also raise the awareness of older preschool teachers about the ways and incentives for dealing with literary texts and more emphasis should certainly be put on this already in the pre-service study programme for preschool teaching.

The study has contributed to highlighting some parameters of the professional qualification adequate for efficient development of literary competence of preschool children with the communicative model in literary education (RQ1).

It has turned out in the knowledge of the communication model there are still quite a few gaps. Of all the surveyees a little more than a half opted for the recommended communication model, which is below expectation, given that the model is recommended as the most appropriate both by the handbook to the

curriculum and by professional literature for literary education (e.g. Kordigel, Jamnik, 1999). Respondents with more years in service do namely not know it well enough and of course use it less than younger respondents with fewer years in service. We believe the reasons for such outcome lie, inter alia, in the fact that respondents with more years in service are already anchored in their own approach in literary education that of course does not follow the principles of the communication model. Probably not even the part-time study, in which they upgrade and update their didactic approaches, has managed to motivate them to the degree to update the approach consistently with child's literary interests and their own contribution in composing the meanings of the literary text listened to. To updating the approaches in part-time study also alternative forms of higher education study could contribute, such as work in smaller groups, observing and evaluation of practical work in preschool and of course more individual work with preschool teachers to be.

As for the explanation of unknown words (RQ2), we have noticed in literary education the respondents pay a lot of attention and sensitivity to children of different age groups included in institutional preschool education. Regardless of the didactic approach they have opted for, their decisions about the appropriate ways of explaining unknown words are not significantly different, which points to the awareness that in the preschool period the development of child's vocabulary with adequate strategies is crucial.

The responses of students who participated in the study have proved the students are aware of the importance of the role the preschool teacher plays in the development of communication competence with literary texts. Likewise they are aware of the importance of selecting literary texts for up-to-date and high-quality teaching of Slovene and of the importance of selecting the methods for the transmission of literary texts. They are also aware of the differences in reading interests; they feel that they are autonomous in their work, both in choosing the texts they choose qualitatively and independently, they see meaning and importance in developing reading literacy.

We conclude that for education in future diverse needs of children must represent teachers the challenge how to shape the education process so every child can attain optimal outcomes. It is the way of research, cooperation, change, and the never finished process of looking for the best solutions. It is namely necessary to develop pedagogical competences of preschool teachers, to take care of the special knowledge and skills, of widening and transmission of knowledge and to find solutions and challenges that confront teachers with diverse needs of children in the modern preschool. It is also necessary to wake the wish of preschool teachers for the acquisition of knowledge and experience for changing the relationship with children, which will allow co-creation of a modern approach in developing language education in preschool, as the concept of communication competence obliges us to orient learning into all its components.

References

- Bahovec, E. et al. (1999). *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Baloh, B. (2015). Aplikativni vidik otrokovega pripovedovanja v predšolskem obdobju, *Revija za elementarno izobraževanje*, 4, 5–28.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In: *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Grosman, M. (2004). *Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju*. Beseda 4/2004. Ljubljana: Založba Sophia.
- Haramija, D. (2008). Mladinska književnost v vrtcih: analiza stanja in predlogi za izboljšave. In: Krakar-Vogel, B. (ed.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode* (Obdobja, Metode in zvrsti, 25). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, 419–429.
- Haramija, D. (2012). Spodbujanje jezikovnih zmožnosti pri predšolskem otroku s književno vzgojo. *Delovno gradivo za seminar*. Maribor: Pedagoška fakulteta. Retrieved on 27 July, 2018 from the World Wide Web http://www.bralnaznacka.si/upload/13292209494f3a4d55b3422_Spodbujanje_jezikovnih_zmo%C5%BEnosti_-_kon%C4%8Dna2.doc.
- Kordigel, M. i T. Jamnik (1999). *Književna vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: DZS.
- Koprivnik, S. et al. (2006). *Analize podatkov s SPSS-om 12.0*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marjanovič Umek, L. (ed.) (2001). *Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulumu*. Maribor: Obzorja.
- Medved Udovič, V. (2005). Z recepcijo slikanice do učinkovite pismenosti, *Sodobna pedagogika*, 56, special edition, 80–95.
- Medved Udovič, V. (2011). Razvijanje medkulturnega sožitja z didaktičnimi gradivi. In: Špijunović, K. (ed.): *Nastava i učenje: stanje i problemi*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Podbevšek, K. (2006). *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. (Slavistična knjižnica 11). Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.
- Žbogar, A. (2014). Literarno branje in mladostniki. In: Žbogar, Alenka (ed.): *Recepcija slovenske književnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja 33), 551–557.

Барбара Балох

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

Вида Медвед Удович

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

ПОТСТИЦАЊЕ ПОСТ-ЧИТАЛАЧКИХ АКТИВНОСТИ У КЊИЖЕВНОМ ОБРАЗОВАЊУ ПРЕДШКОЛАЦА

Резиме

Мотивација за читање књижевних текстова, дакле и за читање квалитетних дела књижевности за децу потиче из потребе да се искуси уметност – спој когнитивне, етичке и естетичке функције уметничког текста.

Књижевни дидактички модел који је успостављен на свим нивоима школовања у Словенији, од предшколског образовања до средње школе свих видова усмерења, је комуникациони модел књижевног образовања. Он је створен на основу три науке, од којих свака, на свој начин истражује различите видове комуникационе ситуације у процесу образовања када су читалац, књижевно дело и наставник у контакту.

У раду заснованом на студији у којој је учествовало 125 будућих предшколских наставника, студената треће године ванредних студија у академској 2016-2017 години, ми ћемо показати у ком степену будући предшколски учитељи, који већ узимају учешћа у образовном процесу у предшколском образовању, користе комуникацијски модел који је Наставни план за вртиће из 1999. године предложио за књижевно образовање као дидактички модел за дискусију о књижевном тексту. Посебан нагласак биће на продубљивању књижевно-естетског доживљаја текста, у коме се причање прича често јавља као активност, било као препричавање онога што се већ чуло или као стварање новог маштовитог или реалистичног наратива.

Резултати неколико студија (Енгел, 2000; Марјанович Умек, Крањц и Фекоња, 2006; Баумгартнер и Девескови, 2001) наговештавају да до годишта од отприлике три године деца нису у стању да испричају причу; више је то једноставан опис предмета, особа, следа догађаја који нису створени на основу менталне слике. Кад год деца причају нешто, она преносе искуство које било да су сами искусили или им га је неко пренео, ширећи тако свој текстуални свет и градећи своју сопствену шему наратива. Уз помоћ лингвистичких средстава дете чини текст смисленим и разумљивим за примаоца, што такође испуњава сврху. Рад ће показати колико будући васпитачи добро познају и како користе дидактичку стратегију за потстицање наратива, зато што, засновано на истраживањима у овој области дечијег говора и писмености (на пр. Марјановић Умек, Сочан и Бајц, 2007) могуће је извести закључак да су значајни фактори који предвиђају рану и академску писменост првенствено речник детета, његова прагматична способност причања прича и његове мета- лингвистичке компетенције.

Кључне речи: *књижевно образовање, продубљивање књижевно-естетског искуства, наратива, књижевно дидактички модел.*

Даница Р. Џинових*

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Слободан Љ. Павловић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

Владан М. Пелемиш*

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

ЕВАЛУАЦИЈА ПРЕДШКОЛСКОГ ПРОГРАМА ИЗ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Апстракт: У раду су представљени резултати истраживања чији је основни циљ био да се испита мишљење, ставови и запажања васпитача о примени програма физичког васпитања заступљеног по моделима у предшколској установи. Циљ је и да се сагледају досадашњи резултати његове примене и утврди који је програм заступљенији у раду са предшколском децом. Резултати истраживања су потврдили општу хипотезу да васпитачи у реализацији програма физичког васпитања са предшколском децом комбинују садржаје Модела А и Модела Б *Основа предшколског и припремног предшколског програма*. Анализа ставова свих васпитача о примени програма физичког васпитања заступљеног по моделима у предшколској установи указује на то да васпитачи поштују оквире програма, али да уз флексибилну организацију средстава и простора, времена, методичку организацију, добру сарадњу са родитељима и стручним сарадницима садржаје из физичког васпитања реализују комбинујући моделе.

Резултати истраживања су показали да су васпитачи, пре свега, стручно оспособљени и припремљени за различите креативне и флексибилне „програмске пакете“, какве пракса тражи и стручно су припремљени за припремни предшколски програм. Стога, поштујући индивидуалне карактеристике деце предшколског узраста, налази сугеришу потребу и могућност увођења комплекснијих, разноврснијих и флексибилнијих модела васпитно-образовног рада из физичког васпитања.

Кључне речи: модели, предшколска деца, дипломирани васпитач, програмски пакети, пракса.

* danica.dzinovic@uf.bg.ac.rs

* slobodan.b.pavlovic@gmail.com

* vladan.pelemis@uf.bg.ac.rs

УВОД

„Предшколско детињство је најбурнији период развоја и сваки од узраста у оквиру овог детињства има своје специфичности. Вођење рачуна о овим специфичностима, као и индивидуалним карактеристикама сваког детета, услов је успешног васпитно-образовног рада. Да би тај рад био научно заснован и уједначен до оне мере до које се јављају разлике у оквиру појединих узраста, он треба да се одвија према Општим основама предшколског програма“ (*Правилник о Општим основама предшколског програма 2006: 1*).

Опште основе предшколског програма донео је Национални просветни савет 2006/2007. године. Уважавајући дечје узрастне карактеристике, као и потребу да се између предшколске установе и школе успостави континуитет, *Опште основе предшколског програма* подељене су на три међусобно повезане целине:

- 1) Основе програма неге и васпитања деце узраста од 6 месеци до три године;
- 2) Основе програма васпитања и образовања деце узраста од 3 године до укључивања у програм припреме за школу и
- 3) Припремни предшколски програм.

За узраст деце од напуњене треће године до пет и по година и деце која похађају предшколски програм који ће их припремити за школу, предвиђена су два модела предшколског васпитања и образовања (А модел и Б модел) који су се примењивали последњих десет година у Републици Србији (*Правилник о општим основама предшколског програма 2006: 1*).

Међутим, кад је у питању физичко васпитање предшколске деце, ови модели су изједначени, практично не постоје као издвојени. Разлога за то има више. Циљеви и задаци физичког васпитања, по *моделу А*, не би били остварени првенствено стога што физичко васпитање само као плански, организовани и дозиран процес може деловати на општи и физички развој предшколске деце. Понуђене активности у програму физичког васпитања су систематизоване и у њима су методички разрађени облици рада осавремењени, с јасним васпитно-образовним циљевима, задацима и типовима активности које васпитачи могу да бирају и допуњују зависно од потреба, могућности и интересовања деце.

Велики број доказа из различитих истраживања иде у прилог аргументу да је добро рано образовање значајно за развој деце. Рано предшколско образовање (рани старт) и квалитетно увођење ученика у учење обезбеђују академску будућност појединцу и заједници (Сузић, 2010).

„Предшколски програм (курикулум) у многим друштвима данас представља полазну основу за планирање и програмирање рада васпитача у предшколским установама од чијег правилног сагледавања структуре и садржаја,

зависи на који начин ће рад васпитача у предшколским установама бити организован и до које мере унапређен“ (Apostolović 2013: 119). У предшколским установама, према новом програму, не постоји строго утврђен распоред унапред прописаних садржаја активности. Уколико желимо да креирамо програме из физичког васпитања високог квалитета, морамо узети у обзир све развојне аргументе деце, где ниједан не сме бити доминантан. Притом, потребна је адекватна методичка подршка, разноврсност и специфичност игровних садржаја.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

У раду је разматран проблем значаја и примене *Основа програма* који се реализује у предшколским установама.

Предмет рада јесте евалуација програма физичког васпитања по моделима са предшколском децом из угла васпитача.

Основни циљ рада је прикупљање података на основу којих ће се испитати мишљење, ставови и запажања васпитача о примени програма физичког васпитања у предшколској установи. Циљ је и да се сагледају досадашњи резултати његове примене и утврди који је програм заступљенији у раду са предшколском децом као и које установе на територији општине Шабац реализују физичко васпитање по Моделу А, а које по Моделу Б.

Из циљева истраживања произилазе следећи задаци:

1. Утврдити колико предшколских установа на територији општине Шабац реализују физичко васпитање по Моделу А.
2. Утврдити колико предшколских установа на територији општине Шабац реализују физичко васпитање по Моделу Б.
3. Утврдити који је модел више заступљен на овој територији.
4. Испитати да ли су васпитачи стручно оспособљени и припремљени за организацију и реализацију програма физичког васпитања за припремни предшколски узраст
5. Испитати да ли су васпитачи стручно оспособљени и припремљени за различите креативне и флексибилне „програмске пакете“, какве пракса тражи.
6. Испитати да ли оба модела користе садржаје предвиђене *Основама програма*.
7. Спровести истраживање.

На основу циља и задатака истраживања могуће је поставити општу и помоћне хипотезе:

1. Претпоставља се да васпитачи у реализацији програма из физичког васпитања са предшколском децом комбинују садржаје Модела А и Модела Б *Основа програма*.

2. Претпоставља се да већина предшколских установа на територији општине Шабац физичко васпитање реализује по Моделу А.
3. Претпоставља се да већина предшколских установа на територији општине Шабац физичко васпитање реализује по Моделу Б.

Методе, технике и инструменти истраживања

Истраживање има теоријско-емпиријски карактер. Коришћен је интегративни методолошки приступ (квантитативни и квалитативни). За прикупљање и обраду података коришћени су: метода теоријске анализе, компаративна и дескриптивна метода. У истраживању су коришћене следеће технике: анализа садржаја, анкетање, а од инструмената упитник за васпитаче. Васпитачи су износили своје ставове и мишљење о заступљености програма физичког васпитања по моделима А и Б у предшколској установи, као и о предностима и недостацима наведених модела.

Анкетање је извршено у октобру 2017. године на узорку од 120 васпитача на територији општине Шабац. Ово истраживање је пилот – истраживање, с тенденцијом да се узорак прошири и у узорак уђу и друге општине и градови.

За статистичку обраду података коришћени су фреквенције и проценти. Добијени подаци су обрађени помоћу статистичког софтвера SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

Резултати су интерпретирани појединачно за сваку ставку. Добијене су различите статистичке вредности које су сврстане у табеле. Табеле садрже параметре дистрибуције прекидних статистичких серија. У колонама су приказане вредности, фреквенција и проценат, а у редовима су приказане добијене вредности, као и укупна сума фреквенција и процената.

Процењујући значај физичког васпитања на целокупан развој деце, прва намера је била да се сазна да ли васпитачи редовно спроводе физичке активности, као и да ли су оне у довољној мери заступљене у васпитнообразовном плану и програму предшколске установе у којој раде? Од испитаних васпитача (Табела 1), њих 42 или 35% сматра да су физичке активности у довољној мери заступљене у васпитнообразовном плану и програму предшколске установе у којој раде и да их редовно спроводе. Да често примењују физичке активности у групи у којој раде одговорило је највише испитаника њих 56 или 46,7% од укупног узорка. Само 12% васпитача сматра да физичке активности нису у довољној мери заступљене у васпитно-образовном плану и програму установе и да их васпитачи спроводе само понекад, док 10% васпитача сматра да се физичке ак-

тивности никада не реализују и нису заступљене у васпитно-образовном раду. Овако висок проценат позитивних одговора васпитача упућује на чињеницу да се физичко васпитање са децом реализује по неком моделу.

Табела 1. *Заступљеност физичких активности у васпитнообразовном плану и програму предшколске установе у којој васпитач ради*

Одговори васпитача	Фреквенција	Проценат %
Увек	42	35%
Често	56	46,7%
Понекад	12	10%
Никада	10	8,3%
Укупно	120	100%

Друго питање у упитнику односило се на *изјашњавање васпитача о томе по ком моделу реализују физичко васпитање у установи у којој раде*. Према подацима приказаним у Табели 2, може се констатовати да 21 васпитач физичко васпитање организује и реализује по Моделу А. 30 васпитача по Моделу Б, док 41 васпитач у свом раду комбинује Модел А и Б, а само 28 васпитача физичке активности реализује по себи својственом моделу. Посматрајући резултате можемо уочити раштрканост у одговорима васпитача, што нас упућује на чињеницу да васпитачи нису довољно упознати са *Правилником о општим основама предшколског програма*. Кад је у питању физичко васпитање предшколске деце, модели су изједначени, практично не постоје као издвојени. Може се поставити питање зашто је тако? Зато што циљеви и задаци физичког васпитања, по Моделу А, не би били остварени имајући у виду чињеницу да физичко васпитање само као плански, организовани и дозирани процес може деловати на општи и физички развој предшколске деце. Понуђене активности у програму (моделима А и Б) физичког васпитања су систематизоване, методички разрађене где су облици рада осавременењени са јасним васпитнообразовним циљевима, задацима и типовима активности које васпитачи могу да бирају и допуњују зависно од потреба, могућности и интересовања деце.

Табела 2. *Модели у реализацији физичког васпитања*

Одговори васпитача	Фреквенција	Проценат %
Модел А	21	17,5%
Модел Б	30	25,0%
Комбинација модела А и Б	41	34,17%
Ни по једном моделу	28	23,33%
Укупно	120	100%

Ставови васпитача о томе *да ли су стручно припремљени за реализацију програма физичког васпитања за припремни предшколски узраст* приказани су у Табели 3. Процењујући лични ниво савременије, ефикасније и квалитет-

није оспособљености за позив васпитача, када је у питању припремни предшколски програм, 40 васпитача сматра да су врло добро стручно-методички и практично оспособљени за реализацију припремног предшколског програма. То су васпитачи који су завршили академске студије (неки од њих су и мастер васпитачи). Они сматрају да су у току студија добили доста знања, вештина и способности за интегрисане системе активности и њихове садржаје, као и да посебне методичке поступке имплементирају у рад са децом која полазе у школу и тако постигну интелектуалну, социјалну, емоционалну и мотивациону готовост за оно што их очекује у школи, уз развој сазнајних интересовања потребних за школски начин учења. У разговору са васпитачима, што је и анкета показала, у огромном броју случајева, припремни предшколски програм реализују дипломирани васпитачи имајући у виду чињеницу да је Законом из 2006. године припрема деце за полазак у школу постала обавезна, а да су се управо од те године васпитачи школовали на академском нивоу. Подизање одређеног нивоа у квалитету и ефикасности високошколског образовања је довело до савременије и ефикасније организације васпитнообразовног рада са децом предшколског узраста. С тим у вези 49,2% или 59 васпитача сматра да је делимично оспособљено, док 17,5% или 21 васпитач сматра да није оспособљен за припремни предшколски програм, што се може објаснити чињеницом да су то васпитачи пред пензијом, да се нису дошколовали или довољно стручно оспособили.

Табела 3. *Стручна оспособљеност васпитача за реализацију програма физичког васпитања за припремни предшколски узраст*

Одговори васпитача	Фреквенција	Проценат %
Потпуно оспособљени	40	33,3%
Делимично оспособљени	59	49,2%
Нису оспособљени	21	17,5%
Укупно	120	100%

Табела 4. *Оспособљеност и стручност васпитача за различите креативне и флексибилне програме*

Одговори васпитача	Фреквенција	Проценат %
Потпуно оспособљени	60	50%
Делимично оспособљени	50	41,7%
Нису оспособљени	10	8,3%
Укупно	120	100%

Четврто питање се односило на изјашњавање васпитача да ли су стручно оспособљени и припремљени за различите креативне и флексибилне „програмске пакете“, какве пракса тражи. Од испитаних васпитача, њих 60 или 50% сматра да су у оквиру свог школовања врло добро припремљени за обављање сложене делатности васпитања и образовања, да у раду са најмлађима могу реализовати многе светске програме. Васпитачи наводе да им је у та-

квој припремљености доста помогло професионално стручно усавршавање кроз различите семинаре, као и размена искустава на сусретима васпитача. Мишљење да су делимично оспособљени имало је 41,7% или 50 васпитача, а свега 8,3% или 10 васпитача сматра да нису оспособљени и припремљени за различите креативне и флексибилне „програмске пакете“ (Табела 4). „Професионални развој би требало посматрати као захтев од општег значаја за професију, али и као унутрашњу потребу појединаца. На тај начин он постаје део процеса унапређивања квалитета образовно-васпитне праксе“ (Грандић, Стипић 2011: 199).

Табела 5. *Мишљење васпитача о стручном усавршавању у домену реализације програма физичког васпитања, посебно у реализацији припремног предшколског програма*

Одговори васпитача	Фреквенција	Проценат %
Потребно је	98	81,7%
Није потребно	10	8,3%
Нисам сигурна	12	10,0%
Укупно	120	100%

На основу резултата истраживања приказаних у Табели 5, већина испитаних васпитача се не осећа довољно компетентним у домену примене савремених технологија у физичком васпитању, те истичу потребу за перманентним стручним усавршавањем у правцу физичког развоја детета као примарног циља свестраног развоја детета. Резултати показују да највећи проценат испитане популације васпитача, њих 98 или 81,7%, сматра да је неопходно перманентно стручно усавршавање васпитача у домену реализације програма физичког васпитања, посебно у реализацији припремног предшколског програма. Само 10 васпитача сматра да перманентно стручно усавршавање није потребно, док 12 или 10% васпитача је по овом питању неопредељено. Аутори у својим истраживањима такође указују на компетенције васпитача и потребу за њиховим професионалним усавршавањем као значајним фактором успешности деце (Korpaš-Vukašinović, Anđelković, 2006). Додипломско образовање не може осигурати све компетенције потребне за ефикасан рад, па је континуирано стицање нових знања и вештина неопходно. Појам стручно усавршавање васпитача може се посматрати као саставни део њиховог професионалног развоја, који почиње њиховим уласком у сферу рада. Одвија се кроз различите активности, а „циљ је да осавремени, развије и прошири знања која су наставници стекли током иницијалног образовања и/или да им помогне да развијају нове вештине и професионалне увиде“ (OECD, 2008).

Законом о основама система образовања и васпитања из 2011. и 2013. године (Службени гласник РС, бр. 52/2011 и 55/2013) стручно усавршавање се одређује не само као право, већ и као обавеза васпитача, а прописан је и неопходан број сати (120) за добијање лиценце за рад током периода од пет година.

Покренути су акредитовани обавезни и изборни програми који су класификовани у неколико области и одобрени најдуже на две године (чл. 12. Закона о основама система образовања и васпитања, 2013).

Професионални развој васпитача подразумева стално развијање њихових компетенција ради квалитетнијег обављања посла, унапређивања њиховог развоја, односно то је „процес који се односи на стално развијање знања, вештина и способности и доприноси побољшању квалитета рада, јачању мотивације и развијању система вредновања и самовредновања“ (Каранац и сар. 2011: 88).

На питање *Да ли стручни сарадници предшколске установе сарађују са вама и да ли доприносе да се реализација програма из физичког васпитања одвија што флексибилније и квалитетније?*, 26 васпитача се изјаснило да им је неопходна помоћ, док се 79 испитаних васпитача изјаснило да им је делимично неопходна помоћ. Свега 15 васпитача (од укупно 120) сматра да им није неопходна помоћ стручних сарадника, већ да су стручни да самостално реализују садржаје из физичког васпитања.

Табела 6. *Сарадња стручних сарадника и васпитача*

Одговори васпитача	Фреквенција	Проценат %
Потребна ми је помоћ	26	21,7%
Делимично ми је потребна помоћ	79	65,8%
Није ми потребна помоћ	15	12,5%
Укупно	120	100%

На питање *Да ли кроз реализацију садржаја физичког васпитања са децом можете интегрисано реализовати садржаје других васпитно-образовних области могу, скоро сви, испитани васпитачи, њих 118 или 98,3% сматрају да је физичко васпитање окосница свих васпитнообразовних области, односно да се кроз реализацију садржаја физичког васпитања са децом могу реализовати садржаји других области. Један од основних разлога за интегративни приступ јесте чињеница да деца у предшколском и припремном предшколском узрасту имају изражену потребу за истовременим обављањем различитих активности, као и чињеница да деца раних узраста разумевање света који их окружује стичу кроз игру и покрет која је, и иначе, заједничко средство различитих образовних области у остварењу комплекснијих циљева и задатака предшколског васпитања и образовања. Са становишта васпитно-образовних области, њихових циљева, задатака и облика рада, које су прописане у најновијим *Основама предшколског и припремног предшколског програма* садржаји физичког васпитања имају висок степен корелације са другим васпитним областима, што је један од примарних предуслова трајности и применљивости стеченог знања код деце.*

Табела 7. *Физичко васпитање као окосница интегрисаних васпитнообразовних области*

Одговори васпитача	Фреквенција	Проценат %
Могу се реализовати	118	98,3%
Делимично се могу реализовати	2	1,7%
Не могу се реализовати	0	0%
Укупно	120	100%

ЗАКЉУЧЦИ

Теоријским разматрањем и истраживањем ставова васпитача о примени програма физичког васпитања у предшколској установи желели смо да сазнамо ставове и мишљења васпитача о примени и заступљености *Основа програма из физичког васпитања* по моделима на територији општине Шабац.

Велики број испитиваних васпитача сматра да редовно и често примењују физичке активности у групи у којој раде. Мали број васпитача сматра да физичке активности нису у довољној мери заступљене или се никада не реализују. Садржаје физичког васпитања са предшколском децом васпитачи реализују комбинујући модел А и Б Основа програма, често по себи својственом моделу. Можемо закључити да васпитачи нису довољно упознати са *Правилником о општим основама предшколског програма* кад је у питању физичко васпитање, модели су изједначени, практично не постоје као издвојени.

Образовањем васпитача на високошколском – факултетском нивоу створене су реалне претпоставке за темељнију припрему васпитача у стицању потребних знања, вештина и способности на комплекснијем сагледавању професионалне улоге васпитача у васпитнообразовном процесу. Васпитачи су обучени знањима и вештинама за васпитачку улогу у раду са децом која полазе у школу. Упућени су у стандарде квалитета и постигнућа у настави (примењена исраживања у настави) и у стратегије евалуације и самоевалуације властите делатности и припремљени за рад на усмеравању и остваривању свих аспеката деље развоја, али већина испитаних васпитача њих 98 или 81,7%, се не осећа довољно компетентним у домену примене свремених технологија у физичком васпитању, те истичу потребу за перманентним стручним усавршавањем и већом сарадњом са стручним сарадницима предшколске установе.

Физичко васпитање деце предшколског узраста представља окосницу свих васпитнообразовних области и подразумева активности којима се задовољавају основне потребе деце за покретом истраживањем сопствених потенцијала и могућности окружења. Оно представља и сегмент опште зрелости деце за полазак у школу. Сви васпитачи (њих 118 или 98,3%) сматрају да је физичко васпитање окосница свих васпитно-образовних области, односно да се кроз ре-

ализацију садржаја физичког васпитања са децом могу реализовати садржаји других области. Деца раних узраста разумевање света који их окружује стичу кроз игру и покрет која је и иначе, заједничко средство различитих образовних области у остварењу комплекснијих циљева и задатака предшколског васпитања и образовања.

Програмски садржаји физичког васпитања и развоја деце до поласка у школу указују на константан захтев за предшколску установу и васпитача у обезбеђивању услова за правилан физички развој и здравље деце.

Литература

- Величковић, С. (2014). Професионални развој васпитача у функцији унапређивања квалитета припремног предшколског програма, *Педагошка стварност*, 1, 103–112.
- Белер, К. (1997). Ефекти организованих програма за предшколско васпитање, *Предшколско дете*, 3–4, 449–472.
- Грандић, Р. и М. Стипић (2011). Професионални развој наставника – пут ка квалитетног образовања, *Педагошка стварност*, 3–4, 198–209.
- Закон о предшколском васпитању и образовању* (2006). „Службени гласник РС“, бр. 18/10.
- Каменов, Е. (2006). Образовање васпитача предшколске деце, *Реформа система васпитања и образовања*. Нови Сад: Тампограф.
- Каменов, Е. (2006). *Развој система васпитања и образовања у условима транзиције*. Нови Сад: Тампограф.
- Klemenović, J. (2004). Razvoj savremenih kurikuluma predškolskog vaspitanja i obrazovanja, *Pedagogija*, 3, 24–40.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2010). Васпитни рад у вртићу и школи – остваривање континуитета у избору и реализацији задатака, *Нова школа*, VII, 176–184.
- Копас-Vukašinović, E. (2011). Predškolski programi u Srbiji – razvoj i perspektive, *Uzdanica*, 8(2), 127–138.
- Krnjaja, Ž. i D. Pavlović-Breneselović (2013). *Gde stanuje kvalitet*, Knjiga 1, Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju. Beograd: Institut za pedagogiju I andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Марендић, З. (2011). Предшколски програми између традиционалног и савременог, *Квалитет предшколског одгоја и образовања у Босни и Херцеговини*, 23–36. Сарајево: Агенција за предшколско, основно и средње образовање.
- Pešić, M. (1987). *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Правилник о општим основа предшколског васпитања и образовања (2006). „Сл. Гласник РС“, „Просветни гласник“, бр. 14.
- Спасојевић, П., Прибишев-Белеслин, Т. и С. Николић (2007). *Програм предшколског васпитања и образовања*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Џиновић Којић, Д. (2013). *Образовни пут васпитача (од прве школе за васпитаче до академског образовања на Учитељском факултету)*. У: *Учитељски факултет 1993–2013*. Београд: Учитељски факултет, 43–52.

Даница Р. Джинович

Универзитет в Белграде, Учительский факультет

Слободан Л. Павлович

Универзитет в Крагуеваце, Педагогический факультет в Ужице

Владан М. Пелемиш

Универзитет в Белграде, Учительский факультет

ОЦЕНКА ДОШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В этой работе представлены результаты исследования, основной целью которого было исследование мнений, взглядов и наблюдений педагогов в отношении применения программ физического воспитания, представленных моделями в дошкольных учреждениях. Цель также состоит в том, чтобы взглянуть на текущие результаты ее применения и определить, какая программа больше представлена при работе с детьми дошкольного возраста. Результаты исследования подтвердили общую гипотезу о том, что воспитатели в реализации программ физического воспитания с детьми дошкольного возраста сочетают содержания модели А и модели Б, которые являются основой дошкольной и подготовительной дошкольной программы. Анализ отношения учителей по реализации программы физического воспитания, представленных моделями в дошкольном учреждении показывает, что учителя уважают рамки программы, но с гибкой организацией ресурсов пространства и времени, с методической организацией, и с хорошим сотрудничеством с родителями и сотрудниками по профессии, они всё-таки реализуют содержания физического воспитания путем объединения моделей.

Результаты исследования показали, что преподаватели в первую очередь профессионально подготовлены и подготовлены к различным творческим и гибким „программным пакетам“, какие практика требует и что они профессионально подготовлены к подготовительной дошкольной программе. Поэтому, учитывая индивидуальные особенности детей дошкольного возраста, результаты предполагают необходимость и возможность внедрения более сложных, разнообразных и более гибких моделей воспитательно-образовательной работы из физического воспитания.

Ключевые слова: *модели, дошкольники, воспитатели факультетского образования, программные пакеты, практика.*

**САВРЕМЕНИ ПРИСТУПИ
ОБРАЗОВАЊУ И
ВАСПИТАЊУ У
ШКОЛСКОМ КОНТЕКСТУ**

Татјана В. Михајловић*
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

НАУЧНА ВРЕДНОСТ И АПЛИКАТИВНОСТ ДЈУИЈЕВЕ ПЕДАГОШКЕ РЕФЛЕКСИЈЕ

Апстракт: Анализом примарних и секундарних извора и применом историјске, каузалне, аналитичке методе, али и методе вредновања, аутор даје критички осврт на рефлексивну педагогију Џона Дјуија. Указује, на основу примарних и секундарних извора, да су се прве рефлексije о васпитању и образовању јавиле у античкој епохи, у литерарним делима Хомера, Ксенофана, затим филозофа Платона, Сократа и Аристотела. Бавили су се педагошком теоријом и праксом, са акцентом на теорију, мање на праксу.

Иако се Дјуи ослањао на претходне мислиоце, творац је оригиналних педагошких концепција (прагматизам, утилитаризам, демократизација односа у педагошкој пракси) које су и даље актуелне и утичу на педагошку теорију и праксу. Међу трајније вредним његовим концепцијама значајно место заузима и педагошка рефлексija.

Аутор закључује да је рефлексивна педагогија Дјуија имала футуролошке визије. У савременом приступу васпитању и образовању истраживања су усмерена на развијање модела рефлексивне праксе који се темеље на теоријским исходиштима Дјуија. Концептуализација различитих модела рефлексивне праксе има вишеструке користи, почевши од ефикасности и дубљег разумевања властитог стила поучавања, задовољства наставника послом (Хераклитовом еудеимонијом), па све до мењања васпитно-образовне праксе и квалитета наставе.

Кључне речи: *рефлексивна педагогија, педагошка рефлексija, рефлексивна пракса.*

УВОД

Педагогија Џона Дјуија научно утемељење проналази у прагматистичкој филозофији, гештALT психологији, социокогнитивним теоријама учења, Дарвиновој теорији еволуције. Своју филозофску основу има у слободи и једнакости, моћи расуђивања (*vis aestimativa*) и Кантовом чулном искуству. Ова научна сазнања утицала су на Дјуијево схватање о слободном подстицању различитог

* tatjana.mihajlovic@ff.unibl.org

мишљења, борби против догматског знања и механичког учења (Dewey, 1935; Ценић, Петровић, 2012). На психолошка схватања Дјуија посебне заслуге имају Вилијам Џејмс (William James), Станли Хол (Steanly Hall), Џејмс МекКин Кател (James McKeen Cattell). Поуку коју Дјуи извлачи за психологију, касније педагогију јесте да се теоријска сазнања која се тичу понашања и свести не могу поделити у делове, честице или елементе, већ их је потребно разумети у односу на улогу коју имају у прилагођавању околини (Dewey, 1935). Ова научна сазнања имала су додирних тачака и са Џејмсом и његовим ставовима о навикама (Hothersall, 2001). Акценат је на практичној манифестацији навике за радом која Дјуију представља основно средство васпитања, мост између породичног и друштвеног живота (Dewey, 1935). Подршку Дјуијевој педагогији дале су и социокогнитивне теорије учења, посебно когнитивни бихејвиоризам Бандуре. Фокус интересовања је на социјалним и културним интеракцијама које утичу на механизме учења, процесе и структуре, тј. на конструкције знања (Bandura, 1964). Когнитивизам у педагогији, за кога се залагао и Дјуи прихвата научна сазнања да на место пасивно реагујућег организма долази модел наставника (Allmer, 1986), који активно когнитивно структурише своје окружење (Terhart, 2001). Када је реч о когнитивно-бихејвиористичкој теорији учења и њеном утицају на педагогију Дјуија, важни су неки од типова моделовања учења (Zimmerman, 1989). Они подстичу когнитивне процесе који се налазе у основи Бандуриног учења, са посебним акцентом на самоефикасност (Bandura, 1964; Pajers, Schunk, 2001). За Дјуија, захваљујући самоефикасности у настави, ученик сагледава сопствени напредак, поставља циљеве, трага за новим стратегијама учења, има позитиван став према будућности, више мотивације за постигнућем (Parker et al., 2006).

Теоријском утемељењу педагогије Џона Дјуија допринела је и теорија еволуције Чарлса Дарвина (Charles Darwin). Са Дарвиновим схватањем да је култура, образовање и систем владања нешто што разликује људску врсту од других, да у борби за преживљавање људи имају могућност „коопертивног корисног живљења“ (Dewey 1935: 55), сагласан је и Дјуи. Прогресивне, романтичарске идеје Русоа, Песталоција и Фребела утицале су, такође, на теоријска сазнања Дјуијеве педагогије, посебно Русоове идеје ослањања на самог себе и учења путем искуства и делања у природном окружењу (Ruso, 1950). Нит која повезује научна сазнања филозофа и психолога имала је снажан утицај на педагогију Џона Дјуија, на рефлексију ових сазнања у васпитнообразовној пракси.

РЕФЛЕКСИЈЕ О ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ КРОЗ ИСТОРИЈУ

Историјски извори указују да су се прве идеје о педагошкој рефлексiji јавиле у античкој епохи. Антички филозофи уопштавали су васпитну праксу која је део литерарног стваралаштва. Тако се помињу важни васпитни елементи: Хомер у *Илијади* и *Одисеји* истиче васпитање као битну друштвену категорију; Ксенофонт у збирци прича *Кирупедија* служи се вешто методом карактеризације ликова. Филозофи, попут Питагоре, Сократа, Платона, Аристотела баве се васпитањем, али не сви истим интензитетом и резултатима. Реч је о педагошкој теорији и пракси, са већим акцентом на теорију, мање на праксу. Што је Сократ у току разговора постављао „више питања, могућност квалитетнијег дијалога била је боља“ (Copeland 2005: 50), као и процес рефлексивног промишљања. Сократова иронија и мајеутика подразумева постављање питања, изношење аргумената, формулисање хипотеза, предвиђање (Марасовић 2012: 96–97). Из ове Сократове методе касније се развила хеуристичка или развојна метода усмерена на оспособљавање ученика за планирање, припремање, контролу, рефлексiju и друге организационе делатности (Хуторској, 1998). Темљи сличних схватања могу се пронаћи у радовима хуманиста. Мишел Монтењ (Michael Montaigne) сматра да учитељ треба да оспособи ученике како да научено користе у животу; да то прикажу у „стотину разних видова и примене на исто толико разноврсних предмета, да би видео да ли је добро схватио“ (Монтењ 1953: 25).

Крај феудалне и почетак модерне епохе обележио је Коменски својим теоријским, али и практичним сазнањима. За Коменског учитељ није само рефлексивни практичар, он теоретизује о својој пракси (Niemi et al., 2014), заправо теорија за њега може бити од велике помоћи практичарима, алат који служи да разумеју и унапреде своју праксу (Dahlerbg et al., 2003). За успешност вишеструког образовања и повезаност теорије и праксе Коменски указује на опште познате стихове „много питати, упитано памтити, упамћено другима казивати: то троје ће учинити да ученик надмаши учитеља“ (Коменски 1997: 154). Са становишта педагошке теорије и њене рефлексije у пракси важну улогу има и рационалиста Декарт. Значајан је по методи сазнања и принципу самосвести (*Cogito, ergo sum*). Циљ образовног процеса представља јасно и „разговорно сазнање до кога се долази схватањем, односно учењем са разумевањем“ (De-kart 1951: 163). Модерна епоха указује на Дјуија и његову жељу да научна сазнања која се тичу васпитања и образовања имају своју рефлексiju у васпитнообразовној пракси. Рефлексивна пракса Дјуија темљи се на искуственом учењу, указује на промене у васпитнообразовном процесу које утичу на квалитет наставе (Dewey, 1910; 1935). Може се казати да је Дјуијева рефлексija – рефлексija о акцији.

Појам рефлексивне праксе данас се разматра у контексту школе, наставног процеса и рада наставника. Рефлексивност и рефлексивна пракса чине важне елементе ефикасне наставе, као и развоја професионалног рада наставника (Радуловић, 2011). У научној литератури приказују се модели савремене рефлексивне праксе који се примењују у различитим васпитнообразовним програмима. Темељне одреднице својих теоријских сазнања Шен (Schön, 1983) везује за професионални развој, мењање праксе и развијање квалитета наставног процеса. За разлику од Шена, Елиет у свој концепт рефлексije укључује промене у начину на који наставник разуме и интерпретира своју праксу, али и промене саме праксе (Elliot 2006: 170–171). Аутентичну методологију рефлексивне праксе Елиет види у акционом истраживању, док Брукфилд сматра да рефлексивна пракса доприноси освешћивању и разумевању уверења која се налазе у позадини процеса (Bruckfield, 1995). Рефлексивна пракса сматра се критичким процесом којим се побољшавају професионална умећа (Ferraro 2000: 3–6). Заправо, рефлексивна пракса је поглед уназад на „претходно искуство и тражење смисла у истом како би се идентификовале активности које је потребно реализовати у будућности” (Drew, Bingham 2001: 221).

Може се уочити да појам рефлексивне праксе данас многи аутори двосмислено конципирају. Рефлексивна пракса за некога једноставно значи размишљање о нечему, док је за друге реч о пракси која подразумева врло специфична знања и повезане радње. Ипак, једно је сигурно: аутори који проучавају концепт рефлексивне праксе (Bruckfield, 1995; Dewey, 1910; 1935; Drew, Bingham, 2001; Радуловић, 2011; Schön, 1983; Ferraro, 2000) истичу како се ради о процесу који имплицира промене. Наведена истраживања усмерена на развијање модела рефлексивне праксе, темеље се на Дјуијевом искуственом учењу, имплицирају промене у васпитнообразовном процесу, утичу на квалитет наставе. Као таква, дала су теоријску основу Шеновом концепту рефлексije, Елиетовим променама у начину на који наставник разуме и интерпретира своју праксу, као и Брукфилдовом схватању рефлексивне праксе. Ова научна сазнања која се тичу педагошке рефлексije заправо датирају још од Платоновог педагошког поступка, Сократове индуктивне методе, Декартовог принципа самосвести, па све до Дјуија. Сам концепт Дјуијеве рефлексije укључује аналитички поступак примене научног метода у решавању практичних педагошких проблема. Дјуијева научна сазнања имала су своју рефлексiju у васпитнообразовној пракси.

РЕФЛЕКСИЈА ТЕОРИЈСКИХ САЗНАЊА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОЈ ПРАКСИ

Васпитање за Дјуија је континуирано стицање, реорганизација и реконструкција индивидуалног искуства и трансформације. Васпитање има своју „психолошку и социолошку страну“ (Djui 1983: 167). Психолошка страна, са акцентом на гештalt психологију „представља основу“ (Djui 1983: 168). По-

себно је важна навика за радом, заједно са искуством. Свако искуство Дјуи не сматра васпитним, већ само оно које подстиче запажање, буди радозналост, активност, осећај одговорности (Жлебник, 1970; Качапор, 2003; Ценић-Петровић, 2012;). Сам циљ васпитања треба да „оспособи појединца да продужи своје васпитање“ (Dewey 1935: 165). Стога је важно да се васпитање, његов циљ и садржаји мењају, трансформишу, реорганизују, прилагођавају „заинтересованости индивидуе“ (Klarared 1920: 18). Својим схватањем васпитања Дјуи указује на важност мултифакторске теорије која утиче на развој и васпитање личности, заједно са детерминантама циља васпитања, те доминантном персоналном димензијом (Бранковић, Илић 2011: 25–26). Поред васпитања, образовање је кључна компонента друштвеног и моралног развоја „реорганизација и реконструкција искуства“ (Djui 1960: 57). Образовање је основни инструмент решавања друштвених проблема којим Дјуи жели да отклони недостатке старе школе. За Дјуија посебно је важно што се чињенице (у оквиру знања као компоненте образовања) сазнају перцептивним путем, опажањем у његовој Лабораторијској школи (Djui 1960). Перцепција Дјуију представља полазну тачку целокупног људског знања, те ако у процесу сазнања изостане тај перцептивни дио, знања су формалистичка. Неопходно је стога да појаве и предмете о којима ученици уче претходно посматрају у Дјуијевој *Лабораторијској школи*. Посматрање је праћено размишљањем, чиме се реализују два важна задатка: ученици у *Лабораторијској школи* стичу богате и конкретне перцепције и представе, а истовремено се оспособљавају да самостално посматрају. Тако су стечене перцепције и представе упечатљивије, а посматрање је, посматрање на терену (Djui, 1960). Стицање знања, за Дјуија, везано је за перцепцију, има „извор у искуству из материјалног света (ово је рефлекс емпиризма) и вреди онолико колико служи као средство за практична искуства“ (Вилотијевић 2000: 105). С обзиром на различите нивое знања којим се оно градира према квалитету, Дјуи заговара примењено знање (тзв. оперативни ниво знања) – ученици уче из реалног живота, за реалан живот. Овако стечена знања у *Лабораторијској школи* су активна, оперативна, функционална, апликативна. Поред знања, значајне су и способности, као компоненте образовања, са посебним акцентом на интерперсоналну и интраперсоналну способност.

Лабораторијска школа за Дјуија представља „средство демократског развоја друштва“ (Милутиновић 2013: 519) која треба да задовољи „основне психолошке и социолошке потребе ученика“ (Hothersall 2001: 406). Њен задатак је „координација ових фактора који доприносе развоју“ (Рогачева 2006: 257), а њихово заједничко деловање захтева да „се разломи схоластички и средњовековни оквир у који је школа непрестано затворена“ (Klarared 1920: 25). У наставни програм потребно је имплементирати садржаје који су подстицајни за практичан и социјални живот. Тежиште теоријских сазнања Дјуи ставља на социјалну форму прогресивног образовања које је у корелацији са циљем васпитања. Његова Школа представља образовно окружење (попут Русоовог), мултифункционалну институцију, служи широком распону задовољавања

индивидуалних и социјалних потреба ученика које су у служби унапређења друштва и културе (Савићевић, 2002). Да би се реализовали наведени задаци, важна је настава, која је међусобно повезан и шири јединствен педагошки процес; у настави се „зна шта треба чинити и зашто“ (Бојовић, Пурић 2016: 239). Сам начин организације и реализације наставе за Дјуија треба да доведе до коперниканског обрта, јер је ученик „у средишту наставног процеса“ (Dewey 1935: 260).

Имајући у виду наведена теоријска сазнања Дјуија која се тичу васпитања, образовања и наставе, може се казати да су ови суштински појмови „међусобно условљени и повезани педагошки процеси“ (Бранковић, Илић 2011: 14); да представљају упоришне тачке његове педагогије (Заниновић 1988: 241–242), која је апликативна у васпитнообразовној пракси. Дјуијево инсистирање на самосталном посматрању и закључивању односно „стварном суделовању у догађају, стварном присуству“ (Gadamer 2000: 19) у наставном процесу подстиче оспособљавање ученика да решавају задатаке, са доминантним фазама карактеристичним за решавање проблема (процес делатности). Ученици су у ситуацији да задовоље своје сазнајне потребе (посебно унутрашње когнитивне потребе), док је улога наставника да препозна те потребе, подстиче их и даље развија. Захваљујући својим чулима заснованим на перцепцији ученици активно, свесно стичу право знање, знања су активна, оперативна, функционална, апликативна. У оваквом историјском односу педагошке теорије и праксе Дјуија, Кар и Кемес повукли су паралелу са Аристотелом и његовим учењем о три форме људске делатности – *techne*, *poiesis* и *phronesis* (Carr, Kemmis, 2000). Ова подела људске делатности заправо одређује однос педагошке теорије и образовне праксе Дјуија за коју је задужен наставник.

Својим теоријским сазнањима Дјуи је заговарао мултифакторску теорију развоја и васпитања личности, истицао доминантну персоналну димензију циља васпитања, указао на концепт слободног васпитања. Такође, заслужан је за схватање образовања које је у корелацији са васпитањем, док се сазнање у настави остварује у посебним условима каква је *Лабораторијска школа*. Ова теоријска сазнања Дјуија имала су своју педагошку рефлексiju у васпитнообразовном процесу: заснован је на конкретним интелектуалним и моралним проблемима, наставне методе и слободно бирани садржаји прилагођени су интересовањима ученика, а навика за радом основни је извор сазнања, средство васпитања. У наставној пракси, под утицајем социокогнитивних теорија учења, различити модели учења подстичу Дјуијево рефлексивно, „данас критичко мишљење ученика“ (Мишиша, Ђурко 2010: 60). Петостепени научни метод решавања проблема доприноси да се наставни садржаји поставе проблемски – ученици се укључују у дијалог, асоцијативно повезују садржаје, поседују „инвенцију, проицљивост и довитљивост“ (Djui 1960: 237). Теоријска сазнања о самоефикасности ученика у настави доприносе да они сагледају свој напредак, трагају за новим стратегијама учења, имају више мотивације за постигнућем. Захваљујући самоефикасности и самокритичности Дјуијев ученик размишља

рефлексивно – вежба непристрасност и отворен дух у решавању проблема, до изражаја долази његова интелектуална и емоционална способност да мисли о непознатоме, укључени су мисаони процеси који од њега захтевају да размишља, доноси одлуке, решава задатке, анализира, упоређује, проверава. Дарвинова теорија еволуције и еволуциони принципи у пракси захтевају динамичну, подстицајну средину за ученике. Апликативност његових еволуционих принципа и метода омогућила је Дјуију да реши многе практичне проблеме у настави: задовољене су индивидуалне и социјалне потребе, подстиче се ученикова жеља за сазнањем; настава у *Лабораторијској школи* је динамична, креативна, *врви* од идеја, енергије, међусобне сарадње, што је њен основни задатак као мултифункционалне институције. Све то се не би могло остварити без рефлексивне улоге наставника: он је рефлексивни практичар који треба да поседује све три Аристотелове форме човекове делатности како би превазишао дуговековну дихотомију теорије и праксе.

НАСТАВНИК – РЕФЛЕКСИВНИ ПРАКТИЧАР

У античкој епохи теорија (*theoria*) је представљала личну способност човека, способност чистог посматрања света. Посматрање за старе Грке значило је стварно „учешће у догађају, стварно присуство“ (Gadamer 2000: 52). У модерној епохи, теоријска знања омогућила су наставницима Дјуијеве *Лабораторијске школе* да развију рефлексивни увид у своје педагошке ставове. Тако је Дјуијев наставник стручњак; своје знање преноси на ученике водећи разговор са њима у повезаним етапама које подстичу на размишљање да износе аргументе, врше анализу и синтезу. Аристотелово стварање (*poiesis*) са друге стране, везано је за Дјуијевог наставника који мотивише ученике да стечена знања „претвори у течност, која се активно креће“ (Dewey 1935: 13). Заправо Дјуи жели да практичне активности ученика усмери ка даљем стицању њихових интелектуалних врлина, попут разборитости (*phronesis*). У настојању да практичне активности усмери даљем стицању интелектуалних врлина, наставник поседује професионалне компетенције које треба да оспособе ученика за слободно доношење одлука, расуђивање, закључивање, примену стечених знања. Ученици уче како да рефлексивно мисле (Djui, 1960), те су професионалне компетенције наставника везане за све три форме Аристотелове делатности које воде крајњем циљу – Хераклитовој еудемонији.

У педагошкој пракси „еудемонија је везана за интринзичке циљеве“ (Ријавец и сар. 2008: 55), жељу да наставник бира активности у којима ученици „желе учествовати, уживати у њима, заинтересовати се за њих“ (Михајловић 2013: 81). Неке од тих активности су: прилагођавање садржаја учења интересима ученика, брже повратне информације, оспособљавање ученика да самостално поставе своје циљеве учења (Ријавец и сар. 2003: 24–26). Наведене активности за Дјуијевог наставника подстичу аутономију и самосвест, задовољене су

ученикове основне психолошке потребе, попут аутономије, компетенције и повезаности (Deci and Ryan, 2000; Ryan, 1995).

С обзиром на то да је еудемонија везана за интринзичке циљеве Дјуи је поједноставио комплексну структуру стечених знања и помогао наставницима да развију рефлексивни увид у властите педагошке ставове. Управо код Дјуија налазимо одређене рефлексije као процесе који су концентрисани на проблем, јер се његове педагошке идеје узимају најчешће за почетак развијања теорије о наставнику рефлексивном практичару. Заправо његова примењена педагогија имала је за циљ да унапреди мишљење практичара у настави, јер жели да дође до истинске „промене саме праксе“ (Carr, Kemmis 2000: 144). Мишљење да између дихотомије научног поучавања и практичног рада постоји јаз и да су то два независна, често супротстављена дела, Дјуи не прихвата. Насупрот томе, школу је видио као лабораторију људског развоја која помаже развоју индивидуе у специјално припремљеном окружењу, попут оног које је имао Русоов Емил. Џон Дјуи је овим јасно ставио до знања да циљ образовања може бити само развој (или оно што је назвао раст). Образовање је за њега „обезбеђивање услова који подстичу раст“ (Dewey 1916: 56), не према унапред одређеном циљу, већ „подстицању интелектуалних врлина“ (Cahan 1994: 158) које су уско повезане са критичким размишљањем (Kuhn, 1989). Да би то постигао неопходно је да наставник буде рефлексивни практичар, да превазиђе јаз присутних дихотомија везаних за педагошку теорију и праксу, да теоријска знања имају своју апликативност у пракси. Тако Дјуијев наставник, не примењује готова знања, већ мисли на свој рад, испитује своју праксу, уочава и дефинише конкретне проблеме праксе, доводи их у везу са дотадашњим знањем (теоријски и искуствено развијеним), настоји да свој рад прилагоди новим ситуацијама, конкретним ученицима и новим сазнањима. Дјуијев концепт рефлексije указује на концепт његове рефлексивне наставе, која подстиче рефлексивно мишљење, као и идеју о наставницима „креаторима педагошког смисла властите наставне праксе“ (Вујисић-Живковић 2007: 250); наставнике који су „ствараоци сопствених кохерентних теорија о настави и учењу“ (Илић, Бојовић 2015: 792). Може се казати да је Дјуи овим научним сазнањима достигао Хераклитову еудемонију и интринзичке циљеве којима тежи и тиме дао велики допринос развоју теорије о наставнику, рефлексивном практичару.

ЗАКЉУЧАК

Теоријска сазнања Дјуија имала су педагошку рефлексiju у васпитно-образовном процесу засновану на конкретним интелектуалним и моралним проблемима, наставним методама и слободно бираним садржајима прилагођеним интересима ученика. Својим теоријским сазнањима Дјуи је заговарао мултифакторску теорију развоја и васпитања личности, истицао доминантну персоналну димензију циља васпитања, указао на концепт слободног васпитања.

Истраживања Шена, Елиета, Брукфилда, Радуловића и других аутора усмерена су на развијање модела рефлексивне праксе и темеље се на Дјуијевом искуственом учењу, имплицирају промене у васпитнообразовном процесу, утичу на квалитет наставе. Појам рефлексивне праксе данас се разматра у контексту школе, наставног процеса и рада наставника. Рефлексивност и рефлексивна пракса чине важне елементе ефикасне наставе, као и развоја професионалног рада наставника. Ова научна сазнања која се тичу педагошке рефлексивности, заправо датирају још од Платона и његовог педагошког поступка, Сократове индуктивне методе, па све до Дјуија. Дјуијева рефлексивност је рефлексивност о акцији, а њен концепт указује на концепт рефлексивне наставе – подстиче рефлексивно мишљење, укључује аналитички поступак примене научног метода у решавању практичних педагошких проблема, идеју о наставнику, ствараоцу властите наставне праксе.

Аутор закључује да је рефлексивна педагогија Дјуија имала футуролошке визије. У савременом приступу васпитању и образовању концептуализација различитих модела рефлексивне праксе подразумева вишеструке користи: ефикасно и дубље разумевање властитог стила поучавања наставника, његово задовољство послом (Хераклитова еудеимонија), мењање васпитно-образовне праксе и квалитета наставе. Данас се све више наглашава потреба за рефлексивном и саморефлексивном наставника практичара у настави. Повезана је са холистичким приступом учења и развоја, као и потребом за сталним вредновањем и преиспитивањем наставника, рефлексивног практичара. Циљ преиспитивања није да наставник искључи употребу имплицитних знања и уверења, већ да их постане свестан, користи циљано и плански у своме раду.

Извори

- Dewey, J. (1910). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process, *The later works of John Dewey*, 8, 113–127.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1935). *Škola i društvo*. Nova gradiška: Štamparija Nikola Debač.
- Džui, Dž. (1960). *Vaspitanje i demokratija*. Cetinje: Izdavačko štamparsko preduzeće Obod.
- Džui, Dž. (1983) Моје педагошко „вјерују“, *Pedagogija*, 1, 167–176.

Литература

- Allmer, H. (1986). Ein handlungstheoretisches Modell der Lehrer-Schüler-Interaktion, *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 33, 161–170.
- Bandura, A. (1964). The stormy decade: fact or fiction, *Psychology in School*, 1(3), 224–234.
- Bojović, Ž. i D. Purić (2016). Uporedna analiza Klafkijevog i Hajmanobog modela didaktike, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 46(2), 239–254.
- Branković, D. i M. Ilić (2011). *Uvod u pedagogiju i didaktiku*. Banja Luka: Comesgrafika.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика 1*. Београд: Учитељски факултет.
- Вујисић-Живковић, Н. (2007). Педагошка истраживања и образовање наставника, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 39(2), 243–258.
- Gadamer, H. G. (2000). *Um u doba nauke*. Beograd: Plato.
- Dahlberg, G., Moss, P. and A. Pence (2003). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. London: Falmer press.
- Dekart, R. (1951). *Rasprava o metodi*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Deci, E. L. and R. M. Ryan (2000). The „wat“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268.
- Drew, S. and R. Bingham (2001). *The student skills guide*. Aldershot: Gower.
- Elliot, J. (2006). Educational research as a from of democratic rationality, *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), 169–185.
- Žlebnik, L. (1970). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Beograd: Prosvetni pregled.
- Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning, *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.
- Илић, М. и Ж. Бојовић (2015). Фолк педагогије у контексту образовања наставника, *Настава и васпитање*, 4, 781–795.
- Каћарор, S. (2003). *Sadržaji iz opšte istorije pedagogije*. Pančevo: Grafos Internacional.
- Klapared, E. (1920). *Pedagogija Džona Duia*. Beograd: Knjižarnica Rajkovića i Đurkovića.
- Коменски, J. A. (1997). *Велика дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Kuhn, D. (1989). Children and adults as intuitive scientists, *Psychological Review*, 96, 674–689.
- Marasović, T. (2012). Upotreba metode Sokratovih krugova u nastavi, *Metodički ogledi*, 19, 89–100.
- Milutinović, J. (2013). Socijalni konstruktivizam i globalno obrazovanje, *Teme*, 37(2), 517–533.
- Miliša, Z. i B. Ćurko (2010). Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija, *MediAnali*, 4(7), 52–72.
- Михајловић, Т. (2013). *Самостално учење и образовно-васпитна постигнућа*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Монтењ, М. (1953). *Огледи о васпитању*. Београд: Педагошко друштво НР Србије.
- Niemi, H., Multisilta, J., Lipponen, L. and M. Vivitsou (2014). *Finnish Innovations and Technologies in Schools*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Pajares, F. and D. Schunk (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. In: R. J. Riding and S. G. Rayner (Eds.): *International Perspectives on Individual Differences: Self-Perception*, Westport, CT: Ablex, 2, 239–259.
- Parker, K., Hannah, E. and K. J. Topping (2006). Collective teacher efficacy, pupils' attainment and socio-economic status in primary schools, *Improving Schools*, 9(2), 111–129.
- Radulović, L. (2011). *Образовање наставника за рефлексивну праксу*. Београд: Филозофски факултет.
- Rijavec, M., Miljković, D. i I. Brdar (2008). *Pozitivna psihologija*. Zagreb: IEP – D2.
- Рогачёва, Е. Ю. (2006). *Семейный педагогический дуэт: Джон и Эвелин Дьюи*, *Омский научный Вестник*, 4(38), 255–259.
- Ruso, Ž. Ž. (1950). *Emili ili O vaspitanju*. Beograd: Znanje.
- Ryan, A. (1995). *John Dewey and the high tide of American liberalism*. New York: Norton.
- Savićević, D. M. (2002). *Filozofski osnovi andragogije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Ferraro, J. M. (2000.). *Reflective Practice and Professional Development*. ERIC Digest.
- Hothersall, D. (2001). *Povijest psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Хуторской, А. В. (1998). *Євристическое обучение: теория, методология, практика*. Москва: Международна педагогическая академия.
- Cahan, E. (1994). John Dewey and human development. In: R. Parke, P. Ornstein, J. Reiser and C. Zahn-Waxler (Eds.): *A century of developmental psychology*, 145–167. Washington, DC: American Psychological Association.
- Carr, W. and S. Kemmis (2000). *Becoming critical*. London: The Falmer Press.

- Cenić, S. i J. Petrović (2012). *Vaspitanje kroz istorijske epohe*. Knjiga druga. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Copeland, M. (2005). *Socratic Circles. Fostering Critical and Creative Thinking in Middle and High School*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Tatjana V. Mihajlović

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

SCIENTIFIC VALUE AND APPLICABILITY OF DEWEY'S PEDAGOGICAL REFLECTION

Summary

Through an analysis of primary and secondary sources and application of historical, causal analytical method, but, also, of valuation method, the author gives a critical review of John Dewey's reflective pedagogy. She suggests, on the basis of primary and secondary sources, that the first reflections on upbringing and education appeared in the antiquity period, in the literary works of Homer, Xenophanes, then of philosophers Plato, Socrates, Aristotle. They dealt with pedagogical theory and practice, placing emphasis on theory, and less on practice.

Although Dewey relied on earlier thinkers, he is the author of original pedagogical concepts (pragmatism, utilitarianism, democratization of relations in pedagogical practice) that are still up-to-date and that still exert influence on the pedagogical theory and practice. Among his concepts of more permanent value, an important place belongs, also, to the pedagogical reflection.

The author concludes that Dewey's pedagogical reflection had futurology visions. In the contemporary approach to upbringing and education, research is aimed to developing models of reflective practice that are based on Dewey's theoretical outcomes. The conceptualization of different models of reflective practice has multiple benefits starting from efficiency and more profound understanding of one's own teaching style, through teacher's satisfaction with the work (Heraclites' eudaimonia) to the changing of upbringing-educational practice and quality of teaching.

Key words: *reflective pedagogy, pedagogical reflection, reflective practice.*

Миле Ђ. Илић*
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет
Љиљана С. Јерковић*
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

РЕЦЕПЦИЈА И ИСХОДИ ОСНОВНОШКОЛСКЕ НАСТАВЕ

Апстракт: Нове тенденције у савременој дидактици и настави су: иновативност, креативност, индивидуализација и персонализација, интеракција и социјализација, хуманизација и еманципација, откривалаштво и конструктивизам, инклузија и контекстуализација и друге. Њихово остваривање условљено је степеном рецепције (прихватања) наставе од њених непосредних учесника, нарочито ученика. Теорија рецепције примјењивана је раније у књижевним наукама, а последњих деценија у конципирању, истраживању и унапређивању претежно умјерене рецепције савремене наставе.

У емпиријском истраживању идентификовани су нивои рецепције наставе с обзиром на социо-педагошка обиљежја испитаника (ученика, наставника). Установљене су мале, али значајне корелације компоненти рецепције наставе и њених образовно-васпитних исхода на старијем основношколском узрасту ученика.

Резултати истраживања и њихове научне и практичне импликације расвјетљавани су у оквиру нових дидактичких парадигми, типова и система наставе.

Кључне ријечи: *савремена дидактика, рецепција, основношколска настава, образовно-васпитни исходи.*

УВОД

Степен рецепције или емоционално-вољне прихватајености основношколске наставе од њених актера (ученика и наставника) једна је од кључних детерминанти квалитета њених образовно-васпитних исхода. Зато је научно, друштвено и практично релевантно идентификовање степена рецепције (стварног прихватања) такве наставе у нашим школама. Термин рецепција потиче од латинске ријечи *receptio*, што значи лично прихватање, примање, усвајање (Вуја-

* mile.ilic@ff.unibl.org

* ljiljana.jerkovic@ff.unibl.org

клија 1991: 834; Klaić 1978: 1138). Реципирати (лат. *recipere*) значи усвојити, примити, припустити, допустити приступ (Вујаклија 1991: 835). Термин рецепција је првобитно примјењиван у историји права, а означавао је прихватање и примјену грађанског и кривичног права у европским земљама. Временом се преко књижевности, социологије, педагогије и других друштвених наука почео примјењивати и у савременој дидактици, па и у методикама појединих наставних предмета (Stevanović, 1998). Рецепција у овом раду не подразумијева само ниво когнитивног или денотативног, тј. општеприхваћеног, једнозначног, већ и конативно-емотивног прихватања и позитивног личног доживљавања основношколске наставе од њених непосредних реализатора – ученика и наставника.

Већина теоретичара, истраживача и наставника сагласна је да ученици потпуније реципирају системе (моделе и варијанте) иновативне, него традиционалне наставе. Један од иновативних и врло актуелних система јесте инклузивна настава.

Основношколска инклузивна настава је синхронизован процес поучавања и учења који треба да „обухвата, прихвата и интензивно укључује дјецу и младе са препрекама у учењу и учешћу, односно ученике са посебним образовним потребама (тј. са развојним тешкоћама и даровите, повратнике, досељенике, припаднике националних мањина, сегрегираних група, оне који говоре различитим језицима) и све остале ученике у одјељењу (групи, тандему, школи) према њиховим индивидуалним потенцијалима, интересовањима и очекиваним исходима до личних максимума“ (Ћић 2012: 13). Научно су идентификоване сљедеће одреднице ефикасне, тј. инклузивне основношколске наставе: 1. равноправно учествовање у редовној настави у оној истој школи коју би похађали ученици и да немају препреке у учењу и учешћу; 2. образовање и васпитање у одговарајућем разреду редовне школе свих ученика без обзира на природу препрека у учењу и учешћу; 3. партиципација свих ученика у процесу стицања знања, усавршавања вјештина, формирању навика, развијању способности, осјећања и воље у редовној настави с обзиром на индивидуалне потенцијале; 4. укључивање ученика са препрекама у учењу и учешћу не само у редовну наставу одговарајућег разреда већ и у ваннаставне активности, културне манифестације, на излете, екскурзије и у остале видове васпитнообразовног рада; 5. исти распоред часова за ученике са препрекама у учењу и учешћу и за остале ученике одговарајућег разреда; 6. омогућавање реализације програма индивидуализованог учења у редовној настави темељеним на очекиваним исходима образовно-васпитног рада; 7. стварање пријатне емоционалне атмосфере, угодног социјално-комуникацијског окружења и његовање пријатељства између дјеце са препрекама у учењу и учешћу и осталих ученика у настави и школи; 8. пружање неопходне додатне помоћи ученицима са препрекама у учењу и учешћу и осталим ученицима у редовној настави и 9. перманентно освјешћивање разумијевања и прихватања људских различитости код дјеце и младих у редовној настави и другим видовима васпитно-образовног рада и живота у школи и ван ње (Ћић 2012: 24–25).

Сваки ученик потпуније ће рецепирати иновативну наставу у којој наставник има нове улоге. За разлику од традиционалне наставе, гдје је он претежно организатор, предавач и оцјењивач, у ефикасној инклузивној настави наставник, поред тога што дјелотворно поучава, у све већој мјери постаје дијагностичар, иницијатор, координатор који уклања или ублажава препреке у учењу и учешћу и омогућује прикладније задовољавање образовно-васпитних и развојних потреба ученика. Поред тога је и „планер и програмер инклузивног учења и стваралаштва, иноватор, организатор, истраживач, савјетодавац и тако даље“ (Пић 2012: 84). У савременој основношколској настави наставник остварује врло комплексне функције, а то су: педагошко-дијагностичка, планерско-програмерска, водитељско-иноваторска, медијаторско-социјализацијска, координаторско-терапеутска, савјетодавно-педагошка и докимолошко-евауацијска функција (Пић, 2012).

Ставови наставника према укључивању дјеце са посебним потребама у редован систем образовања још увијек су подијељени. Зато инклузивну наставу треба опрезно и постепено уводити у образовни систем кроз пилот-пројекте, експериментална одјељења и експерименталне школе, како би вријеме спровођења указало на предности и мане, правце побољшања инклузивног образовања, те повећање нивоа његовог разумијевања и прихватања (Карић 2004: 145).

Према Питеру Гаму (Gam, 2003), оспособљавање наставника требало би довести до овладавања: (1) организацијом ситуација подучавања – учења (да наставник дјелује као дио тима који је одговоран за посебне групе ученика); (2) развојем свеукључујеће средине за учење (да се обезбједи разнолик рад ученика и њихово заједничко напредовање); (3) развојем социјалне стратегије (интеграција социјалне и професионалне стране процеса подучавања и учења); (4) холистичког погледа на инклузију (обезбјеђивање корелације сарадње између школе, породице и активности слободног времена).

Досадашња истраживања показују да наставници у малом проценту прихватају инклузивну наставу у основној школи. Истраживање Рајке Ђевић (Ђевић, 2009), на узорку од 205 наставника из десет основних школа у Србији, показало је да наставници подржавају заједничко образовање из хуманог аспекта (84,4%), али су забринуте за академски успјех одјељења у која су укључени ученици са сметњама у развоју. Идеју инклузије у нашим школским условима 15,6% наставника, према налазима овог истраживача, доживљава као утопију. Чак 42,4% наставника види специјалну школу као боље образовно рјешење за ученике са сметњама у развоју. Овакви налази нас упућују на кључни проблем, а то је маргинализовање стручног усавршавања наставника за планирање, припремање, извођење и евалуацију инклузивне наставе.

Истраживање Србољуба Ђорђевића (Ђорђевић, 2008) показало је да учитељи и стручни сарадници нису довољно информисани о популацији ученика са посебним потребама, нити оспособљени на додипломским студијама за рад са таквим ученицима. Факторском анализом издвојено је неколико сигнифи-

кантних фактора – показатеља тешкоћа које учитељи и стручни сарадници имају код спровођења инклузије: 1. додипломске едукације учитеља и стручних сарадника за рад са ученицима са посебним потребама, 2. помоћ учитељима приликом едукације ученика са посебним потребама, 3. организација израде и извођења индивидуалног образовног програма за ученике са посебним потребама и 4. организовање семинара и савјетовања за оспособљавање за рад са ученицима са посебним потребама.

Експериментално истраживање М. Илића (Илић, 2009) је значајан искорак у односу на дотадашња испитивања претежно ставова наставника, ученика и родитеља о инклузивној настави. Он је извео двофазни експеримент са паралелним групама.

У првој фази експеримента провјеравао је да ли ће наставници који су се усавршавали за планирање, припремање и извођење инклузивне наставе показати већу компетентност (педагошку, психолошку, дидактичку и методичку), а тиме и рецепцију такве наставе у односу на наставнике који су се усавршавали на традиционалан (претежно предавачки) начин. У другој фази експеримента покушао је установити да ли ће ученици петог разреда основне школе показати боље образовно-васпитне ефекте и у већем степену реципирати наставу српског језика (брзина читања у себи, разумијевање прочитаног текста, писмено изражавање, мотивација за учење и вербална креативност) у односу на ученике контролне групе са којима је настава реализована на традиционалан (уобичајен) начин, у коме се рецепцији такве наставе не поклања пажња. У таквој настави није поклањана нарочита пажња социоемоционалној атмосфери, комуникацији, нити је често пружана додатна помоћ ученицима са препрекама у учењу и учешћу, даровитим или талентованим ученицима.

У експерименталним одјељењима подстицана је и подржавана партиципација свих ученика (са развојним тешкоћама, даровитих и осталих) с обзиром на индивидуалне потенцијале у зони блиског развоја до личних максимума. Дјелотворно поучавање, заједничко, интерактивно и индивидуализовано учење остваривани су у угодној и подржавалачкој емоционалној атмосфери. Садржаји свих програмских подручја српског језика реализовани су у оквиру модела инклузивне индивидуализоване и инклузивне интерактивне наставе. На завршном испитивању установљено је да су ученици експерименталних одјељења, учествујући у инклузивној настави, постигли у просјеку статистички значајно боље образовно-васпитне резултате у односу на ученике контролних одјељења са којима је реализована уобичајена (неинклузивна) настава (Илић, 2009).

Респектујући наведена теоријска разматрања и резултате досадашњих тангентних истраживања, конципирани смо емпиријско истраживање рецепције основношколске наставе и њених исхода (образовно-васпитних ефеката) у другој тријади наше основне школе.

МЕТОДОЛОГИЈА ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА

Пошли смо од хипотеза:

- 1) да већина ученика и наставника има умјерену рецепцију основношколске наставе и да нема значајних разлика с обзиром на њихова социопедагошка обиљежја и
- 2) да постоји статистички значајна корелација између компоненти рецепције основношколске наставе и њених образовних и васпитних исхода.

Главна метода била је сервеј истраживачки метод (servey research method), а помоћне су метода теоријске анализе и синтезе и компаративна метода. Кориштене су сљедеће истраживачке технике: анкетање, скалирање и тестирање. Примењене су прилагођене варијанте петостепених скала Ликертовог типа и стандардизовани тестови.

У оквиру овог пројекта конструисани су тестови знања из математике ($r_{tt} = 0,83$), биологије ($r_{tt} = 0,85$), историје ($r_{tt} = 0,81$), демократије и људских права ($r_{tt} = 0,82$), скала рецепције основношколске наставе ($r_{tt} = 0,78$) и скала процјене грађанских ставова и вјештина ($r_{tt} = 0,76$). Адаптирани су и сљедећи инструменти: Инвентар навика и техника учења (Јовановић-Илић, 1977), Тест моралне развијености (Пешиновић, 1976) и Тест вербалне креативности (Schoppe, 1975).

У узорку је било 183 (13,72%) наставника и 437 (14,42%) ученика четвртог, петог и шестог разреда са подручја општине Котор Варош, Челинац, Градишка, Србац, Лакташи и града Бања Луке. Утврђени показатељи обрађени су у статистичком програму SPSS 20.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

За сваког испитаника (наставника, ученика) израчунат је укупан скор на скалама процјене који изражава степен њихове рецепције основношколске наставе. У Табели 1 приказани су уобичајни статистички параметри (аритметичка средина, стандардна девијација) на скалама процјене. Наведене су и мјере које се односе на карактеристике дистрибуције скорова: закривљености и издужености дистрибуције (Skewness, Kurtosis) и резултати одступања од нормалне расподеле (Колмогоров-Смирнов тест).

Табела 1. *Подаци о дистрибуцијама испитивања рецепције основношколске наставе*

Испитаници	М	SD	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov-Smirnov test
Наставници	61,18	9,19	0,27	-0,09	0,63 p>0,05
Ученици	58,99	10,04	0,18	-0,10	0,70 p>0,05

На скали рецепције основношколске наставе теоријски минимални скор износи 20, а максимални могући скор 95 бодова. Изостали су екстремно мали скорови који изражавају низак ниво рецепције наставе. Коефицијенти одступања дистрибуције скорова од нормалне (Колмогоров-Смирнов тест) показују да се нормално распоређују. То значи да највећи број наставника и ученика има умјерено позитивну рецепцију основношколске наставе, док мањи број њих има негативну рецепцију основношколске наставе. То потврђују и вриједности аритметичке средине рецепције наставника ($M = 60,88$) која занемарљиво одступа од средње вриједности распона скале (47,5), што иде у прилог потврђивања прве полазне хипотезе.

Идентификовани су нивои рецепције основношколске наставе у подзорцима наставника и ученика према мјесту њиховог становања. Показатељи су у следећој табели.

Табела 2. *Рецепција основношколске наставе у односу на мјесто становања испитаника*

Испитаници	Пол	N	М	SD	t	p
Наставници	Град	25	61,93	10,28	1,78	p>0,05
	Село	8	60,98	10,11		
Ученици	Град	42	59,81	10,71	1,86	p>0,05
	Село	5	60,18	10,97		

Евидентно је да нема статистички значајних разлика у рецепцији основношколске наставе у подзорцима испитаника (наставници, ученици) с обзиром на социоекономску средину у којој станују. Сличан ниво рецепције наставе може се објаснити готово идентичним утицајима мас-медија, информатичке технологије, друштвених односа и вриједности, промјена у васпитно-образовном систему и обиљежја наставно-образовног процеса на ниво информисаности и степен свијести дјете, младих и одраслих.

Разлике у рецепцији основношколске наставе с обзиром на пол испитаника приказане су у следећој табели.

Табела 3. *Рецепција основношколске наставе с обзиром на пол наставника и ученика*

Испитаници	Пол	N	M	SD	t	p
Наставници	М	43	62,06	10,15	0,68	p>0,05
	Ж	40	61,98	10,86		
Ученици	М	215	59,98	10,87	0,83	p>0,05
	Ж	222	60,13	11,08		

Презентовани показатељи потврђују очекивање да нема статистички значајне разлике у степену рецепције инклузивне наставе испитаника различитог пола (наставници – наставнице; ученици – ученице). Већина њих има умјерену или благо позитивну рецепцију основношколске наставе. Сличност нивоа рецепције основношколске наставе испитаника различитих полова условљен је прилично сличним факторима наведеним за урбану и руралну средину.

Разлике у рецепцији основношколске наставе с обзиром на општи школски успјех ученика изражене су показатељима у овој табели.

Табела 4. *Рецепција основношколске наставе с обзиром на општи школски успјех ученика*

Успјех ученика	N	M	SD	F	p
Одличан	106	61,78	10,37	0,41	p>0,05
Врло добар	222	61,19	10,38		
Добар	67	60,79	11,05		
Довољан	42	59,81	10,58		

Наведени налаз потврђује очекивање да нема значајних разлика између нивоа (умјерене) рецепције основношколске наставе између већине ученика различитог школског успјеха. Овај резултат указује на просјечно повећање прихватања различитости, солидарности и хуманизације односа у групама ученика различитог школског постигнућа.

На основу наведених показатеља можемо закључити да је потврђена наша прва хипотеза.

Показатељи повезаности рецепције основношколске наставе и њених образовних исхода наведени су у сљедећој табели.

Табела 5. *Корелација рецепције основношколске наставе и образовних постигнућа ученика*

Компоненте рецепције основношколске наставе	Образовна постигнућа ученика					
	Резултати на тесту знања из математике	Резултати на тесту знања из биологије	Резултати на тесту знања из историје	Ниво грађанских знања ученика	Општи школски успех ученика	Укупно
Рецепција програмских садржаја	0,36*	0,38**	0,36*	0,39**	0,43**	0,38**
Рецепција начина рада ученика (учења)	0,39**	0,41**	0,37**	0,44 **	0,45**	0,41 **
Рецепција рада наставника (поучавања)	0,18	0,25*	0,15	0,32*	0,35**	0,25*
Рецепција односа између ученика и наставника	0,17	0,23	0,19	0,28*	0,22	0,22
Рецепција комуникације у настави	0,18	0,24*	0,22	0,27*	0,26	0,23
Укупно	0,26*	0,30*	0,29*	0,37**	0,37**	0,29*

** коефицијент корелације значајан на нивоу 0,01

*коефицијент корелације значајан на нивоу 0,05

Увидом у Табелу 5 можемо уочити да постоји статистички значајна повезаност између рецепције основношколске наставе и образовних постигнућа ученика на крају друге тријаде основне школе ($r = 0,29$; $p = 0,05$), чиме је потврђен први дио наше друге хипотезе. Преовлађује благо позитивна корелација. Најмањи је коефицијент корелације између рецепције наставе и постигнућа ученика на тесту знања из математике ($r = 0,26$; $p = 0,05$), а највећи између рецепције наставе и нивоа грађанских знања из демократије и људских права ($r=0,37$; $p=0,01$). Ученици најмање лично прихватају наставу математике. Нису искориштени потенцијали слојевитости и стимулативности програмских садржаја, откривалачких активности ученика и привлачности рјешавања математичких проблема. И даље је запостављено изазивање знатижеље ученика, унутрашње мотивације и одушевљења мисаоно-стваралачким ангажовањем у усвајању математичких појмова, операција и релација. Сличан је степен рецепције наставе биологије и историје, што указује на сличности кључних обиљежја учења и поучавања у доминирајућој предавачко-приказивачкој настави готово свих предмета у нашој основној школи ($r=0,30$; $p=0,05$), а слично је стање у корелацији рецепције наставе историје и резултата ученика на тесту знања из историје ($r = 0,29$; $p = 0,05$). Скраман је ниво привлачности школског учења и

традиционалног (углавном фронталног) поучавања и претежно репродуктивних вербалистичких знања о природним процесима и појавама и спознаја ученика о историјским токовима и друштвеним збивањима. Већи су коефицијенти корелације рецепције садржаја наставе и укупних образовних постигнућа ученика ($r = 0,38$; $p = 0,01$) и рецепције рада ученика и образовних исхода тога рада ($r = 0,41$; $p = 0,01$), него повезаности рецепције рада наставника и цјеловитих ефеката наставе ($r = 0,23$; $p > 0,05$). Коефицијент корелације није статистички значајан, што значи да у првом плану треба да буду егземпларни, актуелни и трајније вриједни програмски садржаји и рефлексивне, истраживачке, креативне активности ученика у савременој (индивидуализованој, интерактивној, контекстуализованој, мултимедијској, развијајућој...) основношколској настави. При томе не треба запостављати иновативно дидактичко-методички засновано комплементарно и дјелотворно поучавање, нити психопедагошки утемељене интерперсоналне односе, ненасилне и емпатијске комуникације у настави, чиме би се интензивирала њена рецептивност, тј. привлачност и прихватаљивост, а тиме и образовна ефикасност.

Провјеравали смо евентуалну повезаност рецептивности основношколске наставе и исхода, процеса и динамизама васпитања ученика у оквиру такве наставе.

Табела 6. *Корелација рецепције наставе и исхода васпитања ученика*

Компоненте рецепције основношколске наставе	Исходи васпитања ученика				
	Развијеност навика и техника учења	Вербална креативност	Морална развијеност	Развијеност грађанских вјештина и ставова	Укупно
Рецепција програмских садржаја	0,24*	0,17	0,37**	0,23	0,25*
Рецепција начина рада ученика (учења)	0,38**	0,21	0,36*	0,22	0,29*
Рецепција рада наставника (поучавања)	0,16	0,20	0,23	0,20	0,19
Рецепција односа између ученика и наставника	0,23	0,19	0,25*	0,19	0,21
Рецепција комуникације у настави	0,22	0,20	0,22	0,18	0,21
Укупно	0,25*	0,19	0,29*	0,20	0,23

** коефицијент корелације значајан на нивоу 0,01

*коефицијент корелације значајан на нивоу 0,05

Наведени показатељи указују на истраживачки налаз да је нешто нижи степен повезаности (али статистички значајан) рецепције наставе и њених исхода иманентног васпитног процеса ($r=0,25$; $p=0,05$) него рецепције наставе и њених образовних исхода ($r=0,29$; $p>0,05$). Тиме је потврђена тенденција запостављања васпитне функције наставе у нашој савременој основној школи, што је често истичано на научним и стручним скуповима и у педагошкој публицистици.

Највеће корелације су између рецепције врста активности или начина рада ученика – учења ($r=0,29$; $p=0,05$) и рецепције програмских садржаја ($r=0,25$; $p=0,05$), с једне стране, и исхода васпитања, с друге стране. Коефицијент корелације између рецепције осталих компоненти наставе (поучавања, интерперсоналних односа и комуникација) и њених васпитних исхода нису статистички значајни. Показатељи наведени у Табели 6 омогућују дјелимично потврђивање друге хипотезе о значајној повезаности рецепције наставе и исхода васпитања личности ученика у оквиру те наставе.

Најмање корелације су између рецепције основношколске наставе и постигнућа ученика на тесту вербалне креативности и на скали грађанских ставова и врлина. Коефицијенти корелације нису статистички значајни ни са једном од пет компоненти рецепције наставе. Може се извести закључак да су у основношколској настави у већој мјери запостављени подстицање развоја креативних способности и грађанских компетенција ученика него изграђивање навика успјешног учења и морално васпитање ученика.

У просјеку није идентификован висок ниво ученичке рецепције основношколске наставе, нити су утврђени значајни коефицијенти корелације рецепције већине компоненти те наставе са исходима васпитања, па и образовања ученика у оквиру наставе. Разноврсне учеће и стваралачке активности ученика нису још увијек у центру наставног процеса. Настава у нашој основној школи најчешће није оријентисана на очекиване исходе образовања и васпитања у зони блиског развоја ученика, тј. знатније повећавање рецепције основношколске наставе и њених образовно-васпитних исхода није могуће уколико наставни процес не буде претежно утемељиван на новим дидактичким парадигмама – конструктивистичкој и феноменолошкој, а не (као до сада) на конзервативној (па и на рационалистичкој) дидактичкој парадигми. Тада би све чешће била одбацивана настава догматског и објашњавалачко-репродуктивног типа. Такви типови наставе преовлађивали би у педагошки ефикасној иновативној (индивидуализованој, интерактивној, интегрисаној, мултимедијској, контекстуализованој, ресонсибилној, инклузивној...) основношколској настави. Претпоставке за то су комплементарне системске промјене у концепцији основне школе, њеној сарадњи са породицом и истраживачко-педагошким институцијама, у иницијалном образовању и сталном професионалном развоју наставника и стручних сарадника.

ЗАКЉУЧАК

Ефикасна основношколска настава јесте она која доприноси хуманизацији друштва и еманципацији личности сваког појединог ученика. Један од кључних услова за перманентно извођење такве наставе јесте јачање свијести о њеним педагошким вриједностима у просвјетној и широј јавности, а нарочито у популацијама наставника и ученика у којима смо и провели емпиријско истраживање. Интересовало нас је у којој мјери они истински (когнитивно, емотивно и персонално) прихватају (реципирају) основношколску наставу у нашој школи.

Установили смо да већина ученика и наставника има умјерене рецепције основношколске наставе, те да се значајно не разликују с обзиром на мјесто становања, пол и школски успјех ученика. То значи да је, у односу на претходна емпиријска истраживања, у порасту свијест ученика и наставника (главних реципијената) о вриједностима и привлачности те наставе. То не значи да степен такве свијести не треба да буде виши у наше вријеме и у будућности. На то може утицати стално унапређивање професионалних компетенција свих наставника, стручних сарадника за припрему, извођење и вредновање педагошки ефикасне основношколске наставе и цјелокупног васпитно-образовног процеса, као и реализовање научних, системско-развојних и апликативних пројеката о дидактичко-методичким основама и педагошко-психолошким вриједностима такве наставе.

Литература

- Вујаклија, М. (1991). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета
- Gam, P. (2003). Od integracije do inkluzije. U: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*. Sarajevo: Filozofski fakultet, 46–57.
- Ђевић, Р. (2009). Спремност наставника основне школе да прихвате ученике са тешкоћама у развоју, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41(2), 367–382.
- Ђорђевић, С. (2008). Теškoће у спровођењу инклузивног образовања са позиција учитеља и стручних сарадника. U: D. Radovanović (prir.): *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 147–159.
- Илић, М. (2009). Одgoјно-образовни ефекти инклузивне наставе, *Одgoјне знаности*, 2/18, 363–380.
- Илић, М. (2012). *Инклузивна настава*. Истоочно Сарајево: Filozofski fakultet.
- Јовановић-Илић, М. (1977). *Развој способности учења*. Београд: Просвета.

- Карић, Ј. (2004). Ставови према укључивању деце са посебним потребама у редован систем образовања, *Настава и васпитање* 1, 142–146.
- Klaić, B. (1978). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod МН.
- Пеашиновић, Р. (1976). *Педагошка функција наставника у моралном развоју ученика*. Београд: Просвета.
- Schoppe, K. J. (1975). Verbaler Kreativitätstest. Ein Verfahren zur Erfassung verbal-produktiver Kreativitäts merkmale. Göttingen–Toronto–Zürich: Hogefе.
- Stevanović, M. (1998). *Metoda recepcije u nastavi*. Tuzla: R & S.

Mile Đ. Ilić

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

Ljiljana S. Jerković

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

RECEPTION AND OUTCOMES OF ELEMENTARY SCHOOL INSTRUCTION

Summary

New tendencies in modern didactics and instruction are: innovation, creativity, individualization and personalization, interaction and socialization, humanization and emancipation, discovery and constructivism, inclusion and contextualization, and others. Their realization is conditioned by the degree of reception (acceptance) of instruction from its direct participants, especially students. The reception theory was applied earlier in literary sciences, and during the last decades in conceiving, researching and improving a predominantly moderate reception of modern instruction.

In the empirical research, the levels of instruction reception were identified with regard to the socio-pedagogical characteristics of the respondents (pupils, teachers). Small but significant correlations of the components of the instruction reception and its educational outcomes at the elementary school age were established.

The results of the research and their scientific and practical implications are illuminated within new didactic paradigms, types and teaching systems.

Key words: *contemporary didactics, reception, elementary school instruction, educational outcomes.*

Aleksandra S. Maksimović*
Pre-school Teacher Training College, Šabac
Sanja D. Vuletić*
Pre-school Teacher Training College, Šabac

TEACHERS' ATTITUDES ON IMPLEMENTING NATIONAL EDUCATIONAL STANDARDS: CASE STUDY AUSTRIA

Abstract: This paper deals with implementation of the standardized tests as one of the ways to evaluate students' achievements at a certain level of education. The aim of this study is to research teachers' attitudes about the implementation of the national educational standards in Austria. The paper represents a case study and it is based on the qualitative data gathered through interviews with twenty-two teachers. The results show that the majority of interviewed teachers believe that standards-based education does not represent enormous change in the school system and emphasized that they had carried out the similar procedure prior to the reform. However, teachers from the sample emphasize that training for standards' implementation should have been better organized and that they felt confused after having attended the training course. The teachers say they usually find important information about standards on the official BIFIE website but also point out the support provided by other colleagues as well as head teachers. In terms of responsibility for achieving a higher level of students' attainment, the interviewed teachers mostly focus on their own role in the whole process. At the same time, teachers from our sample express their attitude that the standards have no impact on their autonomy as educators.

Key words: *Austria, teachers, national educational standards.*

INTRODUCTION

Standards related to the results of the educational process or the achievement of students have become the focus of researchers and creators of education policy. Namely, over the past thirty years, world-wide educational reforms have moved towards the creation and implementation of educational systems that involve measuring and comparing the student's accomplished results on the basis of predefined standards (Smith et al., 2016).

* aleksandramaksimovic82@gmail.com

* vuleticsanja01@gmail.com

The beginning of the concept of standards-based education relates to the 1980s and the report of the US National Commission for Education – *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, which led to a tough debate on the need for radical changes in education (Marzano, Kendall, 1998). Educational standards were promoted by the authors of *A Nation at Risk* report as a way of achieving better results of American students and raising the level of achievement in international evaluations as well. This kind of approach to education soon after the USA was implemented in European countries.

AUSTRIA: EDUCATIONAL SYSTEM AND IMPLEMENTATION OF NATIONAL STANDARDIZED TESTING OF PUPILS

In Austria, nursery school (*Kindergarten*) attendance is voluntary. However, when children reach the age of five, they must attend nursery school on a half-day basis. Compulsory education begins at the age of six and lasts for nine years, out of which the first four years pupils spend in primary school (*Volksschule*). At the age of ten pupils continue their education at the lower secondary level in either *Hauptschule* (low education track) or in *AHS* (*allgemein bildende höhere Schule*) – Gymnasium. Completion of the low secondary school means the end of compulsory education and pupils at the upper secondary level can decide between vocational (VET) and general education pathway, which have implication on entry to later academics level of study (University) or applied studies (colleges, *Hochschule*, etc.).

For the context of the education system standardization in Austria, it is significant that there was practically no external assessment of students' achievements, nor systematic evaluation of the quality of school education at the national level (Spasenović et al., 2016). Namely, although standardization in the context of improving the quality of education has been talked about since 2000 in Austria (Beer, 2007; Breinbauer, 2007), the external students performance testing only began in 2012 (OECD, 2017). The National testing included pupils in the 4th grade of elementary school (German language and Mathematics) and 8th graders (German language, English language and Mathematics). The main goal of conducting the national testing is to envisage the quality of education, as well as to enable schools to gain an insight into the effects of their own work. The results that the students accomplish in the test have no selective character, nor affect students' school success, but serve to inform students about their progress and success. The work of individual teachers and schools is not valued on the basis of students' achieved results, but the idea is that the data obtained on the national tests serve as the basis for self-evaluation of the work of schools and teachers (Spasenović et al., 2016).

Nevertheless, it should be noted that, in contrast to the situation in England (West, Yolonon, 2010; Maksimović, Vuletić, 2017) and Germany (Früchwacht, 2012), where, on the basis of students' achievements in standardized testing, the

ranking of schools is carried out, in Austria this approach is neither supported nor implemented (Spasenović et al., 2016). Taking standardized and competency-based final exams at the end of secondary education (*Matura*) has been taking place since 2015 for gymnasium students and since 2016 for students of higher secondary vocational schools (OECD, 2017).

METHODOLOGY

The aim of this study is to research attitudes of teachers in Austria about the implementation of the national educational standards (*Bildungsstandards*). For that purpose a semi-structured interview with open formulated questions was designed and used. The following themes were explored: teachers' attitudes about the reform in Austrian educational system, with emphasis on defining the educational standards; process of introducing the standards to the schools and teaching staff; providing support to teachers in achieving the defined standardized levels of attainment for students; responsibility for achieving high level of attainment and impact of standards-based education on teachers' autonomy.

The research has been carried out from December 2013 to May 2014 and involved twenty-two teachers from Styria, southeast part of Austria¹. Twelve of them are class teachers, eight are English teachers and two are German teachers. Three of the interviewed persons are male and nineteen are female. Four of them had more than 20 years' work experience, six had between 15 and 20 years' work experience, seven had between 10 and 15 years' work experience, three had between 5 and 10 years' work experience and two had less than 5 years of experience.

All the teachers were interviewed on the one to one basis and anonymously, with all the interviews being recorded and later transcribed.

RESULTS AND DISCUSSION OF FINDINGS

Themes from the interview schedule allowed us to give summarized discussion of the findings. We used the themes from interview to provide a structure of the findings presentation. Each theme was discussed by using the teachers' statements to illustrate the issue.

¹ Thanks to the *Join EUSEE Erasmus Scholarship*, the first author of this publication spent 6 months as a PhD researcher at the University of Graz in 2013/2104 and during that period the empirical data presented in this paper were gathered.

Teachers' opinions about the changes in Austrian educational system, with emphasis on defining educational standards. The responses concerning this topic related to the reform in Austrian educational system and can be perceived and analysed from two dominant perspectives: whilst one group of teachers do not conceive standards as a complete novelty in their work, the others are not in favour on introducing standards.

The majority of interviewed teachers (14) stated that, from their point of view, standards-based education did not represent an enormous change in school system since there was not much alteration in the process of preparing, implementing and presenting results from national testing. To put it more precisely, the interviewed teachers emphasised that they performed similar activities as well prior to the reform, but they just didn't name them – *educational standards*:

“I think that we did a lot of those things in the past, but we called it differently. Maybe we were not speaking about Bildungsstandards, but we have done it in practice“ (Class teacher, Male, 20+ years of experience).

The findings similar to the abovementioned were also obtained in Serbia when 61 respondents were included in the qualitative research. The interviewed teachers pointed out that, in their view, the concept of standards-based education does not represent a novelty in comparison to their previous work (Maksimović, Marković, 2012; Radišić et al., 2012).

However, the teachers in Austria stated that the major change concerning the national educational standards was the new way of testing students. Especially primary school teachers expressed their concern about the method and duration of testing students at the age of 10.

„My personal opinion is that the way pupils in 4th grade are now tested is too demanding. It is expected that pupils do, at the age of 10, very complicated test that lasts 3 hours. Their teacher is not in the classroom, during a short pause they can't go out [...] I don't believe that kind of testing reflects real pupils' knowledge“ (Class teacher, female, 10–15 years of experience).

Furthermore, comparable results are found in a qualitative study conducted in England when teachers emphasized that testing children is not the best way of getting an insight into pupils' results and teachers who work with younger children were against testing practice (Maksimović, Vuletić, 2017).

Also, the interviewed teachers from Austria pointed out they needed a lot of time for thorough implementation of the standards in their classroom, and that some expectations of the authorities were unrealistic. Some of the interviewed teachers feel they are under pressure for having to deal with different changes in Austrian educational system that have occurred over a short period of time.

„The reforms usually take very long time to actually happen“ (English teacher, Male, 10–15 years of experience).

This teachers' attitude is close to the results appearing in the research on educational changes in Serbia when more than half of 1407 teachers from the sample stated that the reforms had not been well considered prior to the implementation and therefore the introduction of changes to schools was not received very well (Stanković et al. 2012). However, we must emphasize that the research in Austria was conducted just a year after standards-based education had been implemented, and that relevant researches show that it usually takes about three years of professional development of teachers and continuous support in the areas in which the reforms are being implemented, so that the novelties can become a part of the school practice (Veal et al., 2015).

However, eight of the interviewed teachers in Austria said that national educational standards are good for comparison and measurement of students' achievement and as well they allowed teachers to focus their work and students' learning on the most important tasks.

„Now we know that is less important to ask students if they learned the details in texts, for some historical information, or for information about cultural situation. It is most important that students are able to use the language, to find information, to know how to speak in formal as well as in informal way. It is going back to the roots, which I think is very important“ (English teacher, Female, 15–20 years of experience).

We can link this group of answers with the similar data gathered in Serbia when some of the teachers involved in different studies stated that standards can be a useful tool for harmonizing the effects of education and assessing students (Maksimović, Marković, 2012, Maksimović, 2016; Malinić et al., 2013). In addition, results of the relevant international research (Hamilton et al., 2005; John, Pratt, 1997; Klenowski, 2013) point to the conclusion that teachers often associate standards with evaluation.

Process of standards' introduction to schools and teachers. The majority of teachers involved in this research (18) had an opportunity to take part in courses for implementing standards-based education. Although 11 of them found attending courses helpful for understanding and implementing standards in their school practice, 7 of the interviewed teachers said that trainings were not well organised and that they felt confused after attending a course.

On the other hand, in some schools teachers could make a choice whether to attend a course or not, but in others the courses were obligatory. One teacher explained her experience:

„I must confess that the courses I had to attend were helpful for me to understand and implement BS in my classroom. They were held in our school, German teacher from another school from our area came here, and she gave us a lot of examples and exercises for successful implementation BS in class. So we then saw how we can really use these official standards in our classroom“ (German teacher, Male, 15–20 years of experience).

On the contrary, some of the interviewed teachers expressed their highly critical opinion about way the standards were presented:

„Unfortunately, I don't find those courses very helpful. My impression was that people who should explain us how to implement standards did not understand this concept very well. It looked like for them is not obvious how it should be in practice. Everything was very confusing“ (Class teacher, Female, 15–20 years of experience).

We encountered similar critical comments related to the implementation of standards in educational practice in Serbia, when some of the teachers involved in the research expressed their attitudes that process of creating and implementing standards involved only people being in charge for educational policy, but not practitioners, so they also felt confused after seminars' attendance (Maksimović, 2016). In this context, we emphasize that John and Pratt (1997) write that the introduction of standards is not an “impersonal process”. This conclusion is supported by the research results that show that standards are better accepted by teachers in places where training was held by eminent experts i.e. professionals who are dedicated to the idea of creating and introducing standards, people who have a great influence on others and good contacts with colleagues.

The analysis of teachers' answers shows that the great number of them took part in the courses relating to the usage of tests based on standards:

„I was several times on different courses. It was about testing and my class took part in the pilot testing in Mathematics and German. That was hard for students because they have never had that kind of test before“ (Class teacher, Female, 10–15 years of experience).

Although not explicitly stated, it was expected of teachers to use that information to improve pupils' results on the test, and can be linked with the practice of “teaching for the test” as indicated by different scholars (Galton, MacBeath, 2008; Phelps, 2011, 2016; Styron, Styron, 2012; Volante, 2004).

Providing support to teachers to achieve the defined standardized levels for students. One of the issues in the interview was the support that teachers receive to achieve the defined levels of standards. We were interested to find out who provides teachers with assistance and support to reach high levels of students' attainment.

Teachers say that they usually find important information about standards on the official BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung) web site and use the books in which the standards based education is explained with examples for the class practice. It is rather surprising that majority of interviewed teachers (19) believe that this kind of support is rather sufficient.

„There is a home page of BIFIE with a lot of resources that we use. I think that is enough for successfully implementing BS“ (German teacher, Male, less than 5 years of experience).

Also, teachers pointed out that the cooperation with their colleagues is very important for them in the process of implementing educational standards.

„I get support at school. We always exchange our ideas. We are small team, and we have very good communication, we talk about these things too“ (Class teacher, Female, 15–20 years of experience).

The roles of head teachers and school management are recognized as very important in helping teachers to reach the required standards of students' attainment. Head teachers are noted for having significant influence on school efficiency.

„I get great support from our head teacher. She shares with us information regularly and also gives us helpful advices how to deal with some challenges“ (Class teacher, Female, 5–10 years of experience).

Those findings resemble the information obtained from teachers interviewed in England, who stated that they consider cooperation with the colleagues to be very important and also perceive the role of head teachers and school management as rather significant in the process of introducing standards (Maksimović, Vuletić, 2017).

Responsibility for achieving a high level of student attainment. In terms of responsibility for achieving a high level of student attainment the interviewed teachers mostly talked about their own role in that process (15 out of 22 interviewers). Teachers see themselves as persons who are accountable for what is going on in their classroom. They believe that their job is to motivate students to learn and to create supportive atmosphere during their classes.

„Teacher is the most responsible. Teacher should create atmosphere where students learn a lot. And teacher should motivate students to learn“ (English teacher, Female, 20+ years of experience).

Still, some participants in this research express their opinions that they cannot do anything if some children have no inclination to a specific subject or if students' intellectual capacities do not allow them to achieve the defined standards.

„Achieving the defined standards depends on interests of pupils and on their IQ“ (English teacher, Male, 10–15 years of experience).

Such „polarized“ responses that characterize the continuum of responsibility between teachers and students, are in line with the new standardised assessment policy, which nowadays transfers responsibility. Namely, some time ago a pupil was considered to be the primary agent in school achievement, whereas nowadays the emphasis is on making teachers and school more responsible for achieving high levels of pupils' attainment (Mons, 2009).

Impact of standards-based education on teachers' autonomy. One of the important issues studied in this research is a problem of teachers' autonomy in the educational system based on standards. We expected that teachers would consider having less autonomy after the implementation of standards-based education.

However, the interviewed teachers, in most of cases (16), said that standards had no impact on their autonomy as teachers. They emphasize that now they know what they must achieve, but that they can use their own methods and teaching styles in that process.

„No, I don't feel that standards have any impact on my autonomy. I can choose different methods to achieve them. We have only frame curricula and we have to choose what is from that the best for children with whom we work. We make decisions what we will offer to children in our class. There are great difference from school to school, from class to class, from generation to generation“ (Class teacher, Female, 15–20 years of experience).

In addition, during interviews some of teachers said they have an impression that their autonomy is even higher after applying the standards in their work then it used to be.

„Now we know what we have to do precisely, but it is our decision how we will do it. I have the impression that I now have more control of the process of learning. I know that I can lead my students in the defined direction. Now we know exactly where we are standing – have we reached the goals or not“ (German teacher, Female, 10–15 Years of Experience).

Those findings are related to the changes that Mons (2009) described: the accent is now on making schools accountable, and in return teachers are given greater autonomy.

On the other side, 6 interviewed teachers underlined they have less autonomy after implementing reform based on standards.

„I feel that I don't have my freedom anymore. I feel that I have less autonomy now than before. The authorities want that we do everything on very strict way. They gave us aims that we have to achieve with lacking of support and without taking into account context of every school, of every specific situation in which teacher works“ (Class teacher, Female, 10–15 years of experience).

Responses that insisted on losing autonomy after implementing standards-based education correspondent with ideas that national education initiative directly underline schools' autonomy (Delandshere, Petrosky, 2004). Those data are in line with findings of Radišić et al. (2012): many teachers from this sample felt they were not involved in decision-making or in partnership building in their schools and explained they focus on performing only the tasks required from them.

CONCLUSION

This study came to the conclusion that the majority of the interviewed teachers from Styria believe that standards-based education has not caused an enormous change in the school system and emphasized that teachers performed similar teaching activities before the introduction of the reform. At the same time the interviewed teachers estimated that they often felt confused after training for standards' implementation and that they found important information about standards on official BIFIE website. When it comes to the term of responsibility for achieving a high level of students' attainment the respondents mostly focus on their own role in that process. At the same time, teachers from this sample expressed their attitude that standards have no impact on their autonomy as teachers.

Although, given the size of the sample, we cannot generalize the results obtained, it should be emphasized that the findings of this study indicate that teachers recognize the importance of their role in the process of achieving set educational standards, but also highlight the importance of systematic preparation and training of teachers for the application of standards in everyday school practice.

References

- A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (1983). ERIC: Document Reproduction Service.
- Beer, R. (2007). *Bildungsstandards: Einstellungen vom Lehrerinnen und Lehrern*. Wien: Lit-Verlag.
- Breinbauer, I. (2007). Bildungsstandards und pädagogische Urteilskraft. In: B. Fuchs und C. Schönherr (Hrsg.): *Urteilskraft und Pädagogik: Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie*; Lutz Koch zum 65. Geburtsag. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Delandshere, G. and A. Petrosky (2004). Political rationales and ideological stances of the standards based reform of teacher education in the US, *Teaching and Teacher Education*, 20, 1–15.
- Ertl, H. (2006). *Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany*, *Oxford Review of Education*, 32(5), 619–634.
- Frühwacht, A. (2012). *Bildungsstandards in der Grundschule: Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten aus der Sicht von deutschen und finnischen Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschng.
- Galton, M. and J. MacBeath (2008). *Teachers under pressure*. SAGE Publications Inc.

- Hamilton, L., Berends, M. and B. Stecher (2005). *Teacher's Responses to Standards Based Accountability*. Santa Monica: CA. RAND.
- John, M. and H. Pratt (1997). The Factors that Contribute to The „Best Cases“ of Standards-Based-Reform, *School Science and Mathematics*, 97(6), 316–324.
- Klenowski, V. (2013). Towards improving public understanding of judgment practice in standards-referenced assessment: an Australian perspective, *Oxford Review of Education*, 39(1), 36–51.
- Maksimović, A. (2017). *Contemporary tendencies in educational policies and practice: from goals and objectives to outcomes, competencies and standards in education*. Belgrade: Faculty of Philosophy. [In Serbian]
- Maksimović, A. and S. Vuletić (2017). Primary school teachers' views and opinions about the idea of the national levels of students' attainment: Case study England, *Research in Pedagogy*, 7(2), 187–199.
- Maksimović, A. (2016). Teachers' views of students' achievement standards, *Journal of Education*, LXV(2), 279–296. [In Serbian]
- Maksimović, A. and M. Marković (2012): Standards of students' achievements. In: N. Pantić and J. Čekić-Marković (Eds.): *Teachers in Serbia: views about educational changes*. Belgrade: Centre for educational policy, 24–40. [In Serbian]
- Marzano, R. J. and J. S. Kendall (1998). *Implementing Standards-Based Education*. Student Assessment Series. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Mons, N. (2009). *Theoretical and real effects of standardised assessment. Background paper to the study National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. EACEA; Eurydice.
- OECD (2017). *Education Policy Overlook*: Austria.
- Phelps, R. P. (2011). Teach to the Test?, *The Wilson Quarterly*, 35(4), 38–42.
- Phelps, R. P. (2016). Teaching to the test: A very large red herring, *Nonpartisan Education Review/Essays*, 12(1), 1–17.
- Radišić, J., Raković, J., Pantić, N., Marković, J., Maksimović, A. and M. Marković (2012). Teachers as proponents and opponents of education reforms – the case of Serbia. In: J. Madalinska-Michalak, H. Niemi and S. Chong (Eds.): *Research, Policy and Practice in Teacher Education in Europe*. Lodz: University of Lodz, 223–241.
- Smith, A. L., Anderson, V. and K. Blanch (2016). Five beginning teachers' reflections on enacting New Zealand's national standards, *Teaching and Teacher Education*, 54, 107–116.
- Spasenović, V., Hebib, E. and Z. Šaljić (2016). National testing of students' achievements. In: L. Miškeljin, Z. Šaljić and J. Miljković (Eds.): *Evaluation in the educational process*, Book of proceedings. Belgrade: Faculty of Philosophy, 51–55. [In Serbian]

- Stanković, D., Teodorović, J., Milin, V., Đerić, I., Bodroža, B. and N. Gutvajn (2012). Research Report „Performances on Educational Changes in Serbia: Reflections on the Past, Vision of the Future“. Belgrade: Institute for Educational Research. [In Serbian]
- Styron, J. and R. Styron, (2012). Teaching to the Test: A Controversial Issue in Quantitative Measurement, *Systemics, Cybernetics and Informatics*, 10(5), 22–25.
- Volante, L. (2004). Teaching To the Test: What Every Educator and Policy-maker Should Know, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 35(25), 1–6.
- Veal, W. R., Riley Lloyd, M. E., Howell, M. R. and J. Peters (2015). Normative beliefs, discursive claims, and implementation of reform-based science standards, *Journal of Research in Science Teaching*, 1–25.

Александра С. Максимовић

Висока школа струковних студија за васпитаче, Шабац

Сања Д. Вулетић

Висока школа струковних студија за васпитаче, Шабац

СТАВОВИ НАСТАВНИКА О ПРИМЕНИ НАЦИОНАЛНИХ СТАНДАРДА У ОБРАЗОВАЊУ: СТУДИЈА СЛУЧАЈА ИЗ АУСТРИЈЕ

Резиме

Рад се бави применом стандардизованих тестова као једног од начина да се оцене постигнућа ученика на одређеном нивоу образовања. Циљ ове студије је да истражи ставове наставника о примени националних образовних стандарда у Аустрији. Рад представља студију случаја која се заснива на квалитативним подацима скупљеним путем интервјуа са двадесет два наставника. Резултати показују да већина интервјуисаних наставника верује да образовање засновано на стандардима не представља неку велику промену у школском систему и наглашава да су они користили сличне поступке и пре реформе. Међутим, наставници који су део узорка наглашавају да обука за увођење стандарда треба да буде боље организована и да се они осећају збуњено после похађања курса обуке. Они наводе да обично проналазе корисне информације о стандардима на званичном сајту BIFIE али такође истичу подршку коју им дају колеге, као и директори. У погледу одговорности за постизање већег нивоа постигнућа ученика, интервјуисани наставници се уфлавном фокусирају на сопствену улогу у читавом процесу. У исто време, наставници из нашег узорка изражавају свој став да стандарди немају никакав утицај на њихову аутономију као васпитача.

Кључне речи: *Аустрија, наставници, национални образовни стандарди.*

Martina Kovačič Kuzmič*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

Jurka Lepičnik Vodopivec*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

COLLISIONS OF EDUCATIONAL RIGHTS BETWEEN PARENTS AND SCHOOL

Abstract: The article analyses the fundamental right to education in the light of the multifaceted relationship between the state and parents, which are both authorized by the Constitution to educate children, and at the same time, we include the child, as the holder of rights, in the core centre of this complex relationship. In the discussion part, we open the question of where are the critical points within which there is a conflict between the entitlements of the state and the entitlements of the parents and how the principle “benefit of the child” could lead to their resolution. Based on examples from (judicial) practice, we highlight the causes for the emergence of these conflicts, and in the course of the debate, we open up a discussion that can lead to new theoretical and practical solutions.

Key words: *right to education, children's rights, child benefit, educational process, educational entitlements, co-responsibility in education.*

INTRODUCTION

The obligation to maintain, educate and bring up children is a duty-bound entitlement: Paučnik (Pavčnik, 1988) which, due to its importance for the society, is conferred by the Constitution of the Republic of Slovenia (Official Gazette of the Republic of Slovenia/I and amendments, hereinafter the Constitution of RS) upon two rightful claimants – the parents and the state.

The state, the role of which is mostly taken over by the school, and parents realize their entitlements in two separate forms and in different fields of activity, whereby both actors operate in a joint project with the goal of upbringing and educating a child. The problem arises when the roles, competencies and rights of one party invade the domain of the other, i.e. enter an area where the boundaries are not clearly defined or are not socially internalised. It is a co-responsibility concept that is only effective if each participant is able to bear his or her share of responsibility in the process of upbringing and educating children.

* martina.kovackikuzmic@pef.upr.si

* jurka.lepicnik@pef.upr.si

In doing so, it is necessary to become aware of a significant difference. The state fulfils its educational qualifications collectively, i.e., for a multitude of children, while the parents exercise this right individually – for their own child (Novak, 2004). This fact in itself paves the way for possible conflicts when an individual right collides with a collective one.

The article presents the right to education as one of the most elementary human rights, with special emphasis on the right of children to education. In the following, we focus on the scope of educational rights of the state (school) and parents, which leads us to the very core of the debate, namely the areas where these two entitlements enter a conflict. At that point, we involve children in this school-parents relationship and we set the dynamics of these mutual relations as the starting point for further discussion based on certain examples from judicial and other practice.

DEFINITION OF THE PROBLEM, PURPOSE, GOALS, RESEARCH QUESTIONS AND METHODS OF RESEARCH

In pursuing the educational rights of the school and the parents, different interests are created, leading to the emergence of conflicts in the relationships between school-parents, school-child, parents-child.

The search for solutions to the conflicts so formed can only be sought in a society that recognizes in principle the legitimacy of various interests which are either political or purely personal and psychological (Novak, 2004).

The purpose of the contribution is to find out where parents' entitlements with regard to education of the child collide with the rights and duties of the state (school), while defining the position of the child and his/her right to education as well as the ability to overcome the obstacles identified.

The objectives are:

- To identify critical points of conflict between entitlements of parents and the state in the education of children.
- To establish the reasons for the emergence of these conflicts.
- To find out where the child with his/her own right to education fits in this relationship, and to highlight the possibilities for balancing relations in parent-child, child-school and parent-school relationship.

Research questions:

- What are the aims of the educational entitlements of parents and school?
- Where are the critical points of conflict between the educational entitlements of parents and school?
- How to strike a balance in the parents-child, child-school and parents-school relationship?

The work is based on the descriptive method of pedagogical research. With its help, we will describe what the studied situation is. In doing so, we will rely on Slovenian and English literature. We will also use the comparative method of pedagogical research to compare and analyse various research in this field.

RIGHT TO EDUCATION

The right to education is one of the fundamental and inalienable human rights guaranteed by the *Universal Declaration of Human Rights*.¹ Precisely the implementation of this right in favour of an individual constitutes the basis for the exercise of other fundamental human rights. Education is namely a means by which an individual from socially disadvantaged background can escape poverty and thus become an active member of society. Political rights, freedom of expression, etc. come to terms and make sense only if one is educated. Therefore, the right to education is a key instrument for the social and economic development of society: Komans (Coomans, 1988).

„Education, therefore, as an activity that enables the dissemination of knowledge, is of particular importance for the realization of many human rights and freedoms and is in itself a human right“ (Zgonc 1992: 123).

Šelih (1996) understands the importance of education even as a key to the development of humanity that “has been and remains such that it can not be stressed enough: without it, progress would be impossible” (Šelih 1996: 23).

The Constitution of RS provides children with special protection and care, which obliges the country to ensure the exercise of their rights. The concept of the child in Slovenian legislation is not explicitly defined. The definition of the child is thus first found in the *Convention on the Rights of the Child*² (hereinafter referred to as the CRC) which stipulates that every person under the age of 18 years shall be deemed a child, unless the child's status is terminated in accordance with national law before the age of 18. Kraljić (2014) sums up that from a legal point of view, the parental right usually lasts until the child is 18 years old, when “ipso iure emancipation of the child” begins (Kraljić 2014: 135). When coming of age, children acquire full business ability, on the basis of which a child, who by legal definition is now a grown man, independently enters, changes and abolishes legal relations and the rights and duties deriving therefrom (Kraljić, 2014).

¹ It was adopted and proclaimed by the General Assembly of the United Nations on 10 December 1948, by resolution no. 217 A (III).

² It was adopted by the General Assembly of the United Nations by resolution no. 44/25 of 20 November 1989.

The right of children to education is so important that in addition to the Constitution, it is also defined in a number of international acts, including in the CRC. The States parties to the Convention have committed themselves to ensuring that all children can attend free and compulsory elementary school. Zgonc (1992) defines the child's right to education as one of the fundamental rights of the child. The right of the child to education covers several aspects, two of which are highlighted by Zgonc. The first aspect is the question of how the right to education is regulated in school legislation, i.e. enrolment in elementary and secondary schools and how the issue of restricting the right to education and the fulfilment of educational obligations is regulated. The second aspect covers the question of the realization of children's rights in the educational process, its advancement, the question of relations between children, between children and teachers, how and where to complain in the event of violations of the children's rights and how the issue of parental and school cooperation is regulated. The author (ibid) notes that the overall assessment of the regulation of children's rights in the field of education is favourable and provides a fairly high level of legal protection of children's rights, as defined in international documents (Zgonc, 1992).

CONFLICTS IN EDUCATIONAL STATE-PARENTS-CHILDREN RELATIONSHIPS

About upbringing and education

Novak (2004) notes that the concepts of education and upbringing are not only anthropological, pedagogical and psychological, but also legal terms. Kraljić (2014) adds that the parental right is given to parents for the welfare of children but notes that the interpretation of the notion of well-being is usually formed according to the parents' own perceptions and expectations. Thus, the author (ibid) opens an important question as to where the limit on the right of parents to education and protection is set. In other words, “What is the limit to which the interventions and measures of the parents are still reasonable, given the age, the discernment and the wishes of the child?” (Kraljić 2014: 131).

Upbringing and education, in addition to interacting with an individual's personality, are based on the social value system. Novak (2004) notes that the legal aspect of the notion of education no longer has an impact when an individual exceeds a certain level of development (adulthood), since it begins to appear in legal acts as a suspicion of legitimacy and a danger to human rights (unlawful conduct by an individual). Therefore, the author (2004) believes that the concept of education should be given significantly greater attention by the law. As it has already been established, the legal concept of education in the Slovenian legal system is limited to the upbringing of children up to and including secondary education (Novak, 2004).

Cerar (2011) emphasizes that education is overwhelmed by the regulations governing this field and is, by their sheer quantity and content, squeezed or even suppressed in its basic mission, and concludes that at least most of these regulations are necessary in providing appropriate legal regulation of upbringing and education. Thus, the author (Ibid) comes to the conclusion that law and education are necessarily interdependent and that the real measure of law in education is difficult to determine or measure, wherein the answer lies in the establishment of responsible cooperation (Cerar, 2011). It is precisely this definition of “responsible cooperation” that is highlighted below on the example of good practice from the Italian school system.

Educational entitlements of the state and parents

The fundamental obligation of the state in the field of education is certainly the duty to protect human rights and fundamental freedoms of both children and parents. The constitutional provision serves as a guideline stipulating that the state must create an opportunity for its citizens to obtain appropriate education.³ Such a guideline is set very broadly, since both domestic and international legal acts do not specify more precisely the very form or organizational structure of the school system; they do not explicitly define criteria such as age for enrolment, duration of compulsory schooling [...] etc. (Novak, 2004).

Novak (2004) states that modern countries are trying to protect the human rights of the players involved in school relations (school, children and parents) by formulating appropriate legislation, establishing and maintaining an adequate number of suitable schools that have the right to issue publicly valid certificates, including appropriate mechanisms of effective control over the functioning of the school and potential violations of human rights in relation to it, effective mechanisms for elimination of concrete violations and, last but not least, by educating people about their rights and obligations in relation to school (Novak, 2004).

On the other hand, as we have already mentioned, the statutory definition of parental right instructs parents to take care of their children (Kraljić, 2014), which also includes the field of education. Kraljić (2014) notes that modern parents take this duty very seriously which is reflected in the direction of the so-called intensive parenting (Kraljić, 2014).

From the above it can be summarized that the primary right and duty of upbringing and education is given to parents as parental right holders. This right is granted to parents by the state which as such is also competent to supervise parents in the exercise of the right thus granted. Here, a key question is raised – when can

³ Paragraph 3 of Article 57 of the Constitution of the Republic of Slovenia.

the state intervene in this extremely sensitive and intimate right that binds parents and children?

“It would not be natural if the state, the school, the parents and the children would form their mutual relations completely non-confrontationally. As is known, conflicts arise due to different interests, but the question is how to define interests within school relations” (Novak 2004: 50). The author (2004) notes that conflicts arising from school relations are ultimately conflicts between the political beliefs of the ruling elite and the different beliefs and psychological interests of the individual (Novak, 2004).

Novak (2004) believes that the main guideline in all child-related procedures is the benefit of the child. She notes that it is difficult in practice to find out what is the benefit of the child in a concrete case. This is particularly difficult in case of conflicting educational rights of both parents who should exercise their parental rights by mutual consent and, of course, for the benefit of the child (Novak, 2004). Kraljić (2014), on the other hand, notes that greater involvement of parents in child development has both positive and negative connotations. She recognizes the positive aspects primarily in the fact that parents are more involved in matters related to children, while negative aspects are represented by the fact that parents do not know how to set the boundaries of such inclusion (Kraljić, 2014).

The collision of entitlements of the state and parents in the educational field arises mainly through the enrolment of a child in primary education, which parents are obliged to perform.⁴ In this act, Kraljić (2014) recognizes the moment when the school appears as a public institution that intervenes in the family relationship and enters the privacy of the family, parents and children. The author (Ibid) thus concludes that with the transition to school another factor arises that, in addition to parents as bearers of parental rights, significantly influences the development of the child (Kraljić, 2014).

Returning to our introductory thinking, we find that one of the essential differences between the educational entitlements of the school and the parents is that the school/state exercises this entitlement in a collective way, for the multitude of children and in the so-called public interest, while parents exercise this right individually, for their own child and with a narrow interest (Novak, 2004). Thus, the author (2004) raises the question of assessing the child's benefit by the school when such a decision concerns many children. In such cases, it is impossible to take into account all the specific benefits of each individual child. It also notes that the school cannot interpret the child's benefit only for the benefit of one child, as the rights of an individual are always limited by the rights of others. The author (Ibid) concludes her treatise with the conclusion that the school relationship presupposes a group of pupils, therefore the school must pursue the benefit of most children when making

⁴ Paragraph 1 of Article 45 of the Elementary School Act.

decisions that concern groups, emphasizing that this should not be a reason for ruthless trampling of minority rights (Novak, 2004).

Novak (2004) states that the provisions of the Slovenian laws governing the field of schooling give the school the task of educating and upbringing. Based on this, she notes that in both areas the school often comes into conflict with the parental right which also includes the right to education and upbringing of children (Novak, 2004). On the basis of these findings, the author raises a number of questions, including whether parents' right to education and upbringing of their children also includes the right of parents to influence educational programs, request exemption from participation of children in school activities for religious reasons, prohibit the participation of children in school activities that are not in accordance with the moral beliefs of the parents (e.g., contraception, sex education, etc). The practical aspect of these issues is the subject of discussion in the following, where concrete examples give an overview of the actual conflicts between these two educational claimants and the ways the state deals with the conflicts thus created through the judiciary.

Examples from practice

In January 2017, the European Court of Human Rights (hereinafter referred to as the ECHR) issued a judgment in the case of *Osmanoğlu and Kocabaş v. Switzerland*⁵ which is of utmost importance for future decisions of the European Court of Human Rights in similar cases, since in this case it decided to recognize the discretion of states in the matters of interest to the child (Šutanovac, 2017). In this case, Swiss parents of Turkish origin lived in Switzerland with two school-age daughters. Due to religious beliefs, parents did not allow girls to participate in swimming exercises as part of their school obligations. The school started a procedure against the parents and reported them to the Public Agency for Education in Switzerland which is responsible for such matters. A warning and a fine were issued to the parents. Against such a decision, the parents appealed to the competent court which rejected their appeal, and the appeal was again rejected at the Supreme Court of the country which stated in the explication that compulsory swimming exercises do not constitute an infringement of the right to freedom of conscience and religion. Following this decision, parents resorted to the ECHR where they filed a lawsuit, referring to the violation of Article 9 of the European Convention on Human Rights (Šutanovac, 2017).⁶ According to the court's reasoning, as quoted by

⁵ Judgment of the European Court of Human Rights in the case of *Osmanoğlu and Kocabaş v. Switzerland* of 10 January 2017.

⁶ Article 9 of the ECHR: Freedom of thought, conscience and religion Everyone has the right to freedom of thought, conscience and religion. This right includes the freedom to change religion or belief, and the freedom that a person, either himself or with others and personally or publicly, expresses his faith or belief in worship, instruction, practice or religious rites. The freedom to

Šutanovac, the court first found that the case was undoubtedly a matter of the question of the right to express religion, in this case specifically the Muslim religion according to which girls and women must be veiled to a certain extent in the presence of men. In the present case, therefore, the issue was the requirement limiting the exercise of faith of an individual which, according to the law, can be introduced only if it is necessary in a democratic society for reasons of public security, the protection of public order, health or morals, or the rights and freedoms of other people. In such cases, the principle of proportionality applies – weighing which of the two rights takes precedence. In the explication of the judgment, the ECHR stated that the school institution plays an important role in the process of integration into society, especially in case of immigrant children. When exercising the duty of providing compulsory education (in Swiss law, this means the primary school education) the state must ensure equal treatment of all religious groups, which means that this equality is applied even if certain groups are rejecting a certain aspect of education due to their religion. Šutanovac (2017) summarize that in the weighing whether the belief of parents who, for religious reasons, oppose the participation of girls in compulsory swimming exercises, is sufficient to allow exception from compulsory education programs, the court decided in accordance with the benefit of the child which according to the court means that the child should receive a prescribed comprehensive education in order to successfully integrate into society. The ESRC has therefore given priority to compulsory education as a public interest and not to the individual demand of the parents (Šutanovac, 2017).

Domestic practice also offers a number of interesting examples enabling us to perceive the problem of the collision of parents' and school entitlements with regard to the upbringing and education of children. In the article, we highlighted the issues raised by Novak (2004), such as: whether the right to education and upbringing of their children also gives parents the right to influence educational programs. In this regard, the decision of the Higher Court in Ljubljana in the case of injuries suffered by a pupil performing high jump during hours of physical education is interesting.⁷ The parents of the pupil sued the school and demanded compensation because the child was injured performing high jump during compulsory physical education. The Court of First Instance dismissed the request, the plaintiff appealed against such a decision, and the Second Instance Court dismissed the appeal and confirmed the first-instance judgment. In its explication, the court stated that *high jumping during physical education in elementary school is not a dangerous activity per se; therefore, the school is not liable for the damage caused to the student according to the principle of objective responsibility.*

profess religion or belief may be restricted only in cases provided for by law and, if this is necessary in a democratic society for the sake of public security, for the protection of public order, health or morals, or for the protection of the rights and freedoms of others.

⁷ Case: VSL Judgment II Cp 5271/2005 of 4 January 2006.

Of similar relevance was the decision of the Supreme Court of the Republic of Slovenia in the case⁸ concerning the responsibility for the accident of a pupil under the supervision of the school. The 3rd grade class teacher left the pupils to go to the next class that took place in the library which was located on the same floor, in the vicinity of toilets and music classroom, i.e., along the way that students were used to pass. The library was not yet opened and in the meantime one of the students was injured when jostling. The plaintiffs (parents) blamed the class teacher (school) for the incident, because she supposedly failed to exercise her duty of control. Both the appeal to the Court of Appeals and the request for review were rejected. In its explication, the Supreme Court stated that in this case the circumstances were quite normal and that it is necessary to trust the pupils, since *the school must, in the exercise of its supervisory duty, leave enough space for the students to develop their personality. Teachers may limit the autonomy and rights of pupils only to the extent that corresponds their maturity.*

The practice of courts, both domestic and foreign, leads through the concept of the benefit of the child, which is also evident from the explanations of the presented cases. In all decisions, the court weighed between one and the other justification, whereby choosing the one which is in the best interests of the child, enabling him/her to develop into an autonomous and formed person.

Response to restriction of conflict or collisions of the educational rights of parents and school is largely hidden in cooperation. As an example of interesting practice, an example from neighbouring Italy is presented, where all three actors in the educational process (school, parents and children) sign up a tripartite written agreement upon enrolment at the school (elementary school, lower secondary school and higher secondary school).⁹ It lists the rights and duties of each client, with the underlying theme being the mutual collaboration throughout the entire education process. The conclusion of such an agreement is legalised which also gives this otherwise symbolic act a legal aspect, and as such it acquires an increasingly substantive meaning. In any case, this is a conceptual project, perhaps in the direction of upgrading the Educational Plan¹⁰ as defined by the Elementary School

⁸ Subject: Judgment II Ips 538/2005 of 4 November 2005.

⁹ Patto educativo di corresponsabilità.

¹⁰ Article 60 d of Elementary School Act (Official Gazette of the Republic of Slovenia, no. 81/06 - official consolidated text, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 - ZUJF, 63/13, 46/16 - ZOFVI -K and 49/16 - Rev.): With the educational plan, the school shall determine the ways of achieving and realizing the goals and values referred to in Article 2 of this Act, taking into account the needs and interests of pupils and the particularities of the wider environment. The educational plan includes educational activities and forms of mutual cooperation of the school with parents and their involvement in the implementation of the educational plan.

Educational activities are proactive and preventive activities, counselling, guidance and other activities (commendation, recognition, awards, types of educational measures etc.) used by the school to develop a safe and stimulating environment for achieving the goals from Article 2 of this Act.

The professional staff of the school as well as the pupils and the parents shall participate in the

Act (Official Gazette of the Republic of Slovenia, no. 81/06 – official consolidated text, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K and 49/16 – rev.). Both instruments have a lot of room for improvement and enforcement in practice, but the idea of entering into a written agreement, as a symbolic act, represents a step further and somehow confirms and formalizes the commitment of all three participants on the path to the realization of the joint project – child education (Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa, 2013).

CONCLUSIONS

Everyday experience is increasingly confirming the assumption that the partnership of parents, as a family unit, and school, as a representative of the state which carries a direct responsibility of the public interest in the duties of education of children, is of paramount importance for a successful educational process of the child. This form of cooperation should be seen as beneficial for both parties. In this way, the school obtains important support from the home environment and parents receive very valuable help in raising their child which nowadays presents a particularly difficult challenge. Of course, in order to establish such a partnership, first of all, the awareness of each involved party about its own responsibility in this relationship is necessary, and above all, dialogue is essential for success. Such established relationship reflects the synergy of co-responsibility between the institution/school and the family, which can at the same time provide each side with an opportunity for its own growth and development. Working with children is not a one-way path of transferring knowledge and values from teacher/parent to child, but also an opportunity for us to grow as individuals, to learn from our own children/pupils and to develop our own identity. Both the school and parents gain advantage from such growth, since the parents' awareness and their cultural maturity are of key importance in the joint task of educating the child on the path of responsible adulthood and independence.

In the division of educational duties of school and parents, the school in some way holds an advantage as the state equips it with guidelines, rules and, last but not least, various laws. In short, it offers the frame and objectives, while also providing a comprehensive support system. On the other hand, parents do not actually have a support system, apart from a certain biological predisposition and some basic legal frameworks, that would help them in this extremely socially important task of educating a child. Parents can not be educated in advance for this role, such as teachers

preparation of the educational plan. The educational plan is adopted by the school council on a proposal by the school principal according to the procedure laid down in the annual work plan. At least once a year, the principal reports to the parents' council and the school council on the implementation of the educational plan. The report is an integral part of the school's annual self-evaluation“.

can, for example, with schooling, and they must rely on their own natural abilities, instincts and, last but not least, the knowledge of their own child. Therefore, such educational cooperation is extremely important as a support to parenthood.

The challenge, however, is to create an appropriate structure of relations and responsibilities in this process. None of the educational claimants should take a passive role. Parents should not view the school merely as a responsibility of the state, wherein they are only passive participants who can not, do not know how, or do not want to influence the process, just as the school should not consider its educational role as something that ends with the ringing of the school bell.

References and sources

- Cerar, M. (2011). Koliko prava potrebuje šolstvo?, *Uprava*, IX(1), 85–102.
- Commans, F. (1988). *Clarifying the Core Elements of the Right to Education*. Retrived 20 January 2017 from the World Wide Web <http://aihr-resourcescenter.org/administrator/upload/documents/core.pdf>.
- Convention on the Rights of the Child*. Adopted and proclaimed by the General Assembly of the United Nations on 20. 11. 1959, by resolution no. 1386 (XIV).
- Kraljić, S. (2014). Nadstarševstvo ali quo vadissodobno starševstvo = Helikopter-Elternschaft oder quo vadismoderne Elternschaft. U: V. Žnidaršič Skubic, A. Vlahek, K. Podobnik (ed.): *Zbornik v čast Karla Zupančiča: družinsko in dedno pravo predizivi prihodnosti: zbornik znanstvenih razprav v čast 80. rojstnegan dne zaslužnega profesorja dr. Karla Zupančiča*. Ljubljana: Pravna fakulteta, 129–155.
- Convention on the Rights of the Child*. Adopted and proclaimed by the General Assembly of the United Nations by resolution no. 44/25 of 20 November 1989.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa. Retrived 15 January 2017 from the World Wide Web http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0416405a-b414-4d87-b0e9-ce0959bf6f70/linee_guida.pdf.
- Novak, B. (2004). *Šola in otrokove pravice*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Pavčnik, M. (1988). Konflikt pravic, Vprašanje zlorabe pravice in njenega vestnega, poštenega izvrševanja. U: P. Jambrek, A. Perenič and M. Uršič (ed.): *Varstvo človekovih pravic: razprave, eseji in dokument*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 234–253.
- Judiciary of the RS* (2005). Judgment II Ips 538/2005. Retrived 21 January 2017 from the World Wide Web <http://www.sodnapraksa.si/?q=id:9812&database%5BSOVS%5D=SOVS&database%5BIESP%5D=IESP&database%5BVDSS%5D=VDSS&database%5BUPRS%5D=UPRS&submit=i%C5%A1%C4%8Di&page=0&id=9812>.
- Judiciary of the RS* (2006). VSL Judgment II Cp 5271/2005. Acquired 21 January 2017, <http://www.sodisce.si/vislj/odlocitve/38597/>.

Universal Declaration of Human Rights. Adopted and proclaimed by the General Assembly of the United Nations on 10 December 1948, by resolution no. 217 A (III).

Šelih, A. (1996). *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Šutanovac, L. (2017). Obvezne šolske dejavnosti in pravica do veroizpovedi, *Pravna praksa*, 2, 27.

Constitution of the Republic of Slovenia. Official Gazette of the Republic of Slovenia, no. 42/1997 – UZS68, 66/2000 – UZ80, 24/2003 – UZ3a, 47, 68, 69/2004 – UZ14, 69/2004 – UZ43, 69/2004 – UZ50, 68/2006 – UZ121,140,143, 47/2013, 47/2013, 75/2016 – UZ70a.

Elementary School Act. Official Gazette of the Republic of Slovenia, no. 81/06 – official consolidated text, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K and 49/16 – rev.

Zgonc B. (1992). *Pravice otrok v izobraževanju*. U: A. Šelih (ed.): *Pravni vidiki otrokovih pravic*. Ljubljana: Official Gazette of the Republic of Slovenia, 122–140.

Мартина Ковачич Кузмић

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

Јурка Лепичник Водопивец

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

СУКОБ ИЗМЕЋУ РОДИТЕЉА И ШКОЛЕ ОКО ПРАВА КОЈА СЕ ТИЧУ ОБРАЗОВАЊА

Резиме

Рад анализира основно право на образовање у светлу вишеслојног односа између државе и родитеља, који су овлашћени Уставом, свако на свој начин, да образују децу, а у исто време дете се укључује као носилац права у сам центар ових сложених односа. У делу посвећеном дискусији отвара се питање о томе где су критичне тачке у оквиру којих постоји сукоб између права државе и права родитеља и како принцип „добробит детета“ може да доведе до решења. На основу примера из (судске) праксе, истичу се узроци за појаву ових сукоба и, у току расправе, отвара се дискусија која може довести до нових теоретских и практичних решења.

Кључне речи: *право на образовање, дечија права, добробит детета, образовни процес, образовна права, заједничка одговорност у образовању.*

Osman Ferda Beytekin*

Ege University, Faculty of Education, Turkey

Hasan Arslan*

Canakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Turkey

A RESEARCH ON THE METAPHORICAL PERCEPTIONS OF TEACHERS RELATED TO TECHNOLOGY LEADERS

Abstract: This study aimed at drawing the metaphors of technology leaders among the primary school teachers which has become the necessity in our time of technological development. In order to find this perspective, the primary school teachers were asked about their perception on how they look at the metaphor of technology leaders. The study group consisted of 90 primary school teachers. The metaphors produced by the teachers are divided into five conceptual categories based on the standards of ISTE (2009) as visionary leadership, digital-age learning culture, excellence in professional practice, systemic improvement and digital citizenship. The results of the technological leadership of teachers are respectively described as systemic improvement, visionary leadership, excellence in professional practice, digital-age learning culture and digital citizenship.

Key words: *Technology leaders, teacher, metaphor, primary school.*

INTRODUCTION

Technology is one of the indispensable elements of our age. The century we are living in, technological transformation and development are continuously observed. Moreover, technological development is also taking a leadership role and so the usage of technology reveals the level of development of the society. The Ministry of National Education aims at expanding the field of information technology so that the national objectives and policies of information technologies should match with the global trend of technology. This is believed that it can make the citizens to competitively adapt to the educational system as demanded in the modern era. This is so because an educated individual with the technological equipment will enable the development of all aspects of society. Technological innovations and developments carry important transformations in both economic and socio-cultural spheres of social life. The success of the schools is affected by

* beytekin.ferda@gmail.com

* arslan.phd@gmail.com

many internal challenges; those affecting the school environment, the physical conditions of the school, the economic situation encountered by staff. The success of the school is also affected by the outside factors such as political pressure, the biased behavior of top management as well as lack of interest by parents. It is clear that one of the most important task in order to reduce these challenges is placed in the teachers reflections at schools.

Due to the level of technological changes in 21st century, many organizations have improved tremendously especially in the areas they are applying the technology. For any developed organizations, in order to implement their goals as well as to develop their organizations further, the technology is not just used as an alternative but is considered as a necessity. Because of this, it is imperative for educational organizations to follow and use technology at all costs. Adding to that, as education is advancing further, the application of the innovationof science may also simplify everything. Technology means all of the information related to them with tools developed in order to check and change the material environment of human materials. According to International Technology Education Association (2009), technology is defined as the change, innovation, convention as well as the modernization of the natural environment in order to satisfy perceived human needs and desires. Many previous studies show that the application of ICT has a significant impact on teaching and learning process (Arrufat, Santiuste, Jiménez, 2017; Wei et al., 2015). Many educators believe that the implementation of educational computing can improve teaching and learning (Bauer, Kenton, 2005; Flanagan, Jacobsen, 2003). The use of technology in the teaching-learning process improves students' writing skills, enhances cooperative learning and curricular integration, strengthens cross-national teaching practices and teacher communication, and reinforces community relationships and global students (Whitehead, Jensen, Boschee, 2003).

National Educational Technology Standards were reconsidered by the ISTE in 2009 and have been updated with some changes. According to established new standards technology leader's skills are as follows:

Technology leaders inspire and lead development and implementation of a shared vision for comprehensive integration of technology to promote excellence and support transformation throughout the organization in visionary leadership.

Technology leaders are supposed to create the dynamic digital age learning culture to all students in order to create an interesting learning environment and they should ensure the continuity of thisin digital age learning culture.

Technology leaders through the integration of digital resources of modern technology are supposed to improve student learning as well as supporting professional learning and innovation-based environmentsin excellence in professional practice.

For continuous improvement of the organization, Technology leaders are supposed to use effective information technology resources and they should also provide leadership and management of the digital agein systemic improvement.

Technology leaders should support the development of digital culture, social, ethical, and legal issues relating to design and application of the technology in digital citizenship (ISTE, 2009).

Researchers in Turkey have generally studied the technological leadership of the school administrators or their views on the subject. Since the education institutions include both administrators and educators, researches on increasing the awareness of the educators about the technological leadership and standards should be carried out in addition to the studies on managerial standards and improvement.

The purpose of this study is to examine the views of teachers at primary schools on the National Educational Technology Standards (NETS-E) developed for educational leaders by the International Society for Technology in Education (ISTE), and to evaluate the metaphors respectively in each category of ISTE from their perspective.

METHOD

The working group of the research is composed of 90 teachers who work at primary schools selected by the easily accessible sampling method in the province of Bornova, İzmir, Turkey, in the academic year of 2017–2018. The research data was provided by a semi-structured interview form. In order to uncover the metaphor of the concept of ‘technology leader’ the participants were instructed to complete the following sentence: „Technology leaders are like [...] because [...]“ The participants were instructed to provide a single metaphor using this phrase to express their thoughts and “like” is used to establish the link between the subject and the source of metaphor. Adding to that, „because“ provides the participants with the concept of a reason or rationale for their metaphors it has been asked.

Metaphors of respondents were analyzed in the steps of coding and debugging, category development, validity and reliability, drawing results.

First, the metaphors generated from the participants were firstly arranged in an alphabetical order temporarily. The clear metaphors written by the participants were then purposely evaluated. This stage is simply the coding of the metaphor from each participant (for example, „technology guide“, „computer“, etc.). At this stage, 63 metaphors from the 90 primary school teachers were obtained.

Second, the produced metaphors from the participants, the subject of metaphor and the source are analyzed in terms of the relationship between the source and the subject. At this stage the source of metaphor and subjects were excluded from the analysis if the logical relationship was not established. This is the reason that only 63 of the metaphors from 90 participants were identified. At the end of this

evaluation, each metaphor, by considering the grounds associated with a particular theme identified five different conceptual categories.

Later, in order to ensure the credibility of the research results, the two most important criteria are used. The data obtained should be reported in detail and the through explanation on the research results were obtained are important criteria for validity in qualitative research (Şimşek, Yıldırım, 2003). For each of the 63 metaphors derived from the research it represents the best example of a default compiled metaphor image and the evaluated metaphors are incorporated in all of the findings. The detailed description of the research was carried out for transferability to similar environments. The direct quotations of the participants are used in order to maintain the originality of the research. In addition, data collection and analysis process is depicted with all the details. Finally, consistency inspection is made to ensure the reliability of the study. In the two categories of the data analysis phase, the concepts and the metaphors were analyzed together.

FINDINGS

Teachers have produced 63 valid metaphors in this study and the metaphors produced by teachers are divided into 5 conceptual categories basedon the standards of ISTE (2009). The results of the technology leadership of teachers are respectively described as systemic improvement (f=18 metaphors, % 28,57), visionary leadership (f=14 metaphors, % 22,22), excellence in professional practice (f=12metaphors, % 19,04), digital age learning culture (f=10 metaphors, % 15,87) and digital citizenship (f=9 metaphors, % 14,28). The most frequent metaphors by the participants are as follows: computers (f=12), light house (f=9), digital key (f=7), technology guide (f =6), google (f=6), artificial learning (f=5), operator (f=2).

Systemic improvement

Technology leaders allocate time, resources, and access to ensure ongoing professional growth in technology fluency and integration. Besides the technology leaders establish and maintain a robust infrastructure for technology including integrated, interoperable technology systems to support management, operations, teaching, and learning.

18 metaphors were produced in the systemic development category. Most of the participants used the computer metaphor to describe technology leader in the systemic improvement category. The expressions of Teacher 40 and Teacher 22 from the participants reflect most of the research group and the quotations are as follows:

„Technology leader is like a computer because it works systematically, it saves what has been done in order to make changes and improvements if the need arise.“

Technology leader is like a computer, because the technology is developing very quickly. In order to be at pace with the changes as well as development in technology, we must be the active followers.

Visionary leadership

The second category of metaphors conveyed by participants was visionary leadership. Technology leaders inspire and facilitate among all stakeholders a shared vision of purposeful change that maximizes use of digital-age resources to meet and exceed learning goals, support effective instructional practice, and maximize performance of district and school leaders. This leadership offers the way to perform immediate and effective changes in the organization.

14 metaphors were produced in the visionary leadership category. Some of the participants used the light house and technology guide metaphor to describe technology leader. The expressions of Teacher 16 and Teacher 75 from the participants reflect most of the research group and the quotations are as follows:

„Technology leaders are like a light house. Because the light house shows the right way to go.“ „Technology leaders are like a technology guide, because they are able to adapt to the innovations of the day and show the target“.

Excellence in professional practice

The third category of metaphors conveyed by participants was excellence in professional practice. 12 metaphors were produced in the excellence in professional practice. Technology leaders allocate time, resources, and access to ensure ongoing professional growth in technology fluency and integration in professional practice. Some of the participants used technologic key metaphor to describe technology leader in the excellence in professional practice category. The participants of Teacher 36 reflect most of the research group's opinion and the quotation is as follows:

„Technology leaders are like a technologic key because the doors are opened by technology and the teachers create new opportunities to open students' mind.“

Digital Age Learning Culture

The fourth category of metaphors conveyed by participants was digital age learning culture. Technology leaders ensure instructional innovation focused on continuous improvement of digital-age learning and model and promote the frequent and effective use of technology for learning. 10 metaphors were produced in the excellence in digital age learning culture category. The participants of Teacher 44 and Teacher 8 descriptions of learning culture metaphors are expressed as follows.

„Technology leaders are like a digital book, when you need you to open it they available anytime and anywhere.“

„Technology leaders are like a shepherd. This is so because they always show the way to learn new ways and lead the people in order to reach information.“

Digital Citizenship

The fifth category of metaphors conveyed by participants was digital citizenship. 9 metaphors were produced in the digital citizenship category. Technology leaders ensure equitable access to appropriate digital tools and resources to meet the needs of all learners.

Some of the participants used safe guard metaphor to describe technology leader in digital citizenship category. The participants of Teacher54 and Teacher49 reveal the general idea of the working group and the quotations are as follows:

„Technology leaders are like a safe guard. This is so because they always show the right way to the students and lead them to confident place on the internet.“

„Technology leaders are like a safety place. They lead their students to safe web sites.“

CONCLUSION AND RECOMMENDATION

Teachers have produced 63 valid metaphors in this study and the metaphors produced by teachers are divided into five conceptual categories based on the standards of ISTE (2009). The results of the technology leadership of teachers are respectively described as systemic improvement as 18 metaphors, visionary leadership as 14 metaphors, excellence in professional practice as 12 metaphors, digital age learning culture as 10 metaphors and digital citizenship as 9 metaphors. The most frequent metaphors by the participants are respectively as follows; computers, light house, digital key, technology guide, google, artificial learning and operator.

Teachers have a vital responsibility in their learning environment to make sure that technology is effectively used by students. As one of the developing countries, Turkey has already seen the importance of technology in her schools. Therefore, it is important for every teacher to use efficiently technology in their schools. According to the data obtained from the studies conducted before (Beytekin, 2014), it has shown that there is a strong relation between education and technology. Education has been greatly influenced by the technological development, the proliferation of information, and political as well as increased force of social economic and cultural developments. The use of new technologies in the educational process has become a necessity to transform new learning

environments. The teachers must design the strategies that may be integrated with the available technology in order to make their schools experience the rapid reforms in tandem with the available technology. As a developing country, Turkey should make sure that the teachers are implementing technology in their schools effectively. The teachers should be in the forefront of supplying effective technology to all stakeholders in their schools. The computer programs and information technology are used in the learning process in the developing and enriching ways. Teachers should possess the characteristics of acquiring the important skills in order to offer guidance of educational technology in their institutions.

The purpose of this study was to examine the views of teachers at primary schools on the National Educational Technology Standards (NETS-E) and to evaluate these standards in Turkey from their perspective. More comprehensive researches including more diverse samples could pave the way to determine technology leadership standards for Turkey in the future. This research has been applied to the teachers and a similar study can also be applied to the other members of the school society. When the technological infrastructure is being installed in the schools, the teachers and students should be centrally considered. In order to better adoption of the technology in the schools, the commissions should cooperatively work with the teachers during all the stages of the technological implementation. Technology should not be a leadership quality that should be given only to teachers but it should also be given to other members of the school society in order to improve new techniques and learning environments.

References

- Arrufat, M. G., Santiuste, E. G. and R. C. Jiménez (2017). School technology leadership in a Spanish secondary school: The TEI model, *Improving School*, 20(3) 247–263.
- Bauer, J. and J. Kenton (2005). Toward technology integration in the schools: Why it isn't happening, *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(4), 519–546.
- Beytekin, O. F. (2014). High School Administrator's Perceptions of Their Technology Leadership, *Educational Research And Reviews*, 9(14), 441–446.
- Flanagan, L. and M. Jacobsen (2003). Technology leadership for the twenty-first century Principal, *Journal of Educational Administration*, 41(2), 124–142.
- ISTE (2009). *International Society for Technology in Education Standards for Administrators*. Retrived 01/08/15 from the World Wide Web <http://www.iste.org/standards>.
- Şimşek, H. and A. Yıldırım (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Wei, L. M, Piaw, C. Y. and S. Maulod (2015). Principal Technology Leadership Practices and Teacher Acceptance of School Management System (SMS), *Pemimpin* 11, 89–103.

Whitehead, B. M., Jensen, D. F. N. and F. Boschee (2003). *Planning for technology: A guide for school administrators, technology coordinators, and curriculum leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Осман Ферда Бејтекин

Еге Универзитет, Педагошки факултет, Турска

Хасан Арслан

Универзитет Канакале Онсекиз Март, Педагошки факултет, Турска

**ИСТРАЖИВАЊЕ О МЕТАФОРИЧКИМ ПЕРЦЕПЦИЈАМА НАСТАВНИКА
ПОВЕЗАНИХ СА ТЕХНОЛОШКИМ ЛИДЕРИМА**

Резиме

Студија је имала за циљ да извуче метафоре о технолошким лидерима међу наставницима основне школе, што је постала неопходност у наше време које обележавају технолошка постигнућа. Да би пронашли ову перспективу, учитељи у основним школама су замољени да изнесу своје опажање о томе како они гледају на метафору технолошких лидера. Група коју смо проучавали састојала се од 90 основношколских учитеља. Метафоре које су произвели учитељи подељене су у пет концептуалних категорија заснованих на стандардима ИСТЕ (2009) као: визионарско вођство, култура учења дигиталног доба, изврсност у професионалној пракси, систематско побољшање и дигитално друштво. Резултати технолошког вођства наставника су редом описани: несистемско побољшање, визионарско вођство, изврсност у педагошкој пракси, култура учења дигиталног доба и дигитално друштво.

Кључне речи: *технолошки лидери, наставник, метафора, основна школа.*

Hasan Arslan*

Canakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Turkey

Osman Ferda Beytekin*

Ege University, Faculty of Education, Turkey

EVALUATION OF EFFECTIVENESS OF VITAMIN TEACHER PORTAL

Abstract: As the developments regarding use of technology in education continue, the importance of the distance education is understood better. New words have been added to our vocabulary with the distance education concept. E-learning, forum and portal etc. are some of these words. The education method that is conducted in electronic media through the Internet is called e-learning. The media where information is shared in the Internet European Scientific Journal environment are called forum. The portals used on the Internet are the beginning points, entrance doors that are designed in order to access the Internet or intranet information and application sources easily and rapidly.

Key words: *Teacher portals, teacher education, effectiveness of teaching portals.*

INTRODUCTION

Learning portals are an e-learning environment used in National Education, private sector and the universities. The purpose of using portal in education is to facilitate accessing information and to provide service better. Portals are used in many other education areas such as private organizations, coaching companies, and language learning centers etc. The portal which is known most commonly in our country is the “turkiye.gov.tr” website. This website is expressed as the gate to the state.

The lexical meaning of the Portal concept, which has been started to be used frequently since 1995, is expressed as follows in various dictionaries; Redhouse: gateway, large or imposing door or entrance; Oxford English Dictionary: a large and imposing door, gateway, doorway or passageway; Whatis.Com: gateway, websites visited to access other websites; Webopedia: is a Website offering various services such as very large sources and e-mail, forums, search engines and online shops etc. (pbs. com, 2015). According to another definition, the „Web Portal“ can be defined

* arslan.phd@gmail.com

* beytekin.ferda@gmail.com

as a „Super website“ which functions as an access point to numerous sources and services through the Internet (workcube.com, 2017).

The first Web portals, such as Yahoo, AOL etc., were the websites providing services through the Web. By the time, in order to reach larger masses, many websites, notably the search engines, have accommodated themselves with the Portal characteristics, and the concept has broadened accordingly. The advantages of Portal can be listed as follows; availability to reach the relevant information, time savings for the end user, making decisions better and faster, effective communication with the employees, providing more effective cooperation, possibility for the users to access information that the users are unaware of their existence, creating and sustaining competitive advantage, effective communication with the suppliers and business partners, and decreasing the affairs that have been neglected in terms of information technology (portal.com, 2016).

The portal types can be classified in terms of scope, according to their target audience, according to the sectors, according to their purposes, and according to their subjects. Characteristics of a portal can be listed as; integration, customization, personalization, categorization, searching, content management, work flow, single login, and security (portal.com, 2016).

Importance of Learning Portals in Education

Learning portals are an e-learning environment used in National Education, private sector and the universities. The purpose of using portal in education is to facilitate accessing information and to provide service better. Portals are used in many other education areas such as private organizations, coaching companies, and language learning centers etc. The portal which is known most commonly in our country is the „turkiye.gov.tr“ website. This website is expressed as the gate to the state.

The portals used in the National Education are „www.egitim.gov.tr“, „www.vitaminogretmen.com“ and „www.vitaminegitim.com“ websites. It is aimed to promote use of technology in education and to improve the quality of education with the use of these websites. The students and the teachers can access information on the same platform. These portals providing e-learning ensures that individual diversities are taken into consideration and every student is able to access information and study either at school or home depending on his/her speed. Thus, it is aimed to develop self confidence in the students as well. Moreover, with these portals, parents have the chance to follow their students more closely.

Problems in Use of the Learning Portals

If it is necessary to list the obstacles to use widely the information technologies in education in Turkey; we can list the facts that the shareholders are not included adequately in the decision processes, the poor-quality of in-service

trainings (in terms of suitable pedagogy and technological integration), quality and quantity problems of e-materials, syllabus strictness (syllabus does not provide adequate clear opportunities to the teacher autonomy), BÖTE (Computer and Instructional Technologies Training) graduates does not have sufficient opportunity, managers' and teachers' concerns/attitudes/self-efficacy perceptions, lessons regarding information technology are not included adequately in the schools, and it is considered that the technology literacy consists of only writing with MS Word and following our friends in Facebook (Sezer, 2014).

The most important problem of the learning portals is not having the adequate knowledge level. Since the portals are not promoted well enough, teacher, student and parents are not aware of this website. And even if they are aware of it, they refrain from using it because they are not familiar with its content. Another point is that to what extent the webmasters of the websites are involved in education is disputable. When designing an education system, opinions of the individuals involved in education should be taken.

Another important problem is poverty and living conditions. From the viewpoint of students, while there are children without electricity and running water in their homes, how it can be possible to make discussions about e-learning is yet another matter of debate. A considerable number of children do not have an Internet connection in their homes. And this is one of the obstacles to e-learning.

THE PURPOSE OF THE VITAMIN ÖĞRETMEN PORTAL

The Vitamin Öğretmen Portal was put into practice by private company named Sebit. It is the Vitamin Öğretmen portal itself that tells us what it is and what its purpose is. In the „vitaminogretmen.com“ website, its purpose is explained as follows:

„Learning, assimilating the knowledge, is pleasing for everyone. When you follow the right way, and discover the right methods....And it is reassuring to feel that you are not alone, your efforts are valued among your colleagues who share the common purpose with you. Just as the strength that nearly 250 thousand teachers who come together in the professional development and sharing portal, the Vitamin Öğretmen, take from each other, as a company that has ensured a significant progress in use of technology in education, we have known from the beginning that effective use can be possible only through correct and conscious application, and that the most important factor in this process is „teacher“. Teacher should have been supported continuously and intensely for compliance with both the technology and the innovations brought by the new education paradigm. And we set off. [...] In 2009, in order to ensure that the computer aided education is used in the in-class processes, we have held more than 100 meetings in 81 provinces and reached 24 thousand teachers. Then, witnessing closely the value added to the teachers by the inter-teacher communication and

sharing during the in-service training that we gave to around 700 teachers with our Teacher Professional Development Training (ÖMGEP) program, by our nature, we decided to develop a portal in order to offer such an environment to them as an online service and to make that close contact sustainable. Thus, the Vitamin Öğretmen commenced its broadcasting life as a product of such an intense inspiration on a meaningful day, November 24, 2009. The purpose of the Vitamin Öğretmen is simply to add value to the lives of our teachers [...] all the enlightened teachers who feel responsibility in raising the quality standards in Education, who believe that they are in the center of transformation, who continuously renew themselves, who are interested in modern and experimental education methods, and who appreciate sharing“.

CONTENT OF THE VITAMIN ÖĞRETMEN PORTAL

A renovation process was carried out in all websites of the National Education in December 2014. For example, while the websites of the National education used to be accessible by means of the Internet Explorer, now they are accessible through any browser. This has been a useful renovation for facilitation of works and transactions. And the Vitamin Öğretmen website also took advantage of this situation as well. As of December 2014, the website has attained its new design.

When we look at the new content, we see that the Subjects are collected under three headings. It consists of educational sharings, professional development and content archive tabs. Furthermore, there are buttons that facilitate searching documents according to any levels and any branches. There are documents and discussions under the educational sharing. Documents can be uploaded or downloaded according to the available topics under the documents heading. Under the discussions option, besides being able to type comments for and participate in the available subjects, teachers can also create new topics and discussions. Under the professional development tab, there are certain topics such as the subject assessment and evaluation, classroom management, educational world of 21th Century etc. And various videos, documents and discussions with respect to the topic can be accessed under these headings. In the content archive, there are important and useful documents such as educational videos, live videos, educational scripts, and annual plans etc. Entrance by the government teachers and entrance by the private school teachers are designed separately. State school teachers log in using the MEBBİS (Ministry of National Education Information Systems). Private school entrance can be used by private school teachers as well as by the teacher candidates and the academicians. The Vitamin Öğretmen website which has a substantially rich content allocates a significant space to main courses and technology, while it gives slightly lesser space to the art courses. The fact that certain courses such as the music, visual arts, physical training etc. have lesser contents provides the most important evidence of our examination-based education system.

Another sharing in the website is that good examples are included in the education. Such sharings give add meaning to the website, create awareness in other teachers, and set them an example. By means of involving extracurricular educational videos, it fulfills the duty of guiding those teachers that want to improve themselves. By virtue of the Vitamin Öğretmen portal which has interaction with the Vitamin Education website, the teachers can create a class with the students who are subscribed to the Vitamin Education, prepare examinations, and give homework. It is a highly useful application in this respect as well.

PROBLEMS IN USE OF THE VITAMIN ÖĞRETMEN PORTAL

The Vitamin Öğretmen website has not yet reached the desired number of users. It should reach more teachers throughout the country. For this reason, it is essential to ensure that each teacher uses the Vitamin Öğretmen website at least once. This is the sole way for creating awareness in the teachers. It is thought that the teachers who see the richness of the website would strive to make the website even more enriched.

On the other hand, the fact that our teachers who try to practice their profession under challenging conditions have difficulties in finding adequate time for improving themselves appears as another problem. It seems a little bit difficult for our teachers who serve as a deputy headmaster alone at their school to enter in any websites where they could provide individual and professional improvement. There are teachers who cannot allocate some time to educational portals on account of dealing with the paperwork of the school and education of the students. In addition to that, the fact that there are teachers who are not enthusiastic about improving themselves is, besides being discouraging, a factor for the low number of users of such websites. However, the updates for the uses in the website have a hitch from time to time. When a teacher who has appointed to another duty enters into the website, sometimes the name of the former school might be displayed. For this reason, user updates should be followed-up more frequently.

METHOD

The question of the study is; Is the Vitamin Öğretmen Portal an application which is satisfying in its field and which has achieved its goal in the teachers' opinion? Is it useful for training and education environment by creating awareness in the teachers? In this study, semi-structured interview method was used to investigate these questions.

Interview is one of the data collection techniques most commonly used in the qualitative researches. It is more effective in making use of experiences and

opinions of individuals. On account that the persons participating in the interview state their opinions verbally, they have the opportunity to express themselves more comfortably (Yıldırım and Şimşek, 2011).

Interview is a data collection technique by means of verbal communication. Though interviews are mostly conducted face to face, it can also be conducted by means of instant audio and video transmitters such as telephone or video-phone systems. Furthermore, sign language communication with deaf and dumb is also included in the interview classification (Karasar, 2012).

The reason for using the qualitative research method in this study is to obtain in-depth information about the subject. In order to examine the effectiveness of the Vitamin Öğretmen Portal, the opinions of teachers were resorted to. The most suitable way to examine the Vitamin Öğretmen Portal's effectiveness and its reflection to the classroom environment from the viewpoint of teachers is application of the interview technique. For this reason, the interview technique, which is one of the qualitative research methods, was used as the data collection means to obtain quality data with open-ended questions. 10 questions were asked during the interviews. It was assumed that the participants gave sincere answers to the questions.

FINDINGS

The interview forms within the scope of the study were assessed separately based on the questions. 10 persons participated in the research. The statistical information regarding sex, seniority and age of the participants can be seen in the following Table 1.

Table1. *Participant Information*

Participants	Gender	Age	Seniority
P1	F	52	29
P2	F	29	8
P3	M	28	6
P4	M	30	8
P5	F	34	12
P6	M	30	7
P7	M	32	9
P8	F	31	7
P9	F	49	28
P10	F	36	13

10 questions are asked in the interview form prepared to investigate the effectiveness of the Vitamin Öğretmen Portal for teachers. The questions were prepared by the author. The answers given were evaluated within the scope of the content analysis. The results for each question are as follows.

Question: When we say Vitamin Öğretmen Portal to you, what does it mean for you?

In the answers given, the general opinion is that the website is very useful. The most prominent word is the expression of „development“. 6 of the participants used the „professional and personal development“ expression. The second most commonly used expressions were „source provider“ and „sharing“. Only 1 participant highlighted that it provides examples from life. In this respect, the answer given by P2 is as follows: „Lecturing video, video examples from life, shortly it is helpful to me for my branch. P9 stated as follows: Innovation, easy access, teacher colleagues who aspire after self-improvement and I am very happy to help them and to learn, share new things“. When the answers are reviewed, looking from the general frame with respect to the Vitamin Öğretmen website, it is seen that the teachers demonstrate positive attitude. They think that the website supports them in terms of development.

Question 2: Would you please mention about what the Vitamin Öğretmen Portal has gained you in the professional and personal development areas? Have you used it mainly for personal or professional or branch purposes?

According to the answers given, 4 participants mentioned only about the professional development, while 5 participants mentioned that they have gains in both personal and professional areas. 1 participant stated that it is not possible to mention about any gains on account that there isn't any material in relation to his/her branch. It was stated that the materials in the website offers creative and diverse examples. The answer of P3 about the subject is: „I think it is useful personally and professionally. It is helpful to us for the techniques and methods to be used in the classroom“. P1 commented as follows in this respect: „Primarily personally. For personal development reflects consequentially to the profession, I can say in both areas“. When the answers given are evaluated, it was revealed that there is a deficiency in terms of branches. On account that there aren't lectures and sources in relation to each branch, it is seen that certain branches cannot avail of the website efficiently.

Question 3: Would you please explain how you have managed to find the opportunity to reflect the professional and personal development you have gained to your school life?

The answers in favor of increase of the education quality are the same and positive. 9 participants stated that the quality of education has increased, while 1 participant stated that there isn't any point for him/her to represent the quality of education because there isn't any document supporting his/her branch. In general, interrogating the events, gaining the problem solving skills, and enriching the lecture by creative examples were mentioned about. The comment by P7 on the subject is: „I think that I will find the opportunity to reflect the developments I have gained to the school life when the portal's content with respect to my branch is enriched“.

P10, on the other hand, stated that: „I tried some of the methods in the classroom. I have seen that you obtain different attainments depending on the age groups. If the activities lectured are applied in the classrooms, you can rally change the atmosphere of the class. The students enjoy learning by entertaining. They get more pleasure from the school and the course“. It is seen that the participants are of the same opinion that the attainments gained from the Vitamin Öğretmen Portal make positive contributions to the courses.

Question 4: Which applications are there in the Vitamin Öğretmen Portal? Which of these applications do you use?

Live broadcasting, videos, lecture summaries, questions and writings, educational studies, videos for branches, sample lectures and the forum page are the answers given. However, 3 of the participants stated that they participate in the live broadcasting activities. 9 participants stated that they use videos for their branches and sample lectures. It is seen that there isn't any participant using the forum page. There is also a participant who considers the lecture summaries insufficient. The answer of P6 to this question is as follows: „Lecturing, homework, tests, I make use of all. P8's answer on the other hand is as follows: I follow mostly the videos and writings regarding professional development in the Vitamin Öğretmen Portal. Also I watch the sample lectures and I try to adopt such lecturing to my class as well“. The answers show that the participants are aware of the applications in the website and they use all of them. They prefer to use only those professional development videos that are related to their own branches. The reason why participations in the live broadcastings are low is identified as the broadcasting times.

Question 5: Have you ever used the Vitamin Öğretmen desktop application? If yes, what is your evaluation about it?

9 of the participants answered as no to this question. Because, it was understood that only 2 participants are aware of such application. It is seen that only one of the 2 participants who are aware of the desktop application uses it. The participant who stated that he/she uses it for it provides convenience also mentioned that he/she is satisfied with the application. The other participant who is aware of the application, however, stated that he/she has not used it because he/she has not needed it. From hence, it can be concluded that a better informing should be carried out with respect to the desktop application.

Question 6: Which lectures and lecturers take your attention most in the Vitamin Öğretmen Live Lectures?

3 individuals using the live educations responded to this question. P9 of these is as follows: „In the live broadcastings I have watched, I liked the teaching methods and techniques, educational videos, slides, film sections and music pieces. Creativity and leadership subjects are very useful. Motivation, reading, creating strategy, mentorship and coaching, body language, and innovation attract my interest much“. P10, on the other hand, responded as: „As subject, mostly the lectures in my own

branch, classroom management and teaching techniques subjects attract my interest much. Educational management and leadership subjects are also good. As the lecturers, Nurdan KALAYCI and Necati CEMALOĞLU are the lecturers that I listen to with much pleasure“. From the answers given, it is seen how useful the live broadcasting videos are. It is understood that the subjects followed mostly are the educational management and teaching techniques.

Question 7: The studies that you find generally about which area are the works that you consider as the most efficient in the Vitamin Öğretmen Portal?

The works about the educational methods and techniques were preferred by 3 participants. This is followed by the sample lectures and materials for the branches. Personal development, educational management and Turkish are among the answers given by one participant at a time. The answer by P8 about the subject is as follows: „I find the sample lectures productive. I believe that if they were about more subjects and in each branch, they could have been more useful for us the teachers. When we see different lecturing methods with examples and apply them to our own classroom environment, the lectures will get rid of mediocrity and become more interesting. Thus, we may apply the methods we have not applied before in our courses in different ways“. P10 who expressed opinion about the subject answered as: „In my opinion the works where different teaching methods are explained are very productive. For example, some movies are mentioned about. The movie recommendations for teachers and students to watch are also highly fruitful. They open up people's horizons“. The teaching methods and techniques, and sample lectures are the works that are found to be the most productive ones in both the live broadcast and other documents. Furthermore, it is seen that the materials included in the basis of branches are also found productive. It can be concluded that the teachers are aware of the fact that they should renew themselves in order to be able to cope with the changing student profile. Because, using different teaching methods and techniques is a must of our contemporary educational system.

Question 8: What can you say about whether the Vitamin Öğretmen Portal is sufficiently up-to-date or not? What would you like to find more in the website?

According to the answers given, 4 participants stated that they consider the portal up-to-date. 3 participants stated that they do not consider it up-to-date. And 2 participants stated that they consider it moderately up-to-date and that it could be improved further. P4 of the participants stated that he/she wants that there is information about the project preparation processes. The answer by the P7 of the participants is: „I do not consider the website as up-to-date. There should be works that the teachers may use in the courses and that can be interesting for the students“. And the answer by the P8 is as follows: „I don't think that the website is up-to-date. When we look at the sharings, we can see that much time has passed since the sharings. If its contents are improved a bit more, if it becomes a website where teachers can find whatever they need and share any subject in any branch, where more up-to-date subjects, news about education and training are included, then the

teachers can use this website much more actively. The website is grouped based on the branches and levels, but when we look at it in terms of branches, it is hard to find up-to-date subjects and sharings. If it becomes as a website which is social on the basis of each branch, there would be no need for the teachers to access and make sharings in other websites“. As can be understood from the answers, the missing aspect of the portal is its up-to-dateness and the fact that equal materials are not offered to the branches. It is assumed that the participants finding the website up-to-date are the teachers of the main courses included in the general exams. Because materials for the main courses are given more place in the website compared to the auxiliary courses and elective courses.

Question 9: What can you say about the background of the Vitamin Öğretmen Portal?

Here, it is intended to determine whether the participants have knowledge about the kitchen of the work. According to the answers given, it is understood that 4 participants are aware of the kitchen of the work. The comment by P1 about this subject is: „I know that Sebit and Gazi University cooperated in this work“. P7 brought a different comment in this respect: „There should be separate studies for each educational region. The means of the schools, environment, and the economic structure of the people of that region should be taken into consideration. Regional differences should be taken into account for ensuring provision of the requirements in the studies“. Though it is normal that the teachers are unaware of the background of the portal, it is useful if they know it. Knowing who have placed efforts for and who have taken charge in and assumed responsibility for this work is the information necessary to discuss the quality of the website. It will be appropriate if the teachers have knowledge about this matter. For this reason, the kitchen of the work should be explained better to the teachers.

Question 10: Would you please share with us what you want to add about the Vitamin Öğretmen Portal?

9 Participants shared their comments about the subject. It was indicated in the comments that conducting face to face activities from time to time might be useful as well. It was stated that more branches should be given place. It was stated that in case appropriate equipment is provided in the classroom environment, the lectures will be more enjoyable. Stating that there isn't any sharing about especially the Physical Training course, it was recommended to enrich the content. It was stated that the section called discussions should be more functional. One of the deficiencies is that a questions and answers section should be added. P6 commented as: „In fact if we have the opportunity to lecture the courses in the school with application like the vitamin, the lectures might become more enjoyable and understandable for the students. And P9 commented that: I appreciate it for being a mediator for me to improve myself about the distance learning. I always learn something new while watching live broadcasts or videos. I wish we could communicate certain live broadcasts to many more teachers and introduce them the Vitamin Öğretmen; it is

for sure that many of my friends would like to follow it after their initial sharings. It is important to create awareness. Best regards“. It is understood that the teachers using the Vitamin Öğretmen Portal are satisfied with the website in general. They gave certain advices thinking that it could be enriched with certain recommendations. The most important one of these advices is the matter of giving place to more branches. The desire that the courses other than main courses are given the necessary importance was also stated. Furthermore, it was concluded that the website should be promoted in a better way and it should reach more teachers, and awareness should be created in the teachers.

CONCLUSION AND RECOMMENDATION

The teachers of our age should keep step with the advancing and changing world and should use the websites where they can provide both professional and personal development. When we examine the new student profile, we recognize the fact that we are confronted with a generation that came into the world inside the technology. The teachers have fallen behind their students in terms of technology. In order to make up for this gap, also the teachers should do their part and integrate the technology into their courses. They should know that this is the only way that they attract the attention of their students and lecture properly.

The Vitamin Öğretmen Portal is a website which aims to provide professional and personal development to the teachers and which place importance to use of technology in education. When we look at the website from the viewpoint of the teachers, it can be said that it functions as a source making contributions to education and teachers with its rich content and the materials it provides. All the teachers participating in the study and using the Vitamin Öğretmen Portal stated that they consider the website highly effective. They stated that they were successful in increasing the quality of the education by conveying the information they learned to the classroom environment. There are teachers who started to use smart phones and Facebook in their courses with the information they learned from the Vitamin Öğretmen website. To be able to appeal to the students, one should speak their language. And the Vitamin Öğretmen website was designed to provide the teachers with such opportunity. The teachers are encouraged incentivized with the videos involving good examples and sample lectures.

However, the number of teachers using the website is not at a sufficient level yet. The updating is also being neglected. When a teacher whose school was changed access the website to use the Vitamin Education and when the information regarding the former school is displayed, the teacher cannot communicate with his/her students. For this reason, the user information should be followed more carefully. Necessary studies should be carried out in order to create awareness in the teachers. Media's power should be exploited. It is an undisputable fact that the

website will be even more enriched when the teachers are introduced with the website and when awareness is created in the teachers. Because the teacher sharings are posted in the website, and inter-group cooperation is encouraged in the website. When limited number of people uses the website, the sharings remain limited as well. Another point having a role in why the number of teachers using the website is less is that documents from each branch are not given place at equal levels. On account that our educational system is based on examinations and tests, more importance is placed on the main courses of which the questions are asked in the examinations. Since adequate place is not given to certain branches such as the Visual Arts, Music and Physical Training, the website has failed to gain these users. Only the content providing personal development serves all the teachers. When it comes down to the branches base, it is confronted with a situation that can be deemed as an accusation of discrimination among the teachers. But, a different approach should be taken for the matter. Instead of saying that there isn't any document regarding their branches, these teachers may prepare their own documents and present them for sharing. Instead of enjoying free-riding, they may be pioneers in their branches by placing their own efforts. If it is a teacher who is in question, then free-riding is an unbecoming situation. If there is a situation requiring a solution, the teachers should themselves be the solution.

As a conclusion, the Vitamin Öğretmen Portal is a highly efficient application despite the low number of its users. It is an important source which provides personal and professional development for the teachers, gains new approaches to the education and training environments, and makes up for a gap in the field. The videos that were prepared by working in cooperation with the academicians provide opportunity for self-improvement for the teachers. Nonetheless, involving more academicians in the work, the subjects can be lectured in a wider range. Thus, the opportunity to reach more teachers can be obtained.

References

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- PBS (2016). *Public Broadcast Service*. Retrived July 01, 2018 from the World Wide Web <https://www.pbs.org>.
- Portal (2015). *Portal Nedir?* Retrived July 12, 2018 from the World Wide Web <https://www.portal.nedir.com>.
- Sezer, B. (2014). Çalışmalar, Teknoloji-Pedagoji Bağlamında Ele Alındığında Yalnızca Donanım Sağlama Projesi Olmaktan Bir Ölçüde Sınırlanabilir, *Türkiye Bilişim Derneği Bilişim Dergisi*, 170(42), Ankara.
- TDK (2014). *Türk Dil Kurumu*. Retrived July 17, 2018 from the World Wide Web <http://www.tdk.gov.tr>.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- VITAMIN (2016). *Vitamin Öğretmen Derneği*. Retrived July 13, 2018 from the World Wide Web <http://www.vitaminogretmen.com>.
- Work Cube (2017). *Workcube Association*. Retrived July 15, 2018 from the World Wide Web <http://www.workcube.com/portal-nedir>.

Хасан Арслан

Универзитет Канакале Онсекиз Март, Педагошки факултет, Турска

Осман Ферда Бејтекин

Еге Универзитет, Педагошки факултет, Турска

ЕВАЛУАЦИЈА УСПЕШНОСТИ НАСТАВНИЧКОГ ПОРТАЛА ВИТАМИН

Резиме

Како се развој који се тиче технологије у образовању наставља, важност образовања на даљину се боље разуме. Нове речи се додају нашем речничком фонду са концептом образовања на даљину. Е-учење, форум, портал итд. су неке од ових речи. Образовни метод који се спроводи кроз електронске медије путем Интернета назива се е-учење. Медији путем којих се информације деле у Интернетском Европском научном часопису називају се форум. Портали коришћени на Интернету су полазне тачке, улазна врата дизајнирана да би се приступило Интернету или интранет информацијама и апликацијама лако и брзо.

Кључне речи: *наставни портали, образовање наставника, успешност наставних портала.*

Лана М. Томчић*
Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет

ПРЕГЛЕД САВРЕМЕНИХ СТРАТЕГИЈА ПРЕВЕНЦИЈЕ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА**

Апстракт: У педагошкој литератури школски неуспех се дефинише као неиспуњавање минимума захтева у стицању знања и остваривању васпитно-образовних задатака, у одређеном временском периоду током наставног процеса. Превенцијом школског неуспеха сви актери васпитно-образовног процеса помажу ученику да оснажи своје потенцијале, способности, самопоуздање и мотив за постигнућем. Истраживачки циљ овог рада се остварује на теоријском нивоу, уз примену методе теоријске анализе, и представља преглед савремених стратегија превенције школског неуспеха у значајним студијама. Како бисмо ефикасније приступили проблему истраживања, неопходно је проучити факторе школског неуспеха, који се у литератури најчешће деле на следеће три групе: факторе школске и породичне средине, и персоналне факторе ученика. Можемо говорити о следећим стратегијама превенције школског неуспеха: стратегије интервенције према стилевима учења, саветодавне стратегије, подстицање мотивације неуспешних ученика, индивидуални приступ неуспешним ученицима и сарадња породице и школе.

Кључне речи: *школски неуспех, савремене стратегије, превенција.*

УВОД

Млади, збуњени савременим вредносним оријентацијама, обузети многобројним проблемима, често не успевају да се изборе са захтевима које пред њих постављају школа и образовни систем. Као последица таквог стања јавља се школски неуспех који се одражава на њихов целокупни однос према школи, породици, вршњацима и сопственој будућности. Превенцијом школског неуспеха сви актери васпитно-образовног процеса помажу ученику да оснажи своје потенцијале, способности, као и да развије самопоуздање и мотив за постигнућем. Уколико у овим настојањима не успеју, код ученика се јавља незаинте-

* lana.tomcic@gmail.com

** Рад је настао у оквиру пројекта *Квалитет образовног система Србије у европској перспективи* (КОСЕПП), бр. 179010 (2011–2014), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

ресованост за учење и напредовање у академском смислу, што се даље одражава на квалитет његовог живота. Због тога је од изузетног значаја да се развије свест о опасности јављања школског неуспеха као феномена битног како за појединца, тако и за његову породицу, школу, те самим тим и за друштво у целини.

ПОЈМОВНО ДЕФИНИСАЊЕ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА И КЛАСИФИКАЦИЈА ФАКТОРА

Школски неуспех се може дефинисати као последица нижег постигнућа у учењу и пада одређеног нивоа знања, проузрокованог интелектуалном способношћу, развојем ученика и срединским факторима (Ђорђевић, 1989). Злоковић (1998) одређује неуспешног ученика као оног чија су постигнућа испод његових способности, иако има позитивну оцену. Наиме, то могу бити ученици који су недовољно мотивисани за школски рад, којима је због активности које се стално понављају у настави досадно, али то могу бити и ученици које одликују недовољно развијене интелектуалне способности. Школски неуспех поједини аутори дефинишу као неиспуњавање минимума захтева у стицању знања и остваривању васпитно-образовних задатака, у одређеном временском периоду током наставног процеса (Bilić, 2001).

Класификацију фактора школског неуспеха дале су ауторке Гутвајн и Шевкушић (2013) које у свом раду наводе следеће три широке групе фактора: (1) *Карактеристике особе* која је означена као неуспешна – интелигенција, вредности, самопоштовање, очекивања, процену самоефикасности, стил учења, као и претходно знање; (2) *Породица и вршњаци* – елементи битни за сагледавање утицаја ове групе фактора су: породични односи, социоекономски статус и структура породице, очекивања родитеља и вршњака, вршњачки односи; (3) *Школа* – ова група фактора обухвата наставни план и програм, обученост наставника за васпитно-образовни рад, примену наставних метода, одnose између ученика и наставника и очекивања наставника.

СТРАТЕГИЈЕ ПРЕВЕНЦИЈЕ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА

Постоји неколико разлога за превенцију школског неуспеха, али најзначајнији је тај да већи број ученика који су идентификовани као неуспешни, заостану за својим вршњацима на самом почетку школовања и никада не успеју да их сустигну. Последице које ти ученици сnose су високе, како за њих као појединце, тако и за друштво у целини. На ширем друштвено-социјалном плану, те последице се огледају кроз скупе програме ремедијације, пропуштене могућности за запошљавање, коришћење социјалне помоћи, али и друштвено неприхватљиво понашање (Sylva, Evans, 1999).

Степановић (2012) је у свом истраживању испитивао, између осталог, мишљења наставника о начинима превенције школског неуспеха. Према њиховом мишљењу, највише ефекта у раду са неуспешним ученицима су показали следећи начини превенције: сарадња породице и школе, сарадња стручних сарадника и наставника, допунска настава, помоћ наставника, и помоћ стручних сарадника. Најчешће примењивани начини превенције школског неуспеха, у раду наставника, како резултати показују, су: индивидуална помоћ неуспешним ученицима, допунска настава, упућивање слабијих ученика на помоћ бољих ученика, и повремена помоћ групама неуспешних ученика. Поред наведених, можемо говорити о следећим савременим стратегијама превенције школског неуспеха: стратегије интервенције према стиливима учења, саветодавне стратегије, подстицање мотивације неуспешних ученика, индивидуални приступ неуспешним ученицима, сарадња породице и школе.

Стратегија интервенције према стиливима учења

Познавање стила учења ученика омогућава наставницима да програмирају наставне садржаје, изабери одговарајуће методе, средства и поступке у васпитнообразовном процесу, подстичу учење засновано на интринзиčnoј мотивацији, као и да индивидуализују наставне садржаје на основу индивидуалних способности и претходних знања ученика (Sunko, 2008). Модел образовања заснован на стилу учења полази од уверења да су ученици способни и да је њихов потенцијал неограничен. Овај модел обухвата следећих пет аспеката стила учења: *диспозиције* (извођење, произвођење, изналажење, опхођење, размишљање), *таленти* (музика, математика–логика, механичко размишљање, вербално–језичко размишљање, просторно размишљање, телесна координација, интраперсонални односи, интерперсонални односи, интерактивност према животињама, интерактивност према природи, хумор, унапређивање живота), *интереси* (првенствени интереси – спорт, музика, интереси детета у друштву, код куће и у школи), *модалитети* (визуелни – учи се гледањем, аудитивни – учи се слушањем, и тактилно–кинестетички – учи се кретањем, додиривањем и радом), *окружење* (звук–тело, положај, интеракција, осветљење, температура, храна, боја, време). Аутори модела предлажу да ученици испуне упитнике профила учења, те да заједно са наставником или родитељем сагледају резултате и формулишу план рада у циљу ослобађања потенцијала, повећања делотворности и успешности сопственог учења. Модел образовања заснован на уважавању стилова учења обухвата усклађивање метода и програма рада према утврђеном учениковом стилу учења, прилагођавање распореда рада потребама сваког појединца, одвијање учења узимајући у обзир ритам рада ученика, истинско уважавање и признавање индивидуалности и склоности ученика (Willis, Hodson, 1999).

Саветодавне стратегије превенције школског неуспеха

Суштину саветодавног рада у школи представља пружање како посредне тако и непосредне помоћи и подршке ученицима у њиховом расту, развоју као и школском напредовању (Зуковић, 2017). Модел на којем почива саветовање као вид превенције школског неуспеха направиле су аутори Блауер и Валц (Bleuer, Walz, 2002). Заправо реч је о моделу који почиње упознавањем школског саветника са улазним („инпут“) варијаблама, организованим у три сета. Први сет обухвата *спољашње варијабле* које чине породица, вршњаци, заједница, школа и наставници, методе учења и тежина задатка. Следећи се односи на *когнитивне варијабле*, које се фокусирају на менталне способности и ставове ученика, њихово предзнање и претходно искуство учења, вештине и стилове учења. Трећи сет обухвата *афективне варијабле* као што су диспозиције, расположење, психолошки развој, вредности и циљеви, отпорност. Улазне варијабле и ученикове животне и каријерне аспирације настављају интеракцију водећи ученика ка перцепцији сопствених академских способности и жеље за постигнућем, односно од „Ја могу да успем“ до „Ја желим да успем“. Ученик треба да настави кроз фазу опредељења и посвећености „Ја ћу успети“, након чега улаже напор у остварење својих циљева. Залагање резултира у оцени, а оцене су сразмерне уложеном залагању и труду.

У раду са неуспешним ученицима, аутори овог модела препоручују саветницима следеће кораке како би њихов рад са ученицима био што квалитетнији и ефикаснији:

- уз комбинацију индивидуалног, групног и/или породичног саветовања, као и уз консултацију са наставницима, саветници треба да истраже степен у којем свака „инпут“ варијабла, из овог модела, представља предност или баријеру за ученичко постигнуће;

- саветници треба заједно са ученицима да направе листу варијабли и да сваку варијаблу оцене на скали од 1 до 5, при чему 1 представља постојеће баријере, а 5 постојеће предности;

- трећи корак подразумева да саветници заједно са ученицима, за свако „1“ пронађу начине превазилажења препрека, а за свако „5“ начине који омогућавају ученицима даље оснаживање сопствених предности;

- потребно је ставити акценат на једну препреку и једну предност истовремено, припремити акциони план који подразумева специфичне активности, за које се ученици обавезују да ће их у предвиђеном времену извршити, затим организовати састанак са саветником у циљу преиспитивања учениковог напредовања;

- као последњи корак наводи се наставак фокусирања на остале препреке и предности уз одговарајући подстицај за постигнути ниво успеха ученика (Bleuer, Walz, 2002).

ПОДСТИЦАЊЕ МОТИВАЦИЈЕ КАО СТРАТЕГИЈА ПОМОЋИ НЕУСПЕШНИМ УЧЕНИЦИМА

Мере подстицања мотивације за учење у настави у литератури се најчешће приказују у виду савета, односно основних правила за наставнике које можемо груписати у четири групе:

- 1) Прва група се односи на задовољавање основних захтева: „Омогућите организовану разредну средину. Будите наставник који подстиче. Задајте задатке који представљају изазов, али нису претешки. Нека задаци буду вредни решавања.“
- 2) Друго правило истиче да код ученика треба развијати самосвест и позитивна очекивања: „Започните рад на учениковом нивоу. Нека наставни циљеви буду јасни, специфични и оствариви. Нагласите поређење ученичких резултата, не такмичење.“
- 3) Треће правило наглашава да ученицима треба приближити вредност учења: „Повежите наставни задатак са потребама ученика. Надовезите радне активности на интересе ученика. Подстичите знатижељу. Направите везу између тренутног садржаја који уче и његове касније користи у животу.“
- 4) Четврто правило указује на то да наставници треба да помогну ученицима да се усредсреде на задатак: „Омогућите ученицима редовно израђивање задатака. Избегавајте наглашавање оцена. Подучавајте ученике наставним тактикама“ (Woolfolk 2002: 373).

Поред наведених правила, мотивација ученика се подстиче и путем награда и похвала. *Награде и похвале* које се примењују у школи су формално и административно прописане и предвиђене. У практичном васпитнообразовном раду у школи примењују се следеће две врсте награда: материјалне и нематеријалне. Материјалне награде подразумевају добре оцене, разноврсна писмена признања и дипломе, разне активности као што су излети или учешће на приредбама, као и одређене предмете у виду поклона (књиге, прибор или играчке). Нематеријалне награде обухватају све облике изражавања наставникове пажње према ученику, наставниковог одобравања, признавања и охрабрења. Пажња и похвала имају круцијалну улогу у мотивисању ученика за учење и напредовање, у подизању њиховог самопоуздања и охрабривању за истрајности у обавезама. Док са друге стране, материјалне награде мотивишу ученика у оној мери колико је њему стално до њих. Да би награде и похвале имале позитиван утицај на учениково учење, потребно је да наставник добро познаје природу њиховог деловања, како би их плански и промишљено примењивао у наставном процесу (Лалић, 2002).

ИНДИВИДУАЛНИ ПРИСТУП НЕУСПЕШНИМ УЧЕНИЦИМА

Неуспешни ученици нису хомогена група, те се њиховим проблемима треба приступити индивидуално. Потребно је неуспех сваког ученика сагледавати детаљно и у складу са тим одабрати адекватне стратегије индивидуалне помоћи, тако што ће се за сваког ученика саставити посебан план интервенције (Janković, Prošić-Santovac, 2009). Индивидуални приступ у дијагностификовању школског неуспеха ученика и диференцирани програмски захтеви, као и методе рада, могу дати очекиване резултате, како у превенцији тако и у отклањању узрока који су довели до појаве неуспеха (Станојловић, 2016).

Аутори Мендел, Маркус и Дин саветују примену технике конструктивне конфронтације, која подразумева да се „ученик суочи са собом и разјасни недоследности у својим ставовима, понашању или емоцијама“ (Mandel, Markus and Dean 1995, према: Малинић 2014: 89). Наведени приступ се састоји од следећих осам корака. Први корак подразумева проверу од стране наставника да ли ученик има образовне циљеве које тежи да оствари. У случају да ове циљеве нема, наставников је задатак да помогне ученику да их формира. Следећи корак подразумева заједнички рад наставника и ученика на утврђивању одговарајућих процедура које би ученику олакшале припрему за извршење школских обавеза. Трећи корак обухвата усредсређивање на проблематичне области као и ученикову самоперцепцију уочених проблема. Четврти корак карактеришу настојања ученика да дају различите изговоре за ниже постигнуће, односно неуспех. Задатак наставника у овом тренутку је да заједно са учеником анализира сваки изговор посебно. Следећи, пети корак обухвата појашњавање изговора, те њихово повезивање са последицом која ће из њега природно проистећи. У овом тренутку наставник треба да употреби своје педагошке вештине и на тај начин помогне ученику да уочи везу између личног залагања и личног постигнућа. Шести корак је време да се дефинишу препреке у учењу, где је улога наставника да води ученика ка развијању специфичних решења за сваку наведену препреку у циљу њеног превазилажења. Претпоследњи корак се односи на наставникову иницијативу да ученик развије лични акциони план, с тим што наставник треба бити свестан да су могућа одступања од тог плана, при чему он не сме да врши притисак на ученика јер може на тај начин постићи контраефекат, односно ученик може одустати од циља. Последњи, осми корак захтева да наставник прати да ли је ученик комплетирао све предложене и договорене акције. Уколико није, потребно је да наведе разлоге зашто то није урадио. Аутори предлажу понављање од трећег до седмог корака сваки пут када ученик настоји да понуди изговор за свој неуспех. Задатак наставника јесте да помогне неуспешном ученику да реши настали проблем и да му не дозволи да кривицу пребацује на другог (Малинић, 2014).

САРАДЊА ПОРОДИЦЕ И ШКОЛЕ КАО СТРАТЕГИЈА ПРЕВЕНЦИЈЕ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА

Сарадња породице и школе у превенцији школског неуспеха подразумева реципрочну интеракцију родитеља и наставника, усклађивање активности, позитивна очекивања и комплементарност улога (Зуковић, 2013). *Концепт родитељске укључености* подразумева активно и ефикасно укључивање родитеља у живот и рад школе кроз следећих шест типова родитељског укључивања:

1) *Родитељство* – подразумева пружање помоћи породицама представљањем адекватних вештина родитељства, развијањем разумевања процеса развоја деце и адолесцената, као и успостављањем подстицајне породичне средине за развој детета, односно за подршку процесу учења примереном узрасту ученика.

2) *Комуникација* – обухвата креирање двосмерних канала комуникације између школе и породице у циљу упознавања са школским програмима и могућим начинима напредовања ученика.

3) *Волонтирање* – школа треба да буде иницијатор сарадње са родитељима кроз адекватне активности и радионице у којима би родитељи били ангажовани као волонтери и на тај начин пружили подршку ученику у васпитно-образовном процесу.

4) *Учење код куће* – подразумева укључивање родитеља у академско учење своје деце кроз домаће задатке и активности везане за наставни програм, као и подстицање наставника да креирају занимљиве задатке о којима би ученици дискутовали са родитељима.

5) *Одлучивање* – оснажити родитеље као учеснике и лидере у школским тимовима и одборима у доношењу одлука везаних за живот и рад школе.

6) *Сарадња са заједницом* – подразумева идентификовање и имплементацију ресурса локалне заједнице који би допринели развоју и јачању школе, породице и ученика (Epstein and Salinas, 2004).

ЗАКЉУЧАК

Постоји широки спектар разлога због којих је неопходан рад на развијању и унапређивању стратегија превенције школског неуспеха ученика. Значај њиховог изучавања и примене у наставном процесу се огледа у настојањима да се открију и уваже интереси, могућности и способности ученика како би учитељи и наставници изабрали адекватне садржаје, методе, технике и средства усмерене ка ученицима, ка активном учењу и експериментисању у циљу подстицања унутрашње мотивације ученика која је један од предуслова успешног школског постигнућа. Треба пружити помоћ неуспешном ученику да врати веру у сопствене могућности, снаге и способности, пронаћи област интересовања која ће пробудити његову радозналост, поставити задатке које ће успешно остварити, награђивати сваки корак који води ка напретку, како би осећај успеха надвладао осећај неуспеха. Поједине стратегије подразумевају индивидуални рад са ученицима, друге захтевају сарадњу са стручним сарадницима, родитељима, вршњацима и локалном заједницом, што имплицира да успешна реализација програма превенције зависи од сарадње свих чиниоца који делују на раст, развој, васпитање и образовање ученика.

Литература

- Bilić, V. (2001). *Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
- Bleuer, J. C. and G. R. Walz (2002). New perspectives on counseling underachievers, ERIC Document Reproduction Service, No. ED 470602.
- Гутвајн, Н. и С. Шевкушић (2013). Како стручни сарадници доживљавају школски неуспех ученика, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 45(2), 342–362.
- Ђорђевић, Ј. (1989). Тешкоће у учењу и проблеми неуспеха у настави, *Настава и васпитање*, 4, 291–302.
- Epstein, J. L. and K. C. Salinas (2004). Partnering with Families and Communities. A well-organized program of family and community partnerships yields many benefits for schools and their students, *School as Learning Communities*, 61(8), 12–18.
- Zloković, J. (1998). *Školski neuspjeh: problem učenika, roditelja i učitelja*. Rijeka: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Зуковић, С. (2013). Партнерство породице, школе и заједнице – теоријски и практични аспект, *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, XXXVIII, 55–68.

- Зуковић, С. (2017). *Саветодавни рад у институцијама васпитања и образовања: теоријски и практични аспекти*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Janković, J. i D. Prošić-Santovac (2009). Porodica kao činilac školskog (ne)uspeha. U: O. Gajić (ur.): *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, 5, 387–398.
- Лалић, Н. (2002). Примена награде и похвале у школи, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 34, 236–259.
- Малинић, Д. (2014). *Педагошки приступи наставника у раду са неуспешним ученицима*. (Докторска дисертација). Београд: Филозофски факултет.
- Станојловић, Б. (2016). *Основи педагошке дијагностике*. Београд: Учитељски факултет.
- Степановић, С. (2012). Мишљења наставника о узроцима и начинима превенције школског неуспеха ученика, *Иновације у настави*, 25(4), 78–89.
- Sunko, E. (2008). Pedagoške vrijednosti poznavanja stilova učenja, *Školski vjesnik, časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 57(3–4), 297–310.
- Sylva, K. and E. Evans (1999). Preventing Failure at School, *Children & Society*, 13, 278–286.
- Willis, M. and V. C. Hodson (1999). *Discover Your Child's Learning Style*. United States: Prima Publishing.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

Лана М. Томчић

Универзитет в Новом-Саде, Филозофски факултет

ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ СТРАТЕГИЙ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ НЕУДАЧИ

Аннотация

В педагогической литературе школьная неудача определяется как невыполнение минимальных требований при приобретении знаний и осуществлении воспитательно-образовательных заданий за определенный период времени во время учебного процесса. Предотвращая неудачу школы, все участники учебного процесса помогают учащемуся укрепить свой потенциал, способности, уверенность в себе и мотивацию к достижению. Исследовательская цель этой работы реализуется на теоретическом уровне, используя метод теоретического анализа, и представляет собой обзор современных стратегий предотвращения школьной неудачи в значительных исследованиях. Чтобы более эффективно подойти к проблеме исследования, необходимо изучить факторы школьной неудачи, которые часто делятся в литературе на следующие три группы: факторы школьной и семейной среды, а также и личные факторы учащихся. Мы можем поговорить о следующих стратегиях предотвращения неудач в школе: стратегии вмешательства в стили обучения, стратегии консультирования, поощрение мотивации неудачных учеников, индивидуальный доступ к неудачным ученикам, а также сотрудничество семьи и школы.

Ключевые слова: *школьная неудача, современные стратегии, профилактика.*

Гордана М. Мишчевић Кадиевић*
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

ПРОБЛЕМСКА НАСТАВНА СТРАТЕГИЈА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ**

Апстракт: Стална трагања за приступима који би побољшали квалитет наставе доводе до настанка различитих иновативних модалитета рада, али се уочава и константно присуство добро истражених наставних приступа као што је проблемска наставна стратегија. У овом раду, анализирајући савремену домаћу и инострану литературу, занимало нас је да истражимо у којим правцима се крећу интересовања аутора последњих десетак година, односно да утврдимо који су нови правци њене примене у савременој школи. Била је усмерена пажња ка следећим елементима: која је коришћена организациона структура проблемске наставе; да ли је доминантно истраживање рутинских, или нерутинских типова проблема; да ли се применом савремене образовне технологије утиче на осавремењивање проблемског приступа у настави; као и који бољитак у раду ученика је уочен када је примењена проблемска настава. У оквиру резултата и закључних разматрања уочава се значај померања фокуса учења, од усвајања знања у готовом облику, ка процесу стицања знања. Ученици развијају самопоуздање и креативност, а знање које су усвојили постаје квалитетније. Иако се организациона структура проблемске наставне стратегије није много мењала, приметан је утицај примене савремене образовне технологије која представља један од основних потенцијала за иновирање проблемског приступа у настави.

Кључне речи: *проблемска настава, организациона структура, типови проблема, образовна технологија.*

ТЕОРИЈСКО ПОЛАЗИШТЕ РАДА

Истраживања у области образовања карактеришу стална трагања за приступима који би побољшали квалитет наставног процеса. Све више наглашава се потреба за трансдисциплинарношћу педагошких истраживања (Bruce et al.,

* gordana.miscevic@uf.bg.ac.rs

** Рад је настао у оквиру пројекта Учитељског факултета из Београда: *Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања*, број 179020 (2011–2018), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

2017). У настојањима да се креирају и примене нови приступи у настави долази до настанка различитих иновативних модалитета рада, а дешава се и да неки добро истражени и широко примењивани наставни приступи буду осавремењивани применом нових наставних технологија. Један од таквих, добро истражених наставних приступа са великим потенцијалом за иновирање, јесте и проблемска наставна стратегија. Основне вредности проблемског приступа садржане су у развијању мишљења и самосталности код деце (Ignjatović, Mitić, 2015). Решавање проблема може се дефинисати као сазнајни процес који укључује: формирање почетне репрезентације проблема, при чему се спољна репрезентација проблема преводи у унутрашњу менталну репрезентацију; планирање могућих секвенци акција које би довеле до решења проблема; реализацију плана деловања и проверу резултата. Уколико бисмо желели да сажето дефинишемо функционисање проблемске наставне стратегије, онда се неизоставни део објашњења односи на постојање проблемске ситуације која је ученику потпуно нова, или делимично позната са присутношћу нових елемената због којих ранија решења не могу бити директно примењива (*Лексикон образовних термина*, 2014; Мишчевић Кадијевић, 2014а). Способост за решавање проблема дефинише се као способност за обављање задатака и решавање проблема резоновањем и обједињавањем претходног знања и искуства на нов начин (Ahonen, Kinnunen, 2015). У педагошком контексту, веома је важно да провера резултата не буде последња фаза приликом примене проблемске наставне стратегије, већ да се она настави усмеравањем ка примени добијених сазнања у новим ситуацијама. Циљ није само долазак до решења, већ примена научних поступака решавања и коришћење усвојених сазнања у новим ситуацијама. Иако се проблемски оријентисана наставна стратегија најчешће користи за реализовање задатака у оквиру когнитивног домена, постоје програми који су намењени реализацији задатака у афективном домену, решавању вршњачких конфликта (Vlachou, Stavroussi, 2016). Различите информационе и комуникационе технологије су истраживане са циљем подржавања учења и пружања подршке ученицима (Johnson et al., 2014). Компјутер не омогућава само примену нових дигиталних верзија традиционалних игара. Брз технолошки развој генерише нове могућности за интеракцију ученика, наставника, повратне информације и динамичко представљање (Mišćević Kadijević, 2016; Mišćević Kadijević, 2014b). Нови напредак у технологији подразумева и отварање могућности за праћење ученика током решавања задатака на мрежи. На тај начин се омогућава истраживачима да стекну додатна сазнања о процесу учења и вредностима проблемски оријентисаног приступа (Dewolf et al., 2014).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР РАДА

Иако је проблемска настава добро истражено подручје, анализирајући савремену домаћу и инострану литературу занимало нас је да уочимо у којим правцима се крећу интересовања аутора последњих десетак година, односно који су нови правци њене примене у савременој школи. Текстови обухваћени анализом издвојени су претраживањем иностране базе *EBSCO*. Анализом је обухваћен узорак од 34 референце добијене на основу упита базираног на два кључним речима: *problem solving, elementary education*, као и лимитирању претраге на период издања од 2008. до 2018. године, *full text, Scholarly (Peer Reviewed) Journals*.

Занимало нас је да истражимо следећа питања:

1. Која организациона структура проблемске наставе је коришћена?
2. Да ли је доминантно истраживање рутинских, или нерутинских типова проблема?
3. Да ли се применом савремене наставне технологије утиче на осавремењивање проблемског приступа у настави?
4. Који бољитак у раду ученика је уочен када је примењена проблемска настава?

ОСНОВНИ РЕЗУЛТАТИ

Организациона структура проблемске наставе

Када је у питању организациона структура проблемске наставе, понекада аутори одступају од стриктног редоследа фаза, који најчешће у пракси изгледа овако:

1. Идентификовање проблема или процењивање потреба;
2. Утврђивање циља;
3. Тражење алтернативних решења;
4. Одабир средстава за постизање циља;
5. Имплементација одабраног плана;
6. Евалуација резултата.

Проблем може да буде решен уз коришћење различитих стратегија. Концепција одговарајуће стратегије може да варира од ученика до ученика. Због тога учитељи посебну пажњу треба да посвете начинима презентовања различитих стратегија решавања проблема (De Mestre, 2011). Наглашава се постоја-

ње два приступа решавању проблема – самостално истраживање насупрот вођеном процесу откривања. Оба приступа имају потенцијалне предности. У првом се наглашава важност покушавања ученика да реше проблем, иако не знају како то да прецизно да ураде. Ученици се подстичу да почну са процесом решавања и да покушају да искористе оно што већ знају. Учење се базира на истраживању и самоспознаји без постојања експлицитне инструкције. Према другом приступу, пре самог процеса решавања проблема, ученик треба да буде у довољној мери припремљен за процес решавања проблема тако што ће имати упутство за поступак решавања, или претходни пример. У овом случају инструкције и усмеравања долазе од стране особе која има више знања и искуства (Loehr et al., 2014). У раду са млађим ученицима, учитељи често одступају од стриктног редоследа наведених фаза, не наглашавају посебно важност организационе структуре проблемске наставе већ раду приступају флексибилније сматрајући да ће ученици заједничким радом решавати проблеме на свој начин (Swanson, 2014). Путеве решавања проблема је касније потребно суптилно анализирати, учинити их „видљивијим“ ученицима, усмерити ученике ка њима својственим продуктивнијим начинима рада који, са друге стране, неће спутавати развој и начин испољавања креативности. Многи од анализираних радова баве се проблемским приступом у области математике (Batič, 2014; Fuchs et al., 2008; Gierl et al., 2010; Griffin, Jitendra, 2009; Moran et al., 2014; Powell, Fuchs, 2014; Wang, Shan, 2014). У настави математике наглашавају се сличности и разлике између класичног решавања проблема и процеса моделовања који, има цикличну структуру: дефинисање, манипулисање, трансформисање, предвиђање и потврђивање (Durmus, 2011). У Кини је примењена колаборативна структура проблемске наставе, насупрот индивидуалној структури проблемске наставе. Коришћена је визуализација која је подразумевала следеће: екстернализовање обраде информација, изражавање апстрактних идеја у конкретним формама, откривање нових односа при решавању проблема (Cai et al., 2016).

Иако је у литератури најчешће заступљен приказ организационе структуре проблемске наставе за питања когнитивног домена, могу се уочити и програми који су намењени реализацији задатака у афективном домену, решавању вршњачких конфликта међу децом са посебним потребама. У једном таквом програму предложени су следећи кораци (Vlachou, Stavroussi, 2016):

1. Иницијална процена способности за решавање проблема (препознавање проблема; дефинисање проблема; генерисање решења; стварање алтернативних решења; одлучивање; правдање одлука);
2. Упознавање проблемских ситуација из социјалног домена;
3. Учење корака за решавање проблема у социјалном домену (учење корака у низу; реализација корака на проблем описан у краткој причи);
4. Олакшавање процеса избора одлука (бирање оптималног решења).

Код математичких проблемски оријентисаних текстуалних задатка решавање проблема као процес сложенији је од пуког издвајања бројева на основу текстуалне информације да би се решила једначина. Истраживачи и наставници морају пажњу усмерити на дизајн решавања проблема јер он може да доведе до бољих исхода учења (Griffin, Jitendra, 2009). Важност дизајнирања проблемског приступа наглашена је и у истраживању у коме је рађено помоћу три врсте математичких текстуалних проблема са ученицима који имају потешкоће: проблеми укупног броја, када се у тексту откривају подаци које треба сабрати, затим проблеми разлика код којих се упоређује већи број са мањим да би се утврдила разлика, и коначно проблеми промене приликом којих се у тексту разоткрива да постоји повећање или смањење почетне количине нечега и утврђује новонастало стање (Fuchs et al., 2008).

Занимљиви су резултати радова у којим се користио посебан софтвер који је омогућавао праћење ученичког онлајн рада током решавања проблема у области ране алгебре. Уочене стратегије које су ученици примењивали варирале су од проналажења јединственог решења до генерисања општег решења. Пратећи процес решавања проблема откривено је 12 различитих стратегија које су ученици примењивали, а које се могу груписати у два скупа – скуп стратегија оријентисаних на одговоре и скуп стратегија оријентисаних на релације (Dewolf et al., 2014). Наведена два скупа стратегија уочена су и у ранијем сличном истраживању. Софтвер је пратио стратегије које су ученици примењивали и издвојене су следеће: 1. стратегије усмерене на тражење одговора – покушаји и погрешке, коришћење екстремних вредности; 2. стратегије усмерене на релације – поништавање, коришћење правила изведеног на основу постојања грешке, коришћење општег правила (Vanden Heuvel-Panhuizen et al., 2013). Проблемски оријентисани приступ је наставна стратегија која може да буде корисна за подстицање развијања креативности (Mišević Kadjević, 2013). Специфичан модел креативног решавања проблема истражен је посредством веб базираног окружења (Chang, 2013). Као етапе које би требало да подрже развој креативности наведене су следеће: истраживање могућности у оквиру „гужве“ података, уочавање података, уочавање проблема, анализа проблема, проналажење идеја, припрема и презентовање плана деловања, продуковање и презентовање.

Осим примене различитог структурисања етапа проблемски оријентисаних стратегија рада, у анализираном корпусу радова можемо уочити и примене различитих проблемски оријентисаних програма рада. Као једно од могућих решења иновативних програма у области наставе математике предлагане су следеће етапе: 1. Обликовање уверења ученика о значају прављења цртежа приликом решавања текстуалних математичких проблемских задатака; 2. Приказ ученичких цртежа који илуструју могуће начине представљања проблема; 3. Уверавање ученика да приказ цртежом осликава њихове менталне слике проблема и разумевање текстуалних проблема (Csikos et al., 2012). Као што можемо уочити у до сада наведеном, проблемска наставна стратегија се најчешће помиње у контексту учења математичких садржаја. У истраживањима, по-

ред приказа различитих модалитета етапа проблемске наставне стратегије, може се запазити и примена чек листа (Xin et al., 2011).

Коришћена је чек листа са следећим детаљима:

1. Претрага питања;
Пронађи питање и затим два пута прочитај проблем.
2. Организуј информације;
Подвуци кључне речи.
3. Тражи стратегију;
Који је најбољи начин да се реши проблем?
4. Визуелно представи, а затим решавај проблем;
Нацртај слику, табелу, напиши једначину...
5. Прцени свој одговор;
Да ли си одговорио на питање? Да ли твој одговор има смисао? Да ли си га означио?

Наведена сазнања анализираних радова могу да буду од помоћи приликом потенцијалног редефинисања етапа примене проблемске наставне стратегије, које су наведене на почетку овог поглавља, односно у бољем усаглашавању са специфичностима које егзистирају у различитим наставним предметима. Визуелно представљање проблема код многих истраживача представља незаобилазну фазу која доводи до успеха на путу до решења.

Истраживање рутинских и нерутинских проблема

У анализираној литератури, сагледавајући једну од могућих подела врста проблема, на рутинске и нерутинске, уочавамо да је већина истраживача пажњу посветила нерутинским проблемима. Истражују се стратегије које студенти учитељских факултета користе приликом примене проблемског приступа за тему уочавања смисла бројева (Sengul, 2013), као и стратегије које се користе у дизајнирању компјутерских игара (Chia-Yen, Ming-Puu, 2014). Истражује се контекст проблема отвореног типа јер је важно да ученици разумеју, како ширину, тако и дубину проблема. Ако је контекст превише узак, услови за учење ће бити непотпуни, што доводи до недовољног степена разумевања проблема. Ако је контекст сувише широк, то може да буде дистрактор пажње ученика, што поново води ка нежељеном правцу (Yanyan et al., 2016). Важност проблема отвореног типа препозната је и у контексту развоја креативности (Esjeholm, 2015), као и у истраживању нерутинског креативног решавања проблема (Chang, 2013). У разматрању разлика у приступу решавања проблема код стручњака и почетника уочено је да стручњаци показују флексибилност у својим приступима решавању проблема откривајући прилагодљивост и искуство које их води ка коришћењу иновативних приступа и вишеструких стратегија, насу-

прот фиксираности у корацима приликом решавања проблема, који су својственији почетницима (Garfield et al., 2015). Неки аутори сматрају да претерано ослањање на издвајање кључних речи, приликом процеса решавања проблема, не развија концептуално разумевање, јер такав приступ занемарује значај и структуру проблема и не развија резонување и стварање смисла у оквиру проблемски оријетисаних ситуација (Griffin, Jitendra, 2009).

Присуство примене савремене наставне технологије током реализовања проблемског приступа у настави

Савремена наставна технологија је све присутнија у одељењима широм света. Многи истраживачи наглашавају присуство могућих користи примене савремене образовне технологије током реализације проблемског приступа у раду (Holter, 2016). Истраживани су ефекти онлајн (веб-базираног) креативног решавања проблема на ученичко технолошко стваралаштво (Chang, 2013). Наглашава се да су чак и мала деца са веома раним приступом савременој технологији изложена утицају мас медија у којима су заступљени различити прикази података који чешће могу да их збуне и дезинформишу, него што могу адекватно да их информису. Као последица ширења података долази се до све чешћег указивања на потребу унапређивања дечијих способности статистичког резонувања, почевши од првих година формалног школовања (English, 2012). Истраживачи примећују да је дискусију о стратегијама рада које ученици примећују током решавања проблема могуће усмеравати, како током онлајн решавања проблема, тако и приликом решавања проблема лицем у лице. Остаје отворено питање усмеравања и синхронизовања таквих дискусија (Schwartz, 2012). Примењиване су презентације са анимацијама и наводи се став да ће напредне информатичке технологије бити коришћене не само у сврху олакшавања репрезентације математичких односа у проблемима већ и за диференцирање наставе која ће бити прилагођена профилима учења појединих ученика (Xin et al., 2011).

Уочене предности у раду ученика

Истраживања утицаја приступа решавању проблема помоћу шема и дијаграма откривају важност флексибилности наставника у пружању могућности ученицима да сами изграде приступ начину решавања проблема (Fagnant, Vlassis, 2013). Има аутора који сматрају да је математика један од најбољих предмета, у коме се могу развијати способности за решавање проблема, јер се добијени одговори могу проверити и утврдити да ли је коришћена одговарајућа техника (De Mestre, 2011). Тако у истраживању утицаја динамичних онлајн игара на решавање проблема, у оквиру ране алгебре, код ученика 10–12 година старости, открива се да играње динамичних онлајн игара уз пратеће кратке дискусије унутар одељења, може да има позитиван утицај на алгебарско резонување у млађим разредима основне школе (Van den Heuvel-Panhuizen et al.,

2013). Програми обуке креативног решавања проблема могу да буду веома успешни приступи побољшању креативности. Уочена су боља постигнућа у области аналитичког мишљења, него у области синтезе. За развијање нових идеја најчешће су коришћене метафоре и аналогije (Chang, 2013). Уочени су позитивни ефекти на уметничко стваралаштво ученика (Kanive et al., 2014). У истраживањима се разматрају дечија интегративна искустава у којима стварају, тестирају, прерађују и примењују своје моделе у решавању проблема. Наглашава се важност умећа откривања вишка информација, свести о потреби да се елиминишу непотребне карактеристике (English, 2012). Ученици постају свесни улоге и значаја цртежа у вези са математичким текстуалним проблемима (Csikos et al., 2012). Наглашава се значај индуктивног и дедуктивног приступа приликом процеса решавања проблема (Holton et al., 2012). Проблемски оријентисан приступ је коришћен у раду са ученицима који имају потешкоће у учењу математике (Xin et al., 2011). Подржава се ефикасност коришћења протокола за подучавање у области математике са ученицима који имају потешкоће (Fuchs et al., 2008). Неспецифични циљеви и проблемски оријентисан процес подупирања учења довели су до бољег учинка решавања проблема (Chia-Yen, Ming-Puu, 2014). Поред повећања продуктивности у раду ученика, проблемски приступ се може користити и у унапређивању рада наставника (Nugent et al., 2014).

ЗАКЉУЧЦИ

Оно што остаје заједничко новијим и старијим истраживањима проблемског приступа у настави јесте општи закључак да је знање које су ученици усвојили коришћењем проблемских стратегија квалитетније у односу на оно које је усвојено традиционалним приступом раду. У оквиру проблемске наставе фокус учења се помера од усвајања знања у готовом облику ка процесу стицања знања. Ученици развијају самопоуздање и креативност. У савременим истраживањима пажња се посвећује процесу, индивидуалним стиливима учења и доласка до сазнања, а не само продукту проблемски оријентисаног наставног приступа. Примећујемо померање тежишта досадашњег интересовања истраживача са когнитивног домена ка афективном домену, а наглашава се и присуство могућих користи примене савремене образовне технологије током реализације проблемског приступа у раду, што се последњих година нарочито развија у правцу рада са децом која имају посебне потребе.

Иако се основна организациона структура проблемске наставне стратегије није много мењала, приметан је утицај примене савремене образовне технологије која представља један од основних потенцијала за иновирање проблемског приступа у настави. То је омогућено са спољашњег аспекта у смислу примене програма који уводе ученике у процес решавања проблема, као и са унутрашњег аспекта у смислу детаљног регистравања и увида у начине на који

ученици индивидуално приступају решавању проблема. Софтвери који снимају ученичке стратегије решавања проблема омогућавају истраживачима један потпуно нови угао посматрања из кога се могу развити наредна истраживања проблемски оријентисаног приступа у настави, као и унапређени модалитети проблемски оријентисане наставне стратегије.

Литература

- Batič, J. (2014). Implementing Change in Architectural Design in Elementary School Art Education in Slovenia, *International Journal Of Art & Design Education*, 33(1), 130–140.
- Bruce, C., Davis, B., Sinclair, N., McGarvey, L., Hallowell, D., Drefs, M. and G. Woolcott (2017). Understanding gaps in research networks: using 'spatial reasoning' as a window into the importance of networked educational research, *Educational Studies In Mathematics*, 95(2), 143–161.
- Cai, H., Lin, L. and X. Gu (2016). Using a semantic diagram to structure a collaborative problem solving process in the classroom, *Educational Technology Research & Development*, 64(6), 1207–1225.
- Chang, Y. (2013). Student technological creativity using online problem-solving activities, *International Journal Of Technology & Design Education*, 23(3), 803–816.
- Chia-Yen, F. and C. Ming-Puu (2014). The effects of goal specificity and scaffolding on programming performance and self-regulation in game design, *British Journal Of Educational Technology*, 45(2), 285–302.
- Csikós, C., Sztányi, J. and R. Kelemen (2012). The effects of using drawings in developing young children's mathematical word problem solving: A design experiment with third-grade Hungarian students, *Educational Studies In Mathematics*, 81(1), 47–65.
- Dewolf, T., Van Dooren, W., Ev Cimen, E. and L. Verschaffel (2014). The Impact of Illustrations and Warnings on Solving Mathematical Word Problems Realistically, *Journal Of Experimental Education*, 82(1), 103–120.
- De Mestre, N. (2011). DISCOVERY, *Australian Mathematics Teacher*, 67(3), 12–13.
- Durmus, S. (2011). An Investigation Related to the Modelling Levels and Values of Elementary School Prospective Mathematics Teachers, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 1065–1071.
- English, L. (2012). Data modelling with first-grade students, *Educational Studies In Mathematics*, 81(1), 15–30.

- Fagnant, A. and J. Vlassis (2013). Schematic representations in arithmetical problem solving: Analysis of their impact on grade 4 students, *Educational Studies In Mathematics*, 84(1), 149–168
- Fuchs, L. S., Seethaler, P. M., Powell, S. R., Fuchs, D., Hamlett, C. L. and J. M. Fletcher (2008). Effects of Preventative Tutoring on the Mathematical Problem Solving of Third – Grade Students With Math and Reading Difficulties, *Exceptional Children*, 74(2), 155–173.
- Gierl, M. J., Alves, C. and R. T. Majeau (2010). Using the Attribute Hierarchy Method to Make Diagnostic Inferences about Examinees' Knowledge and Skills in Mathematics: An Operational Implementation of Cognitive Diagnostic Assessment, *International Journal Of Testing*, 10(4), 318–341.
- Griffin, C. C. and A. K. Jitendra (2009). Word Problem–Solving Instruction in Inclusive Third / Grade Mathematics Classrooms, *Journal Of Educational Research*, 102(3), 187–202.
- Holter, C. P. (2016). Understanding engineering design, *Children's Technology & Engineering*, 21(1), 5–6
- Holton, D., Stacey, K. and G. FitzSimons (2012). REASONING: A Dog's Tale. *Australian Mathematics Teacher*, 68(3), 22–26.
- Ignjatović, A. i Lj. Mitić (2015). Značaj problemske nastave i problemskog učenja za razvoj mišljenja kod dece i učenika mlađeg školskog uzrasta, *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Užice*, 17, 119–128.
- Yanyan, L., Zhinan, H., Menglu, J. and C. Ting–Wen (2016). The Effect on Pupils' Science Performance and Problem–Solving Ability through Lego: An Engineering Design–based Modeling Approach, *Journal Of Educational Technology & Society*, 19(3), 143–156.
- Johnson, L., Adams, B. S., Estrada, V. and A. Freeman (2014). *NMC horizon report: 2014K–12 Edition*. Austin, TX: The New Media Consortium.
- Kanive, R., Nelson, P. M., Burns, M. K. and J. Ysseldyke (2014). Comparison of the Effects of Computer–Based Practice and Conceptual Understanding Interventions on Mathematics Fact Retention and Generalization, *Journal Of Educational Research*, 107(2), 83–89.
- Leksikon obrazovnih termina* (2014). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Loehr, A. M., Fyfe, E. R. and B. Rittle–Johnson (2014). Wait For It... Delaying Instruction Improves Mathematics Problem Solving: A Classroom Study, *Journal Of Problem Solving*, 7(1), 36–49.
- Miščević Kadijević, G. (2013). Značaj socijalne interakcije za kooperativnu nastavu. U B. Kožuh i M. Cotić (ed.): *Pedagoške dileme sodobne šole*—chapter 12. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, A. F. M. Krakow University Donbas State Pedagogical University Horlivka, Institute for Foreign Languages, 143–149.

- Miscevic Kadijevic, G. (2014b). An instrument for testing preschool teachers' attitudes towards the use of computers, *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, special issue, 152, 1121–1123. Published by Elsevier Ltd.
- Мишчевић Кадијевић, Г. (2014а). *Прилози иновативном приступу садржајима природе и друштва*. Београд: Учитељски факултет.
- Miscevic Kadijevic, G. (2016). Use of Computers by Preschool Teachers, *Pedagogija*, 71(4), 444–449.
- Moran, A. S., Swanson, H. L., Gerber, M. M. and W. Fung (2014). The Effects of Paraphrasing Interventions on Problem–Solving Accuracy for Children at Risk for Math Disabilities, *Learning Disabilities Research & Practice* (Wiley–Blackwell), 29(3), 97–105.
- Nugent, M., Jones, V., McElroy, D., Peelo, M., Thornton, T. and T. Tierney (2014). Consulting with groups of teachers. Evaluation of a pilot project in Ireland, *Educational Psychology In Practice*, 30(3), 255–271.
- Powell, S. R. and L. S. Fuchs (2014). Does Early Algebraic Reasoning Differ as a Function of Students' Difficulty with Calculations versus Word Problems?. *Learning Disabilities Research & Practice* (Wiley–Blackwell), 29(3), 106–116.
- Schwartz, C. (2012). Counting to 20: Online Implementation of a Face–to–Face, Elementary Mathematics Methods Problem–Solving Activity. *Techtrends: Linking Research & Practice To Improve Learning*, 56(1), 34–39.
- Sengul, S. (2013). Identification of Number Sense Strategies used by Pre–service Elementary Teachers, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1965–1974.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M., Kolovou, A. and A. Robitzsch (2013). Primary school students' strategies in early algebra problem solving supported by an online game, *Educational Studies In Mathematics*, 84(3), 281–307
- Xin, Y. P., Zhang, D., Park, J. Y., Tom, K., Whipple, A. and L. Si (2011). A Comparison of Two Mathematics Problem–Solving Strategies: Facilitate Algebra–Readiness, *Journal Of Educational Research*, 104(6), 381–395.
- Wang, Z. and P. Shah (2014). The effect of pressure on high–and low–working–memory students: An elaboration of the choking under pressure hypothesis, *British Journal Of Educational Psychology*, 84(2), 226–238.

Gordana M. Mišćević Kadijević

University of Belgrade, Teacher Education Faculty

PROBLEM-SOLVING-BASED TEACHING STRATEGY IN CONTEMPORARY SCHOOL

Summary

Permanent research about approaches that improve the quality of education may lead to creation of different innovative teaching modalities, but a constant presence of well-researched teaching approaches such as problem solving teaching strategy is evident. Through analyzing the contemporary literature from our country and abroad, our intention in this paper was to research the direction of authors' interest in the last ten years, and to determine new directions for the application of this interest in contemporary school. The attention was directed towards the following elements: which organizational structure of problem- solving- based teaching method has been used; whether solving routine or non-routine types of problems has dominated in research; whether the application of modern educational technology has an impact on the modernization of problem solving approach in teaching; and, finally, which has been the observed benefit of the students' work when problem based teaching is applied. Regarding findings and concluding remarks, there has been a shift from the acquisition of ready-made knowledge to the process of knowledge construction. As a result, students develop self-confidence and creativity, and the knowledge acquired in that way improves in quality. Although the organizational structure of the problem based teaching strategy has not changed much, there is an evident impact of modern educational technology use on the innovation of problem solving approach in teaching.

Key words: *problem- solving- based teaching, organizational structure, types of problems, educational technology.*

Barbara Zorman*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

Martina Mejak*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

REPRESENTATION OF KING MATJAŽ IN SLOVENIAN READERS

Abstract: The initial phase of the study was carried out with the help of C#.NET Windows Forms application with which we analysed 91 Slovene readers, i.e. the collections of canonical literary texts published in the 20th century for students aged 11 to 15. The results have shown that in more than one third of the sample, i.e. in 34 textbooks, at least one text bears the name “King Matjaž” (Kralj Matjaž) in its title. The study further analysed the corpus of these texts on the methodology of intertextuality, Roland Barthes’ theory of mythology and folkloristic studies (in particular by M. J. Meletinsky) with the aim to point at the most prominent attributes in the representation of this literary symbol. In the study it was concluded that, firstly, the text entitled Kralj Matjaž with the highest frequency of occurrence (in 13 editions of readers altogether) is the version written by D. Trstenjak; its main distinguishing feature is Matjaž’s national, i.e. Slovene, identity. Another prominent attribute in the representation of King Matjaž is the faith in the salvation that is to be brought about by Matjaž’s awakening after his centennial sleep; in contrast to older/folk texts, the newer/authorial texts put their hope of salvation not in the King but in the people who (try to) awake him from his sleep. The third prominent feature is King Matjaž’s relation to his bride Alenčica, the importance of which has increased in the newer/authorial versions in comparison to older/folk texts. These findings present the starting point for the exploration of the significance of the literary/cultural heroes in the context of education and enculturation.

Key words: *King Matjaž, readers, elementary school, intertextuality, cultural hero, myth.*

INTRODUCTION

Juvan (2016) defines stories, poems and dramas on King Matjaž (hereinafter KM) as the key texts of Slovenian culture along which the intertextual series develops that establishes continuity in the literary system. The key texts obtain their

* barbara.zorman@pef.upr.si

* martina.mejak@pef.upr.si

status in the processes of canonisation. The stage of canonisation crucial for the present paper concerns the publication of texts (or their fragments) with KM as the title (or variations of it) in (basic) school readers. Analysis of readers for 11 to 15 years old pupils that were published in four social-political systems –in the Austro-Hungarian Empire, in the Kingdom of Serbs, Croats, and Slovenes (in 1929 officially named Kingdom of Yugoslavia), in the Socialist Federal Republic of Yugoslavia (the official name used from 1963 to disintegration, before that Democratic Federal Yugoslavia in 1945 and Federal People's Republic of Yugoslavia 1945–1963), and in the Republic of Slovenia – were published in the 20th century has revealed namely that this is the most frequently published work. In 34 of the 91 reviewed readers at least one work is published titled as KM. In our article we will focus on the representation of the figure of KM in the texts published in 20th century readers.

TEXTS ABOUT KING MATJAŽ IN READERS IN THE 20TH CENTURY

The study analyses the readers used in the Slovenian territory by 10/11 to 14/15 years old learners in the classes of Slovenian in the 20th and at the beginning of the 21st centuries.

Before the break-up of Austria-Hungary, pupils in folk schools used *Čitanka za obče ljudske šole*, parts iii and iv, by Henrik Schreiner and Fran Hubad, in lower secondary schools *Čitanka za I., II., III. in IV. razred* by Jakob Sket and Josip Wester, and in *meščanska šola* (the final stage of lower secondary school) *Čitanka za meščansko šolo I, II, and III* by Josip Brinar. The most frequently published work in this period – as well as in general – is the poem *Kralj Matjaž* by Oton Župančič. It appears in Brinar's *Čitanka za meščanske šole I* (1908), Schreiner's *Čitanka za obče ljudske šole* (part iv, 1909) and in Sket's and Wester's *Slovenska čitanka za 1. razred* (1913). In Brinar's *Čitanka za 1. razred* (1908) *Kralj Matjaž* (adapted title, it is the record from Jurčič's paper *Spomini na deda* titled *Kaj se v Križmanovem prerokovanju poveduje o kralju Matjažu* – What is told about King Matjaž in Križman's prophecy). In Brinar's *Čitanka za 3. razred* (1912) *Marko in kralj Matjaž* by Ivan Cankar is published. The folk tale *O kralju Matjažu*, as recorded by Davorin Trstenjak, is published in Sket's *Čitanka za 3. razred* (1906), while the variant recorded by Josip Freuensfeld appears in Sket's *Čitanka za 3. razred* (1906).

In the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes the reader *Slovenske čitanke za osnovne šole* (readers iv and v) by Andrej Rape and Pavle Flere were used in folk school. In lower secondary schools *Slovenska čitanka za 1. 2. 3. in 4. razred* by Josip Wester was used in the 20s of the 20th century and in the 30s the set Bajec named after Anton Bajec (besides him also Kolarič, Rupel, Sovre, and Šolar took part in it) *Slovenska čitanka in slovnica za 1., 2., 3. in 4. razred srednjih in sorodnih šol* (the first and the second edition 1931–1935, 1939). In *meščanska šola* partly

adapted Brinar's *Čitanke za meščanske šole* from Austro-Hungarian era were used until just before World War II the teachers Wagner, Rožman, Gaspari, Pečjak, and Žerjav prepared new readers: *Naša zemlja* (reader for the 1st class, 1939), *Naša beseda* (reader for the 2nd class, 1939), *Naši vodniki* (reader for the 3rd class, 1939), and *Naši vodniki* (reader for the 4th class, 1940). In this period the most frequently (four times) published works are the folk poem *Kralj Matjaž in Alenčica* (Brinar 1923; Bajec 1935, 1939; *Naši vodniki* III 1939) and Župančič's poem *Kralj Matjaž* (Brinar I 1920, Bajec II 1932, 1939, *Naša beseda* 1939). Jurčič's *Kralj Matjaž* was published twice (Brinar I 1920, *Naša zemlja* 1939) and the same also Rutar's note *Kralj Matjaž v narodni pesmi* (KM in folk poetry: Brinar I 1920, *Naša zemlja* 1939) and Cankar's *Potepuh Marko in kralj Matjaž* (Marko the Vagabond and KM: Brinar 1921, Wester 1921). In Wester's *Čitanka za 2. razred* (1921) *Kraljevič Marko in Kralj Matjaž* (Prince Marko and KM) by Milan Pugelj is published and in Wester's *Čitanka za 3. razred* (1921) the last canto of Aškerc's poem *Kralj Matjaž*. In Flere's *Čitanka za osnovno šolo* (Part V, 1923) a short note on King Matjaž is published first in the chapter on folk tales on KM, followed by two tales (one is a version by Trstenjak) and the poem *Kralj Matjaž* by Pavel Golia. Trstenjak's version of *Kralj Matjaž* is also published in Bajec's *Slovenska slovnica in čitanka za 1. razred* (1931, 1939).

After World War II there are no changes in the readers of the third edited edition of Bajec set (1945) regarding works about KM. After 1946/7 the readers prepared by Marja Borštnik and colleagues were used until the 1958/1959 school reform. In *Berilo za nižje gimnazije II* (1947, 1949) or *Slovensko berilo II* (1950, 1952, 1954) Župančič's *Kralj Matjaž* and the folk poem *Kralj Matjaž and Alenčica* were placed; and in *Slovensko berilo IV* (1954) the folk poem *Kralj Matjaž v ogrskem podmeli*. *Peta čitanka* (1956) includes Župančič's poem, beside this *Peto berilo* (1961) also the folk poem *Kralj Matjaž, koroški vojvoda* (KM the Duke of Carinthia, Trstenjak's version). Mihelič's *Osmo berilo* (1961) contains the folk poem *Kralj Matjaž v ogrskem podmeli*. Mihelič included Župančič and Grafenauer's poem with the same name into the new reader for grade 5 *Srečno, domovina* (1976) and the folk poem *Kralj Matjaž* in the reader for grade 6 *Iz roda v rod*. For their 6th grade reader *O domovina, ti si kakor zdravje* Kocijan and Šimenc selected the folk poem *Kralj Matjaž* and Suhadolčan's dramatic work *Križ kraž in kralj Matjaž* (Criss-Cross and KM). In the 1997 renewed edition Suhadolčan's work was left out.

After 1991, in the independent Slovenia, three different texts about KM appear in the discussed readers: the folk poem *Kralj Matjaž* in the reader for the 6th or the 7th grade *Sreča se mi v pesmi smeje* (1997, 2012), in the 6th or the 7th grade reader *Ta knjiga je zate* (2001), and in the readers *Svet iz besed* (2007) and *Novi svet iz besed* 7 (2010); Župančič's poem in the 5th or 6th grade reader *Kdo se skriva v ogledalu* (1997, 2012) and the dramatic text by Alenka Goljevšček *Kralj Matjaž, kako se imaš* (How are you, KM?) in the reader for the 7th grade *Svet iz besed* 7 (2007) and *Novi svet iz besed* 7 (2010).

DIVERSITY OF REPRESENTATION OF KRALJ MATJAŽ

One of the distinctive characteristics of the KM is the diversity of its representations. The origin of folklore/texts about KM has been documented throughout Europe. In Slovenian territory their existence has been recorded at least since 16th century (Šmitek 2009: 130). Authorial texts about KM started emerging in the 19th century; they were written by France Prešeren, Josip Jurčič, Janez Trdina, Anton Aškerc, Miroslav Malovrh, Oton Župančič, Ivan Cankar, Pavel Golia, Karel Destovnik Kajuh, Leopold Suhodolčan (1979), Alenka Goljevšček (1981), Bogdan Novak (2007), etc.

Milko Matičetov (1958) divides „the new material about Kralj Matjaž“ into the following four segments: 1. Matjaž's fight against God; 2. Matjaž's sleep and new arrival; 3. visit to KM in the mountain; 4. miscellaneous from Matjaž's life. Zmago Šmitek (2009) divides the representation of this figure into the following segments: 1. the great king and warrior; 2. the sleeping ruler; 3. the punished sinner (because he has rebelled against God); 4. the wise statesman; 5. the patron protector; 6. political and dynastic symbol; and 7. salvation myth.

The study premises that in the process of selection of texts for the readers the diversity of the representation of KM narrows down. The texts selected for the readers frequently interpret the KM myth in the light of the social/cultural system that produced the reader. The textual analysis draws on the findings of the folkloristic studies, Roland Barthes's theoretical approaches to myth and Geert Hofstede's model of cultural identity.

KRALJ MATJAŽ AS A CULTURAL HERO OR AS A MYTH

KM has repeatedly been denoted as a mythical hero (Šmitek 2009: 127, Kardelj, 1939; Matičetov 1953/54: 316) and as such he could also be interpreted as a cultural hero. Meletinsky (1958/2001) defines the myths about cultural heroes as monuments of non-differentiated primary folklore clan society; later they transform into the protagonists of folk epics. They set the rules of conduct, habits, and rituals; they are the first people and at the same time the creators and educators of people. For the myths of cultural heroes the motif [of retreat from people] is remarkably characteristic: when they finish their work, they retreat underground or into the sky. Characteristic are pair figures, both in myth and in the epic, e.g. twin brothers who compete or fight. One of the pair frequently develops in the heroic, and the other in the comical direction.

Geert Hofstede (1991) argues that cultural heroes, practices, symbols, rituals and values are significant in the formation of cultural identity. Cultural heroes serve as means of transmitting cultural knowledge to the next generations: in the cultural or literary tradition heroes function as personification of habits, customs and values. The literary heroes that readers transmit to learners can thus also be understood as the process of cultural mediation (enculturation).

Roland Barthes (1957/2015) points out that mythical presentations are always tailored to a particular purpose of their mediator. For Barthes the myth is a type of speech, or metalanguage that arranges a given sign material; in this its form empties the sense of the original material, impoverishes it and distortedly appropriates it in its own notion. The myth is, by its nature, imposing, hailing, seeking for an addressees or subjects in order to commit them the recognition of a bundle of intents that motivate it (Juvan, 2016).

REPRESENTATION AND THE MOTIFS OF KM APPEARING IN READERS

The study premises that the diversity of representation of KM in folklore and literature has been narrowed down in the process of selection for the readers. We will verify this thesis by comparing the classifications of „Matjažan material“ produced by Matičetov (1958) and Šmitek (2009) presented above with the motifs and representations that are most frequent in the KM texts published in the readers.

National symbol

The text that is most frequently published in readers in all social-political systems – in total 13 times – is the folk tale *O Kralju Matjažu* (About KM) or just *Kralj Matjaž* (recorded by Davorin Trstenjak). In contrast to others in the set Trstenjak's text emphasises being Slovenian as Matjaž's key attribute. In a less than a page long text Trstenjak's variant twice defines Matjaž's national identity: „King Matjaž was a Slovenian king, a trueborn son of Slovenia. He was elected by people at Gosposvetsko polje (Zollfeld) near Celovec (Klagenfurt) and he had his throne in the ancient Krn Castle (Karnburg).“ And more: „When his beard has grown nine times around the table the mountain will return him to happily rule the Slovenian nation.“ Given the frequency of the publication of this text and emphasis put on his Slovenian roots, we assume that the textual structure most significant in the interpretation of KM myth in 20th century readers is Matjaž's national identity.

The salvation motif; the faith in Matjaž's awakening

The motif of sleeping appears as Matjaž's key attribute in nearly all (with the exception of the folk poem *Kralj Matjaž in Alenčica*) literary texts in the discussed readers. Matjaž's sleeping is, as a rule, presented as temporary, yet in relation to the promise of Matjaž's awakening the texts differ significantly.

The two tales based on folklore tradition – Davorin Trstenjak's *O Kralju Matjažu* and Freuensfeld's *Kralj Matjaž in njegova vojska* – as well as the folk poem *Kralj Matjaž v ogrskem podmoli*, do not doubt about Matjaž's resurrection; they emphasise rather wars will follow it after which “all people will only have one king, namely King Matjaž” (Freuensfeld) and he will “happily rule the Slovenians” (Trstenjak) or there will come the golden age (Podmol). In folk tales and poems the faith in Matjaž's salvation power is one of the most significant textual structures that commits the reader to the interpretation of this myth.

Jurčič's tale *Kaj se v Križmanovem prerokovanju poveduje o Kralju Matjažu* (What is told about King Matjaž in Križman's prophecy), first published in the collection *Spomini na deda* (1863), appears in Brinar's 1908 *Čitanka za 1. razred* and again in the 1920 edition, as well as in the reader *Naša zemlja* (1939). The unbending faith in KM („And King Matjaž will beat and confine all the others and then it will be so well in the world, as can be read from the holy gospel, there will only be one stable and one shepherd“) imitates the attitude taken to this issue by older folklore tales.

Župančič's *Kralj Matjaž* published in *Čitanka* edited in 1908 by Brinar is the first authorial text in the series to take a negative attitude toward the resurrection of Matjaž. The most frequently published authorial poem about KM in Slovenian readers is composed of fourteen couplets. In the first eleven stanzas the excitement is growing at the expectation of the awakening of Matjaž and a new departure into combat: when Matjaž awakens, Alenčica's „cheeks glitter like dawn“, a hundred bearded warriors raise their heads and all eyes turn to the young hero, strong as an oak, who has come to „draw Matjaž's sword out of sheath“. The tension grows with audible images: whisper / clatter, noise increases / hope flames up, rustle and noise rise among the troops, a storm from the mountain rock – yet the hero, who was to waken up Matjaž, gets frightened in the twenty-first line. The last three stanzas present the army falling back into the cursed sleep, Matjaž's wrath over the frightened hero and the bowing the heads. The poem concludes with the line: „as before everything is dead under Mount Krim again“. Župančič's poem thus juxtaposes the excitement that the hope brings in Matjaž's regained activity and the actual state marked by curse, sleep, bowed heads, lethargy. Matjaž's wrath could also be interpreted as the condemnation of indecision and cowardice of the hero that prevented Matjaž's awakening and his activity.

Cankar's tale *Potepuh Marko in kralj Matjaž* (1905) foregrounds the opposition between ideal and reality in the protagonist's quest for KM. KM first appears in the tale of an old farmhand (the fragment is not included in the reader) that ends with the statement: "King Matjaž was offended by such ingratitude and died. With him, justice died in the world" (Cankar, 1905). Marko cannot reconcile with the idea that KM has died, so he goes looking for him. In his dream confrontation with KM published in Brinar's *Čitanka za 3. razred* (1912) and *Čitanka za 2. razred* (1921) and in Wester's *Čitanka za 3. razred* (1921) it is not about escalation of excitement as with Župančič, but of fear, which the text obtains by accumulating the imagery of death, presented through the attributes of immobility, frost, dripping water, numbness, cold, etc. The fragment ends with Marko's final scream „Die, the people of God: King Matjaž has died!“ (Cankar, 1905).

KING MATJAŽ AS A CULTURAL HERO (ACCORDING TO MELETINSKY): ACTING IN PAIRS

Matjaž in pair with Prince Marko (the Yugoslav idea)

Matičetov writes: „As a fairy tale hero [King Matjaž...] displaced known and unknown heroes, whose names – compared to his – were no longer so well sounding. Only one did not let himself be displaced by Matjaž (or did perhaps even take the place of Matjaž himself) – Prince Marko, the god-fighting hero of the Bela Krajina variety“ (Matičetov 1953/54: 316). The text by Milan Pugelj, published in Wester's *Slovenska čitanka za 2. razred* (1921) titled *Kralj Matjaž in Kraljevič Marko* locates the event into a military hospital. Soon after the introduction it assumes the modality of a dream when a wounded Serbian soldier tells of Prince Marko fighting next to him and a Slovenian casualty adds that both adds that both Marko and King Matjaž „are sleeping in the mountain“. Both patients speak about the awakening of these mythological heroes and about their encouraging the people to fight. The text ends with the wish for both heroes to unite. In this text the union of King Matjaž and Prince Marko is undoubtedly depicting the idea of the union of Yugoslav nations. A similar idea can also be perceived in Pavel Golja's poem.

King Matjaž as an emptied myth (the idea of revolution)

L. Suhodolčan's text *Križ, kraž, kralj Matjaž* (1979) was published in the reader *O, domovina ti si kakor zdravje* (1990). It presents KM as an inefficient, sleeping figure whose liberator function is taken over by two active partisans – Marko and Jurij – who are seeking shelter in the mountain. This corresponds to the ideological orientation of Yugoslav socialism crystallised in Edvard Kardelj's thought: „Mythical heroes and knights of our folk poems are revolutionary figures in which the revolutionary programme of our peasant people is expressed“ (Kardelj,

1939). In the second half of the 20th century the faith in the resurrection of KM is thus replaced by (revolutionary) action. Suhadolčan's drama thus presents a pair figure of a cultural hero, where Marko embodies the heroic direction (underpinned by allusions to Martin Krpan) and KM the comic direction that ridicules the ancient myth, showing its emptiness and utopian character.

Kralj Matjaž by Niko Grafenauer is another parody of a cultural or national hero: in the poem composed of six quatrains the first four problematize his existence. The fifth stanza labels the kingly status as being obsolete and in the sixth the poet tells the occupation of today's King Matjaž, renamed Korvin Matic, would most probably be that of the Turkish emperor. In the discussed readers the poem appears just once, in *Srečno, domovina* (1976). In the *Kralj Matjaž, kako se imaš*, a dramatic text by Alenka Goljevšček (1981), a fragment of which was used in the readers *Svet iz besed* (2007) and *Novi svet iz besed* (2010), instead of Matjaž a dragon defeats Veliki Turek Gospodar (Great Turk the Lord), i.e. the enemy of the people, while Matjaž hides himself from the enemy into a book and thus symbolically convertson the stage from being a „true“ hero into a fictional one.

It is therefore possible to conclude that in the intertextual series the motif about the awakening of KM from folklore texts into authorial ones a decrease of the faith in Matjaž's awakening can be perceived. Authorial texts, especially the ones that were created during and after World War II transpose the hope (in better future) onto the figures that enter Matjaž's cave or reinterpret it in the sense of a symbol of revolution.

MATJAŽ'S BOND WITH ALENČICA

Matjaž's marriage to Alenčica appears in the folk poem *Kralj Matjaž in Alenčica*, where it is foregrounded and even displayed as the motive for which Matjaž leaves his military protection of Hungarian territories under the Viennese authority. In his poem *Kralj Matjaž* (the most frequently selected authorial text) Oton Župančič placed Alenčica into the mountain next to the sleeping Matjaž. About this motif Milko Matičetov (1953/54: 318) wrote that „the act [of Župančič's poem] is fully consistent with the folk variants published up to date, except one line: in the mountain the poet joined the hero with – Alenka. He most likely did this arbitrarily without any backing in Slovenian folk tradition.“ Matičetov writes further that Alenčica appears in the versions about KM published in German folk books and in some Slovenian printed variants (Ibid.).

We can assume that Župančič's poem established Alenčica as a conventional attribute that defines Matjaž's sleeping in the mountain as she appears next to KM in the cave in Milan Pugelj's text, in Niko Grafenauer's poem, in Leopold Suhadolčan's drama *Križ kraž, kralj Matjaž*, and in Alenka Goljevšček's *Kralj Matjaž, kako se imaš*. The latter two texts expose an active, modern pragmatic

principle of Alenčica in contrast to KM that is old-fashioned and passive. The confrontation is expressed in Matjaž's archaic language in verse contrasted to Alenka's pragmatic, short sentences.

The shift of focus in the representation of KM's activity from the quest for common good into the pursuit for personal interests coincides with the transition from the mythical into fairy tale structure as defined by Meletinsky: in the fairy tale the endeavour of the mythical hero for collective destiny, the wellbeing of the community, is replaced by the orientation into „personal, individual happiness“ (Meletinsky, 1970/2001).

CONCLUSION

The analysis of the Slovenian (basic) school readers for 11 to 15 years old learners published in the 20th century has shown that in 34 of the 91 examined readers there is at least one work titled as King Matjaž. The analysis of the corpus applies methodological premises of intertextuality as well as Barthes's theory of myth and folklore studies. The study of the motifs in the corpus concludes that; a) according to the frequency of the folk tale *About King Matjaž (King Matjaž)* recorded by D. Trstenjak (which appears 13 times in total) which in contrast to other texts in the set emphasises King Matjaž's being Slovenian as his key attribute, the most important appeal structure in the text is Matjaž's national identity; b) another frequent textual structure is the faith in the happiness following the awakening of Matjaž. Authorial texts – in contrast to folklore texts – shift the focus of hope from King Matjaž's deeds to his awakeners; c) the third important motif core is Matjaž's bond with Alenčica; the significance of the latter increases with the transition from folklore to authorial texts. The conclusions serve as the starting points for the reflection on the significance of literary or cultural heroes in the context of education and enculturation.

Viri

Textbooks in Austro-Hungarian Empire

- Brinar, J. (1908). *Čitanka za meščanske šole. I. del.* Dunaj: Cesarska kraljeva zaloga šolskih knjig.
- Brinar, J. (1912). *Čitanka za meščanske šole. III. del.* Dunaj: Cesarska kraljeva zaloga šolskih knjig.
- Sket, J. i J. Wester (1913). *Slovenska čitanka za 1. razred srednjih šol.* Celovec: Družba sv. Mohorja.
- Sket, J. (1906). *Slovenska čitanka za tretji razred srednjih šol.* Celovec: Družba sv. Mohorja.
- Schreiner, H. (1909). *Čitanka za obče ljudske šole. Izdaja v 4 delih. IV. del. Za šesto, sedmo in osmo leto štiri- in večrazrednih šol.* Dunaj: Cesarska kraljeva zaloga šolskih knjig.

Tekstbooks in Kingdom SHS/Yugoslavia

- Brinar, J. (1920). *Čitanka za meščanske šole. I. del.* Ljubljana: Kr. zaloga šolskih knjig.
- Brinar, J. (1921). *Čitanka za meščanske šole. II. del.* Ljubljana: Kr. zaloga šolskih knjig.
- Brinar, J. (1923). *Čitanka za meščanske šole. IV. del.* Ljubljana: Kr. zaloga šolskih knjig.
- Wester, J. (1921). *Slovenska čitanka za drugi 2. razred srednjih šol.* Ljubljana: Jugoslovanska knjigarna.
- Wester, J. (1921). *Slovenska čitanka za 3. razred srednjih šol.* Ljubljana: Jugoslovanska knjigarna.
- Flere, P. (1923). *Slovenske čitanke za osnovno šolo (izdanje v petih delih).* Peta čitanka (6., 7., in 8. šolsko leto). Ljubljana: Učiteljska tiskarna.
- Bajec, A., Rupel, M., Sovre, A. in J. Šolar (1931, 1939, 1945). *Slovenska čitanka 1. Slovenska čitanka in slovnica za 1. razred srednjih in sorodnih šol.* Ljubljana: Banovinska zaloga šolskih knjig in učil.
- Bajec, A., Rupel, M., Sovre, A. in J. Šolar (1932, 1939, 1945). *Slovenska čitanka 2. Slovenska čitanka in slovnica za 2. razred srednjih in sorodnih šol.* Ljubljana: Banovinska zaloga šolskih knjig in učil.
- Bajec, A., Rupel, M., Sovre, A. in J. Šolar. (1935, 1939, 1945). *Slovenska čitanka 3. Slovenska čitanka in slovnica za 3. razred srednjih in sorodnih šol.* Ljubljana: Banovinska zaloga šolskih knjig in učil.

- Wagner, R. in M. Rožman (1939). *Naša zemlja. Slovenska čitanka za 1. razred meščanskih šol*. Ljubljana: Knjižna založba tiskarne Merkur.
- Wagner, R. in M. Rožman (1939). *Naša beseda. Slovenska čitanka za 2. razred meščanskih šol*. Ljubljana: Knjižna založba Merkur.
- Gaspari, A., Pečjak, R. in A. Žerjav (1939). *Naši vodniki. Slovenska slovstvena čitanka za 3. razred meščanskih šol*. Ljubljana: Banovinska založba šolskih knjig in učil.

Textbooks in Yugoslavia (SFRJ)

- Odbor za berila nižjih gimnazij (1947). *Slovensko berilo za nižje razrede srednjih šol. II*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Boršnik, M., Smolej, V., Tomaževič, B. in E. Muser (1949). *Slovensko berilo II*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Melihar, S. in V. Smolej (1950). *Slovensko berilo II*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Muser, E., Majar, M. in R. Štefan (1952). *Slovensko berilo II (za nižje razrede gimnazij)*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Muser, E., Majar, M. in R. Štefan (1953). *Slovensko berilo IV (za nižje razrede gimnazij)*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Muser, E., Majar, M. in R. Štefan (1954). *Slovensko berilo II (za nižje razrede gimnazij)*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Mihelič, S., Rape, V., Ribičič, J. in V. Winkler (1959). *Peta čitanka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Jamar, M., Klopčič, R. in F. Šafar (1961). *Peto berilo za osnovne šole*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Mihelič, S. in S. Kotnik (1968). *Osmo berilo za osnovne šole*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Cvetko, V., Gerlanc, B., Jalen, M., Sivec, D., Šavli, A. in V. Winkler (1976). *Srečno, domovina. Berilo za 5. razred osnovne šole*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Mihelič, S. (1978). *Iz roda v rod. Berilo za 6. razred osnovne šole*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Kocijan, G. in S. Šimenc (1990). *O, domovina, ti si kakor zdravje. Slovensko berilo za 6. razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Textbooks in Republic of Slovenia

- Kocijan, G. in S. Šimenc (1997). *O domovina, ti si kakor zdravje. Slovensko berilo za 6. razred osnovne šole*. Ljubljana: Založba Mihelač.
- Golob, B., Medved Udovič, V., Mohor, M. in I. Saksida (1997). *Kdo se skriva v ogledalu? Slovensko berilo za 5. razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Golob, B., Medved Udovič, V., Mohor, M. in I. Saksida (2012). *Kdo se skriva v ogledalu? Slovensko berilo za 6. razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Golob, B., Medved Udovič, V., Mohor, M. in I. Saksida (1997). *Sreča se mi v pesmi smeje. Slovensko berilo za 6. razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Golob, B., Medved Udovič, V., Honzak, M., Mohor, M. in I. Saksida (2012). *Sreča se mi v pesmi smeje. Berilo 7, berilo za 7. razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kocijan, G., Cirman, M., Šimenc, S., Golc, L. in M. Potrata (2001). *Ta knjiga je zate. Berilo za 7. razred 9-letne osnovne šole, berilo za 6. razred osnovne šole*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Blažič, M., Bošnjak, B., Kenda, J. J., Svetina, P. in M. Žveglič (2007). *Svet iz besed 7. Berilo za 7. razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Blažič, M. M., Bošnjak, B., Kenda, J. J., Svetina, P., Žbogar, A. in M. Žveglič (2010). *Novi svet iz besed 7. Berilo za 7. razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.

References and sources

- Barthes, R. (1957/2015). *Mitologije*. Ljubljana: Krtina.
- Grafenauer, I. (1951a). Slovenske ljudske pesmi o Kralju Matjažu, *Slovenski etnograf*, 3/4, 189–240.
- Grafenauer, I. (1951b). *Slovenske pripovedke o Kralju Matjažu*. Ljubljana: SAZU.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London. UK: McGraw–Hill.
- Juvan, M. (2016). *Imaginarij Krsta v slovenski literaturi: medbesedilnost recepcije*. Druga, popravljena in dopolnjena izdaja. Elektronske znanstvene monografije (eZmono). Inštitut za slovensko literaturo in literarne vede ZRC SAZU. Retrived June 7, 2018 from the Word Wide Web <http://ezb.ijs.si/fedora/get/ezmono:imaginarij/VIEW/>

- Kardelj, E. (1939). *Razvoj slovenskega narodnega vprašanja*. Ljubljana: Naša založba.
- Kumer, Z. (1967). Rudeževa zbirka slovenskih ljudskih pesmi, *Slovenski etnograf*, 20, 129–142.
- Malovrh, M. (1904). *Kralj Matjaž. Zgodovinska povest*. Ljubljana: Narodna tiskarna.
- Matičeto, M. (1953/1954). Knjižna poročila in ocene, *Slovenski etnograf*, 6/7, 311–320.
- Matičeto, M. (1958). Kralj Matjaž v luči novega slovenskega gradiva in novih raziskovanj, *Dissertationes, Classis II, Philologia et litterae*, 4, 101–156.
- Matičeto, M. (1991). Čudna ugibanja, kdo bi bil Kralj Matjaž, *Sodobnost* 39 (2), 210–220.
- Meletinski, E. M. (1958/2001). Prometejevi predniki, *Bogovi, junaki, ljudje*, 5–31.
- Meletinski, E. M. (1970/2001). Mit in pravljica, *Bogovi, junaki, ljudje*, 33–45.
- Meletinski, E. M. (2001). *Bogovi, Junaki, ljudje. Izbrani članki in razprave*. Ljubljana.
- Šavli, J. (1991). Ideologija nad Kraljem Matjažem, *Sodobnost*, 39(5), 548–551.
- Šmitek, Z. (2009). Kralj Matjaž: mavrični sij ljudskega junaka, *Acta Histriae*, 17(1/2), 127–140.

Барбара Зорман

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

Мартина Мејак

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

ПРЕДСТАВЉАЊЕ КРАЉА МАТЈАЖА У СЛОВЕНАЧКИМ ЧИТАНКАМА

Резиме

Почетни део студије је направљен помоћу апликације C# .NET Windows Forms, са којом смо анализирали 91 словеначку читанку, то јест, збирку канонских књижевних текстова објављених у 20-том веку за ученике узраста од 11 до 15 година. Резултати су показали да је у више од трећине узорка, т.ј. у 34 уџбеника, бар један текст имао име „Краљ Матјаж“ у свом наслову. Студија је даље анализирала корпус ових текстова у погледу методологије интертекстуалности, Ролан Бартезове теорије митологије и фолклористичких студија (пре свега М. Ј. Мелетински) са циљем да укаже на најистакнутије одлике у представљању овог књижевног симбола. Закључено је прво да текст под насловом Краљ Матјаж са највећим бројем понављања (у укупно 13 издања читанки) је верзија коју је написао Д. Трстењак; његова главна препознатљива карактеристика је Матјажева националност, т.ј. словеначки идентитет. Друга истакнута карактеристика у представљању Краља Матјажа је вера у спасење до које ће доћи када се Матјаж пробуди из стогодишњег сна; насупротив старијим/ народним текстовима, новији/ауторски текстови полажу наду у спас не у Краља већ у народ који (покушава) да га пробуди из сна. Трећа истакнута карактеристика је однос Краља Матјажа према његовој невести Аленчици, чија је важност порасла у новим/ауторским текстовима у поређењу са старијим/народним верзијама. Ови резултати представљају полазну тачку за истраживање значаја књижевно/културолошких јунака у контексту образовања и културе.

Кључне речи: *Краљ Матјаж, читанке, основна школа, интертекстуалност, културолошки јунак, мит.*

Mirjam Bon Klanjšček*

National Assembly of the Republic of Slovenia, Committee on Education,
Science, Sport and Youth, Slovenia

Jurka Lepičnik Vodopivec*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

Darjo Felda*

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

FROM THE KNOWLEDGE OF DATA PROCESSING TO STATISTICAL LITERACY

Abstract: Contemporary society expects statistically literate individuals to be able to use statistics in various problem situations. When they complete primary-school education, students are expected to have mastered the basic knowledge of data processing. Although they usually have few problems with the organization, basic processing and representation of data, their knowledge and proper understanding of statistics remain questionable. The article presents the findings of our research study of what knowledge, according to Gagne's taxonomy, the students who have enrolled in the first year of grammar school (*gimnazija*) demonstrate. The findings can assist grammar-school mathematics teachers in encouraging the development of their students' statistical literacy.

Key words: *data processing, realistic problems, statistical information, statistical literacy.*

LITERACY

At the beginning, the concept of literacy was rather narrowly limited to the knowledge of reading and writing, and it denoted merely the ability to receive and understand written information. With the development of society and modern technology the concept of literacy has been developing and expanding, too. Consequently, today literacy includes skills that relate to the various contexts we have to function in – in addition to reading and writing (Žakelj, 2011). Along with reading, writing and calculating – as the fundamental literacy elements – the modern

* mirjam.bon@guest.arnes.si

* jurka.lepicnik@pef.upr.si

* darjo.felda@pef.upr.si

world increasingly emphasizes other kinds of literacy that we should acquire and develop, thus enabling the personal development of each individual to be able to function successfully in their private and professional lives (Žakelj, 2010).

Literacy is a continuously developing ability individuals have in order to use socially agreed symbol systems to receive, understand, formulate and use texts for life in families, schools, workplaces and society. Acquired knowledge, skills and developed abilities enable individuals' successful and creative personal growth as well as responsible action in professional and social life (Nacionalna komisija za razvoj pismenosti, 2006).

Cotič (2009) stresses that literacy is a cultural value possessed by individuals and society, belonging among the main factors of quality and creative life in contemporary society. Južnič (2001) writes that literacy means the ability to understand information that is presented in any form and the ability to formulate information based on different data from different sources of information. Literacy, then, can be understood as a process that develops from the fundamental literacy to its critical application. Literacy should be seen as a human right and responsibility in each society. Literacy itself is difficult to define, as it represents a broad spectrum of knowledge, skills and strategies that individuals develop in different real-life situations and areas they work in (Novljan, 2006).

Thus, we speak about different kinds of literacy, such as reading literacy, science literacy, numeracy, data literacy, information literacy, statistical literacy, financial literacy, media literacy, etc., that allow for a successful personal development of individuals and their active participation in society.

STATISTICAL LITERACY

Like any other kind of literacy, statistical literacy is hard to define unambiguously. After all, the understanding of statistical literacy, just like other kinds of literacy, has been changing and it depends on the concurrent development of social reality. The concept of statistical literacy should, therefore, be regularly redefined. However, there are some general definitions, for instance, the ability to understand, interpret and evaluate statistical information as described by Trewin (2005).

According to Wallman (1993), statistical literacy is the ability to understand and critically evaluate statistical information that we come across in our daily lives, together with the ability to appreciate the significance of statistical thinking when making decisions in public and private, professional and personal life. This definition implies both the personal and social needs for students to develop the skills of statistical literacy. Best (2004), too, sees a close connection between the social environment and statistical literacy when stressing that all statistics are products of social activity. Similarly, Gal (2002) also lays emphasis on data users,

defining statistical literacy as a fundamental principle that enables participation in society and a key ability to explain, critically evaluate and interpret statistical data and messages, because in information-laden societies decision-making is based on the use of the critical skills of statistical literacy. Particular attention should be paid to the observance of credibility and transparency of criteria, regardless whether information is obtained from written or online sources (Rahanu, Georgiadou, Khan, Colson, Hill and Edwards, 2015).

Watson and Kelly (2003) emphasize that statistics requires the basic understanding of statistical concepts, whereas statistical literacy requires the ability to express that understanding in words, not only in mathematical formulas.

Statistical literacy includes understanding and using basic statistical language and statistical tools in statistics (Ben-Zvi and Garfield, 2004; Rumsey, 2002). In this sense statistical literacy belongs to procedural literacies, and Rumsey (2002) terms it statistical competence. This definition can be used to differentiate between statistical concepts on the one hand and numerical calculation and graphic data representations on the other. However, Garfield (2002) maintains that this definition may not suffice, because the increasing use of technology decreases our need for classical calculation (“number crunching”). Rumsey (2002) subsumes critical thinking and decision-making under a much broader concept of statistical literacy.

According to Košmelj and Rován (2006), the knowledge of the principles of statistical reasoning is vital to the correct understanding of the statistical data that we receive daily from a variety of information sources. Statistical reasoning is more important than the processes we can perform with the use of technology. Technology really does contribute to the development of statistical literacy, but the teacher is still very important; with adequate explanation and approaches the teacher leads the process of improving the levels of statistical literacy (Ridgway et al., 2007; Wild et al., 2011). Statistical literacy bypasses numerical thinking in its classical sense. It allows students to understand and use different data representations so as to understand the world around them more easily (Chick et al., 2005). Nowadays, statistical literacy is seen as a crucial element of the knowledge and understanding of statistics, since it is an indispensable part of everyday life. A low level of statistical literacy may harm the individual, who can, as a consequence, be subject to manipulation and deception.

For statistical literacy to develop, all factors – such as the awareness, interpretation, analysis and representation of data – as well as statistical reasoning in general must be well-balanced. We should realize that each of the factors can be dealt with separately, but it is important to interrelate them when approaching statistical content. Ferligoj (2013) argues that statistical literacy is a foundation for statistical reasoning and statistical thinking, and she emphasizes that fundamental statistical knowledge allows for reasoning and making sense of statistical information.

Any development of statistical literacy requires mathematical and statistical skills, the competence to understand figures correctly and to distinguish between valid and misrepresented data. Moreover, statistical literacy enables people to assess the information that the figures suggest and also to understand what actual data reveal about society. If we are to increase students' level of statistical literacy, teachers, teacher educators, researchers and curriculum developers as well as the government should collaborate (UNECE, 2012).

DATA PROCESSING IN PRIMARY SCHOOL

In 1998 data processing was first introduced in primary-school syllabuses, into all the years of the nine-year primary school (Tomšič et al., 2002). The reasons for this were mainly comparability with syllabuses in other countries, cross-curricularity, the formation of the empirical concept of probability as a basis for the understanding of mathematical probability in secondary school, the development of problem-based knowledge and learning to evaluate critically the interpretations of data representations. Thus, from the very beginning of their schooling onwards students became acquainted with the basic concepts of combinatorics, which is the foundation for probability calculation, and data processing, which is the foundation for statistics. The latter emphasizes collecting, organizing, representing and interpreting data, stressing the understanding of the concepts related to data processing and the strategies of working with data. School instruction included empirical studies, too. During mathematics lessons students were supposed to learn about chance events, that is probability, experientially.

According to the mathematics syllabus for primary schools, students were expected to be familiar with data processing as a basis for statistics. Instruction started from situations that students could relate to. Consequently, students were expected to know at least the most basic statistical concepts and know how to use them in concrete, real-life situations or solve the problems that addressed concrete, basic real-life situations.

The revised syllabus for primary-school mathematics (Žakelj et al., 2011) situates data processing content in the first and third educational periods of primary school. The general goals stress collecting, organizing, structuring, analysing and representing data, interpreting and evaluating data or findings. At the start of their schooling, students collect data in a number of ways, they organize and represent them with different representations, and the teacher is supposed to take activities from students' everyday lives. The situations that students feel close to tend to attract and motivate them to solve problems that require data collection, organization, adequate representation, reading and interpretation. In the third educational period primary-school students represent real-life situations with the use of adequate charts and tables, they apply tools for data representation, while also

developing critical attitudes towards data interpretation. They carry out empirical studies based on appropriate problem situations, using the measures of central tendency and dispersion and learning the concept of the arithmetic mean in realistic situations.

The revised syllabus for mathematics in primary school especially highlights the use of statistical concepts and algorithms in real-life situations. Students are therefore expected to have acquired, by the end of their primary-school education, at least the basic competences to develop problem-solving strategies in the areas of statistics and data processing.

STATISTICAL LITERACY IN SECONDARY SCHOOL

The development of statistical literacy in schools began with the development and implementation of new educational standards that integrate statistics in school classes from the start of schooling to the end of secondary school. The discrepancy between statistics and school statistics needs to be addressed very seriously, and this is particularly relevant to teacher education and training. Teachers should realize that students ought to reach a high enough level of statistical literacy during statistics classes to be able to use it in everyday life (Martignon, 2011).

Statistics classes in grammar schools should strive towards finding problem solving paths and strategies, situating the active student in the centre. Students should be encouraged to look for paths to solutions, to be creative and active, but they should also be taught to manage situations and rely on their everyday lives. Solving statistical problems should not be limited to revising and practising statistical concepts. Students should be able to use statistical information, to gain experience in using simple statistical methods, develop the ability to interpret data and to represent data adequately.

It is important that during mathematics lessons students not only acquire many basic mathematical concepts but also understand the links between mathematical structures and their experience of the world. When solving mathematical problems, they should be systematic and creative, which is especially relevant when solving and researching realistic problems. Students develop their abilities to understand a problem, and they select data from the complete, complex situation and then appropriately replace the data with variables in their strategy of solving a concrete problem. This means that they have to test the data, formulate the proper problem, solve it, think about how meaningful the solution is, present, interpret and substantially justify the solution in the context of the realistic situation (Žakelj et al., 2008). Knowledge of mathematics means an integrated knowledge of mathematical content and processes. Consequently, when solving problems, it is important to be able to plan and control any problem-solving procedure and use one's knowledge and abilities in developing and implementing the plan of the solution (Felda, 2011).

The revised syllabus for mathematics in grammar school includes recommendations on teaching statistics in relation to students' everyday lives. Textbook materials follow this by taking examples from daily life (Bon Klanjšček et al., 2009). The normal distribution, which is characteristic of a number of natural phenomena, is taught and revised through concrete, authentic problems – as opposed to its abstract links to probability calculation (Bon Klanjšček and Felda, 2012; Bon Klanjšček et al., 2012). Due to the very widespread manifestation of the normal distribution, it is part of general knowledge, and needs to be taught to students without the use of the more difficult mathematical content that is only studied by the students of mathematics (Jerman, 2008). Jerman (ibid.) also recommends the introduction of the concept of the normal distribution through concrete real-life situations with the use of suitable computer software that could help students identify the specific statistical elements which are relevant to the situation under examination.

When teachers monitor students' statistical research studies and review the findings and conclusions, they gain useful information about the advantages and disadvantages of the concepts the students have employed during their research and about the students' ways of thinking. This can certainly lead to better statistics teaching as well as teaching in general (Kang and Noh, 2012). The ability to interpret statistics critically and to refute claims is not innate; these should be taught if students are to become informed citizens (Sharma, 2017).

KNOWLEDGE OF DATA PROCESSING AT THE START OF GRAMMAR SCHOOL

Primary schools start introducing the topic of data processing, which includes empirical research and is usually conducted in mathematics classes or other school activities, for instance cross-curricular projects, and requires the participation of a mathematics teacher (Tomšič et al., 2002). Interpreting representations and developing critical evaluation during data analysis, which should accompany research, are certainly decisive elements of any statistical research study. They allow us to pose adequate questions, collect and analyse data, interpret the findings and make relevant deductions (Monteiro, Ainley, 2004).

However, do students have enough adequate knowledge of statistics and enough adequately developed competences when starting secondary school? Findings of international studies of mathematical knowledge / numeracy demonstrate problem-solving to be Slovenian students' weak point (Japelj Pavešić et al., 2012; Štraus et al., 2013). The national assessments of knowledge conducted at the end of primary school also show students to be unsuccessful in solving authentic problems from the area of data processing (Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja, 2013, 2014, 2015). The problems relate precisely to students failing to take account of authenticity, since they cannot make connections

between the results they get and the real world. They seem to perceive mathematics as an isolated, abstract world in which there is no room for real-life experience.

We were interested in whether problems appeared only when students were solving authentic problems from the area of data processing or if there were other gaps in the students' knowledge.

The research study included 269 first-year grammar-school students. Their mathematics grades in the final year of primary school are shown in Table 1.

Table 1. *The frequency distribution of final grades in mathematics in the 9th year of primary school*

Grade	Frequency	Frequency (in %)
2	13	4.8
3	55	20.4
4	108	40.2
5	93	34.6

The knowledge test that we created for our study included six tasks (Table 2): two tasks for each taxonomic level in Gagne's classification of knowledge:

- (I) knowledge of basic statistical concepts,
- (II) procedural knowledge,
- (III) solving statistical problems.

Table 2. *The characteristics of the tasks in the knowledge test*

Task	Points	Statistical content	Knowledge level
1	2	Knowledge of data representation (pie charts and bar charts)	I
2	3	Knowledge of statistical concepts (arithmetic mean, mode, median)	I
3	5	Use of statistical concepts (central tendency of data)	II
4	4	Use of statistical concepts (central tendency of data, representations/visualizations)	II
5	6	Statistical problem	III
6	4	Statistical problem	III

The difficulty analysis of the test tasks reveals that the indexes of difficulty (ID) were between 41.3% and 81.0%. It turned out that Task 1 was easier (done correctly by 81.0% of the students), while Tasks 2 (done correctly by 43.4% of the students) and 6 (done correctly by 41.3% of the students) were more difficult. The

other tasks were of medium difficulty. The majority of the tasks were thus adequate from the aspect of difficulty (Table 3).

Table 3. *Index of difficulty (ID) and index of discrimination (D) for each task in the knowledge test*

Task	ID (%)	D
1	81.0	0.213
2	43.4	0.359
3	56.8	0.350
4	52.5	0.231
5	59.3	0.393
6	41.3	0.374

The discrimination analysis of the tasks in our test shows that the tasks were adequate, as their indexes of discrimination (ID) ranged between 0.20 and 0.40, indicating that all the tasks clearly differentiated between weaker and stronger students (Table 3).

The students were most successful in Task 1, which tested their knowledge of basic statistical concepts (data representation). The students scored worst in Task 6, which tested solving a statistical problem. They scored unexpectedly low in Task 2, which tested their knowledge of basic statistical concepts (arithmetic mean, mode, median). An explanation for this may lie in the fact that the students had learnt about various data representation methods throughout their primary-school education, from the first to the ninth classes. As a result, they had really acquired the knowledge. On the other hand, the statistical concepts they had met only at the end of their primary-school education remained relatively unfamiliar.

CONCLUSION

At the end of primary school students are able to read and create different data representations, but they have not thoroughly learnt certain data processing concepts or are unable to connect them with real-life situations. Students lack confidence in demonstrating the routine knowledge which requires the understanding of some basic concepts of data processing (arithmetic mean, mode, median). Consequently, they face problems when solving problems that are taken from everyday life.

Gal and Garfield (1997) define statistical literacy as students' need to be able to interpret results from research studies and reports and to pose meaningful and critical questions about the reports, since most students are more likely to be consumers of statistical data than researchers in the future. School practice,

however, demonstrates that teaching and learning statistics make little connection with the use of statistics in everyday life and that students predominantly learn statistical notions and concepts by heart. The notions and concepts remain a strictly mathematical content for a number of students, without having any use or meaning in everyday life. Such beliefs lead to low levels of statistical literacy. In order to avoid it, teachers should encourage students to design and carry out their own statistical research. In so doing, students will develop statistical reasoning and statistical thinking, which will contribute importantly to students' participation in society (Scheaffer, 2006). Also Sharma (2017) stresses that people working in this area should be consistent in the use of language and definitions as statistical literacy is a complex construct that requires not only a range of basic skills such as reading, comprehension and communication but also higher order cognitive skills of interpretation, prediction and critical thinking.

References

- Ben-Zvi, D. and J. Garfield (2004). Statistical literacy, reasoning, and thinking: goals, definitions, and challenges. In: D. Ben-Zvi and J. Garfield (Eds.): *The challenge of developing statistical literacy, reasoning and thinking*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Best, J. (2004). *More Damned Lies and Statistics: How Numbers Confuse Public Issues*. California: University of California Press.
- Bon Klanjšček, M. i D. Felda (2012). *Matematika 4*. Ljubljana: DZS.
- Bon Klanjšček, M., Dvoržak, B. i D. Felda (2009). *Matematika 1*. Ljubljana: DZS.
- Bon Klanjšček, M., Felda, D., France, S. in M. Škrlec (2012). *Matematika 4. Zbirka nalog za gimnazije*. Ljubljana: DZS.
- Chick, H. L., Pfannkuch, M. and J. M. Watson (2005). Transnumerative thinking: Finding and telling stories within data, *Curriculum matters*, 1, 86–107.
- Cotič, M. (2009). Razvijanje elementarne statistične pismenosti na začetku šolanja, *Didactica Slovenica, Pedagoška obzorja*, 24(2), 78–96.
- Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja (2013). *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2012/2013*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja (2014). *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2013/2014*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja (2015). *Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2014/2015*. Ljubljana: Državni izpitni center.

- Felda, D. (2011). *Izgradnja in verifikacija paradigme poučevanja matematike z realističnimi problemi*. Doctoral dissertation. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Ferligoj, A. (2013). How to improve statistical literacy?. Retrieved February 21, 2016 from the World Wide Web stat.uns.ac.rs/workshop3/1StatLitBrdo.ppt.
- Gal, I. (2002). Adults' statistical literacy: Meanings, components, responsibilities, *International Statistical Review*, 70(1), 1–25.
- Gal, I. and J. Garfield (1997). *The Assessment Challenge in Statistics Education*. Amsterdam: IOS Press.
- Garfield, J. (2002). The Challenge of Developing Statistical Reasoning, *Journal of Statistics Education*, 10(3). Retrieved May 6, 2016 from the World Wide Web <http://www.amstat.org/publications/jse/v10n3/garfield.html>.
- Japelj Pavešić, B., Svetlik, K. and A. Kozina (2012). *Znanje matematike in naravoslovja med osnovnošolci v Sloveniji in po svetu: izsledki raziskave TIMSS*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jerman, M. (2008). Obravnava normalne porazdelitve v gimnaziji, *Matematika v šoli*, 14(3–4), 188–199.
- Južnič, P. (2001). Informacijska pismenost kot pogoj informacijske družbe. In: *Digitalna knjižnica: Zbornik referatov ZBDS*. Ljubljana: ZBDS, 27–39.
- Kang, O. K. and J. Noh (2012). Teaching mathematical modeling in school mathematics. Retrieved February 1, 2016 from the World Wide Web http://www.icme12.org/upload/submission/1930_F.pdf.
- Košmelj, B. and J. Rován (2006). *Statistično sklepanje*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Martignon, L. (2011). Future Teachers' Training in Statistics: The Situation in Germany. In: C. Batanero, G. Burrill and C. Reading (Eds.): *Teaching Statistics in School Mathematics-Challenges for Teaching and Teacher Education: A Joint ICMI/IASE Study: The 18th ICMI Study*. Netherlands: Springer.
- Monteiro, C. and J. Ainley (2004). Interpretation of media graphs and critical sense: implications for teaching and teachers. Retrieved February 9, 2016 from the World Wide Web <http://iase-web.org/documents/papers/icme10/MonteiroAinley.pdf>.
- Nacionalna komisija za razvoj pismenosti (2006). *Nacionalna strategija za razvoj pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Novljan, S. (2006). Nacionalna strategija za razvoj pismenosti posega tudi v delovanje visokošolskih in specialnih knjižnic. In: K. Stopar, Z. Rabzelj, M. Ambrožič, M. Dolgan-Petrič, K. Hacin-Ludvik, P. Južnič, S. Pejanovič, Z. Pejova, Z. Petermanec, A. Rožič, S. Juvan and M. Božič (Eds.): *Zbornik prispevkov posvetovanja visokošolskih in specialnih knjižnic*. Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije.
- Rahanu, H., Georgiadou, E., Khan, N., Colson, R., Hill, V. and J. A. Edwards (2015). *The development of student learning and information literacy: A case study*.

- Retrieved February 1, 2016 from the World Wide Web [https://www.academia.edu/14143369/The development of student learning and information literacy a case study](https://www.academia.edu/14143369/The_development_of_student_learning_and_information_literacy_a_case_study).
- Ridgway, J., Nicholson, J. and S. McCusker (2007). Reasoning with multivariate evidence, *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 2, 245–269.
- Rumsey, D. J. (2002). Statistical literacy as a goal for introductory statistics courses, *Journal of Statistics Education*, 10(3). Retrieved June 14, 2016 from the World Wide Web <http://www.amstat.org/publications/jse/v10n3/rumsey2.html>.
- Scheaffer, R. L. (2006). Statistics and Mathematics: On making a happy marriage. In: G. F. Burrill (Ed.): *Thinking and reasoning with data and chance: Sixty-eighth NCTM Yearbook*. Reston, VA: NCTM.
- Sharma, S. (2017) Definitions and models of statistical literacy: a literature review, *Open Review of Educational Research*, 4(1), 118–133.
- Štraus, M., Šterman Ivančič, K. and S. Štigl (2013). *OECD: PISA 2012*. Ljubljana: Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut.
- Tomšič, G., Cotič, M., Magajna, Z. and A. Žakelj (2002). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Matematika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Trewin, D. (2005). Improving statistical literacy: The respective roles of schools and the National Statistical Offices. In: M. Coupland, J. Anderson and T. Spencer (Eds.): *Making Maths Vital. Proceedings of the Twentieth Biennial Conference of The Australian Association of Mathematics Teachers*. Adelaide: The Australian Association of Mathematics Teachers Inc.
- UNECE (2012). *Making data meaningful Part 4: A guide to improving statistical literacy*. Retrieved November 2, 2014 from the World Wide Web http://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/documents/writing/Making_Data_Meaningful_Part_4_for_Web.pdf.
- Wallman, K. (1993). Enhancing statistical literacy; Enriching our society, *Journal of the American Statistical Association*, 88(421), 1–8.
- Watson, J. and B. A. Kelly (2003). *The vocabulary of statistical literacy*. Retrieved September 6, 2015 from the World Wide Web <http://www.aare.edu.au/data/publications/2003/wat03297.pdf>.
- Wild, C. J., Pfannkuch, M., Regan, M. and N. J. Horton (2011). Towards more accessible conceptions of statistical inference, *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 174(2), 247–295.
- Žakelj, A. (2011). Razvijanje matematične pismenosti skozi reševanje problemov. In: M. Cotič, V. Medved Udovič and S. Starc (Eds.): *Razvoj različnih pismenosti*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Žakelj, A. (2010). Od obdelave podatkov v osnovni šoli do statistike v srednji šoli. In: S. Kmetič and M. Sirnik (Eds.): *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Matematika*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Žakelj, A., Bon Klanjšček, M., Jerman, M., Kmetič, S., Repolusk, S. and A. Ruter (2008). *Učni načrt, Matematika: gimnazija: splošna, klasična in strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura (560 ur)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Žakelj, A., Bregar Umek, Z., Lipovec, A., Perat, Z., Prinčič Röhler, A., Repovž, B., Senekovič, J. and V. Vršič (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Мирјам Бон Клањшчек

Народна скупштина Републике Словеније, Комитет образовања, науке, спорта и омладине

Јурка Лепичник Водопивец

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

Дарјо Фелда

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

**ОД ПОЗНАВАЊА ОБРАДЕ ПОДАТАКА ДО СТАТИСТИЧКЕ
ПИСМЕНОСТИ**

Резиме

Савремено друштво очекује статистички писмену особу која може користити статистику у различитим проблемским ситуацијама. По завршетку основног образовања очекујемо од ученика да савладају основна знања о обради података. Упркос чињеници да уређивање података, основна обрада и приказ података обично не изазивају проблеме ученицима, њихово знање и разумевање статистике често су упитне. У чланку представљамо резултате истраживања са којима смо желели да сазнамо која знања према Гагновој класификацији показују ученици који су се уписали у прву годину гимназије. Добијени резултати могу бити основа за наставнике математике у гимназији да промовишу изградњу статистичке писмености ученика.

Кључне речи: *обрада података, реални проблем, статистичке информације, статистичка писменост.*

Маријана Ж. Зељић*
Универзитет у Београду, Учитељски факултет
Милана М. Дабић Боричић*
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

РАЗУМЕВАЊЕ КОНТЕКСТА ПРОБЛЕМА**

Апстракт: Једна од улога текстуалних задатака у настави математике је омогућавање примене математичких знања у свакодневним ситуацијама. Постоје две врсте текстуалних задатака – стандардни, који се могу недвосмислено решити помоћу једне или више аритметичких операција и нестандардни, при чијем решавању ученици треба да употребе знања и интуиције из свакодневице и да примене математичко моделовање. Циљ истраживања јесте испитивање постигнућа ученика при решавању нестандартних текстуалних задатака заснованих на реалистичком контексту. Тестирано је 75 ученика трећег и 64 ученика четвртог разреда. Резултати истраживања показују да су ученици најмање успешни у задацима који имају више решења, што може бити последица „скривеног“ става да сви текстуални задаци, налик стандардним који су у уџбеницима, имају једно тачно решење. Ученици су имали ниско постигнуће у решавању проблема у којима је контекст био суштински важан, што имплицира да ученици прескачу поједине фазе моделовања и да сматрају да решење задатка не мора бити у складу са знањима и институцијама из реалности. Ово такође потврђује и висок проценат нереалистичних одговора у свим задацима. Као најважније импликације истраживања видимо: нестандартни контекстуални проблеми, који захтевају перспективу моделовања, морају бити експлицитни део наставног програма, решавање контекстуалних проблема претпоставља интеракцију ученика и мењање њихових погрешних „скривених“ уверења о текстуалним задацима.

Кључне речи: математичко моделовање, решавање проблема, реалистички контекст проблема, нестандартни задаци.

* marijana.zeljic@uf.bg.ac.rs

* milana.dabic@uf.bg.ac.rs

** Рад представља резултат рада на пројекту *Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања*, Учитељског факултета у Београду, број 179020.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Један од основних разлога за укључивање текстуалних проблема у математички курикулум је што они нуде праксу примене знања у свакодневним ситуацијама (Verschaffel et al., 2000). Процес решавања задатака заснованих на контексту захтева интеракцију између стварног света и математике (Schwarzkopf, 2007) и често се описује као процес моделовања (Blum, Leiss, 2007) који садржи следеће кораке: 1) изградња интерног модела проблемске ситуације који одражава разумевање елемената и односа, 2) трансформација овог ситуационог модела у математички модел, 3) рад кроз математички модел у циљу добијања резултата, 4) тумачење исхода процеса рачунања, 5) процену да ли је резултат одговарајући са аспекта рачуна и ситуације, 6) евалуација добијених резултата. Стереотипна природа проблема текстуалних задатака у традиционалним уџбеницима подстиче ученике да користе површинске стратегије решавања као што су приступ кључне речи без изградње адекватаног модела ситуације описане у проблему (Verschaffel et al., 2000; De Corte, Verschaffel, 1987; Schoenfeld, 1991). Прекомерна примена рутинских текстуалних задатака развија код ученика навику прескакања неколико важних корака у процесу моделовања (Verschaffel et al., 2000). Ученици читају проблеме површно са циљем да утврде шта рачунају без икаквог критичког промишљања о томе да ли се рачун уклапа у контекст проблема (Van Dooren et al., 2010). Freudenthal (1991) сматра да такви текстуални задаци могу изазвати „антиматематички“ однос код деце.

У контексту решавања текстуалних проблема важна је разлика између стандардних и нестандартних проблема (Verschaffel et al., 2000). Стандардни текстуални проблеми могу бити тачно и недвосмислено моделовани и решени кроз директну употребу једне или више аритметичких операција са датим бројевима. У неким случајевима, исправна аритметичка операција може бити лако изведена из кључних речи у тексту проблема (нпр. речи „добрио“ или „примљен“ сугерише коришћење операције сабирања, док речи као што су „дати“ или „изгубити“ сугеришу операцију одузимања). На таквим задацима ученици само вежбају своје вештине рачунања имитирајући поступак решавања илустрован у уџбеницима, без употребе концептуалног разумевања и правилног математичког резоновања (Boesen et al., 2010; Jonsson et al., 2014; Lithner, 2008). У задацима са реалистичким контекстом идентификација тачног поступка је мање тривијална (нпр. када кључна реч доводи до погрешне операције, када проблемска ситуације ученику није позната, када проблем захтева разматрање различитих аспеката реалности). Иако се текстуални задаци често схватају као синонимом за контекстуални проблем, постоји велика разлика између та два (Van Den Heuvel-Panhuizen, 2005). Једна карактеристика за многе текстуалне проблеме је да контекст може често бити промењен, а да се структура проблема не мења. На пример, проблем у којем је контекст везан за број кликера може да се преформулише у проблем који укључује килограме јабука,

сличице и сл. Решавање задатака заснованих на контексту није само комбиновање свих информација датих у задатку (Verschaffel et al., 2010). Задаци засновани на контексту могу да садрже више информација него што је потребно за решавање проблема, или можда чак да немају све потребне информације. Резултати истраживања (Verschaffel et al., 1994; Greer, 1993) показују да, након неколико година наставе у којима су суочени са традиционалним задацима, ученици развијају тенденцију да математичко моделовање сведу на одабир исправне аритметичке операције са бројевима датим у проблему, без озбиљног узимања у обзир свог знања и реалних разматрања о проблемском контексту. Овај доказ је добијен помоћу две сродне студије са ученицима основних и средњих школа, а у којима су коришћене две врсте текстуалних задатака: стандардни проблеми (С-ставке) и „паралелни“ проблеми (П-ставке). Сваки пар задатака чини:

– *стандардни задатак* (С задатак) у коме се јасно тражи коришћење једне или више аритметичких операција са датим бројевима (Стив је купио 5 даски од по 2 метра. Колико даски од 1 метар он може да исече од купљених даски?);

– *паралелни задатак* (П задатак) претпоставља математичко моделовање у коме се мора узети у обзир реалност контекста задатка (Стив је купио 4 даске од по 2,5 метара. Колико даски од 1 метар он може да добије од ових даски?

Ученици су показали тенденцију занемаривања знања и искустава из стварног света при решавању задатака, тј. број реалних реакција на П проблеме био је забрињавајуће мали. У даљем истраживању карактеристика нестандардних текстуалних проблема (Jiménez, Verschaffel, 2014) наводе следеће врсте проблема:

- Нерешиви текстуални проблеми;
- Текстуални проблеми са вишеструким решењима;
- Решење дато у проблему;
- Текстуални проблеми са сувишним информацијама;
- Текстуални задаци у којима је контекст суштински важан.

Наведено истраживање показало је да су ученицима различитог узраста (од 1. до 6. разреда) нерешиви проблеми били најтежи, а затим, проблеми са вишеструким решењима, па задаци у којима је решење дато, а најлакши су задаци са сувишним информацијама. Реплике ових студија рађене су у многим земљама (в. Verschaffel et al., 2000, 2009), а резултати показују да такво понашање ученика није условљено узрастом (Van Dooren et al., 2005; Verschaffel et al., 1994; Reusser, 1988;). Шoenфелд (Schoenfeld, 1991) истиче да нереална решења могу у великој мери да потичу од уверења које ученици имају о математици. Најпопуларнија активност у учионици је понављано вежбање алгоритамских процедура, уместо давања смисла математичким идејама у оквиру ученичког свакодневног искуства. Ово може условити веровања ученика да су ма-

тематички прорачуни важнији од размишљања о стварном животном смислу њихових поступака у математичким активностима. Истраживања показују да ученици текстуалне проблеме виде као вештачке, рутинске задатке који нису повезани са стварним светом (Verschaffel et al., 2006), посебно узимајући у обзир недостатак задатака са реалистичким контекстом у уџбеницима (Gerofsky, 1996). Стога, ученици стичу утисак да је коришћење здравог разума и узимање у обзир реалност контекста у проблему погрешан пут да се дође до тачног решења задатка. Неколико аутора анализирано је „скривена“ веровања ученика о текстуалним проблемима која могу утицати на решавање проблема (De Corte, Verschaffel, 1985; Reusser, Stebler, 1997; Schoenfeld, 1991). Аутори су о ученичким уверењима доносили став на основу њихових решења на дате задатке. Ова (имплицитна) веровања се такође могу видети као узрок потешкоћа који ученици имају при решавању нестандартних проблема:

- Сваки проблем који представи наставник или се налази у уџбенику је решив и има смисла.
- Постоји само један (прецизан и нумерички) тачан одговор на сваки текстуални проблем.
- Одговор може бити добијен обављањем једне или више рачунских операција са бројевима у проблему, и скоро сигурно са свим бројевима.
- Проблем садржи све информације потребне за проналажење тачног решења.
- Људи, објекти, места, итд. су различити у математичком текстуалном проблему у односу на стварни свет и не треба бринути (превише) уколико се знање или интуиција о свакодневном свету другачија у односу на ситуацију описану у проблему.

Разматрање начина и поступака који би утицали на способност решавања и промену уверења ученика о нестандартним текстуалним проблемима било је предмет више истраживачких студија. Студија (Yoshida et al., 1997) је показала да експлицитно упозорење на почетку теста да су неки од проблема тешко решиви или нерешиви није резултирало значајним повећањем постигнућа ученика. Слични резултати добијени су у још једној студији (Dewolf et al. 2013), где је показано да коришћење реалних илустрација (слика), упозорења, као и комбинације упозорења ученика и реалних илустрација уз задатке не доводи до значајнијих ефеката. Са друге стране студија у којој су у раду са ученицима дужи временски период коришћени реалистични нерутински проблеми и где је фокус (у раду са ученицима) био на примени свих фаза математичког моделовања резултирала је повећањем постигнућа ученика и променом њихових уверења о текстуалним задацима (Verschaffel, De Corte, 1997). Резултати наведених студија показују да само систематично коришћење свих типова задатака и планирање процеса решавања као примене математичког моделовања води оспособљавању ученика за решавање различитих врста математичких задатака.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

У програму математике Републике Србије за трећи и четврти разред (Правилник, 2005, 2006) решавање текстуалних задатака не истиче се експлицитно у оперативним задацима, нити у препорученим садржајима. У методичким упутствима под називом *Начин остваривања програма*, а који је идентичан за све разреде постоји параграф који се односи на текстуалне задатке, а у коме се каже следеће:

„Текстуални задаци користе се као садржаји разних вежбања, при чему ученици у разним животним ситуацијама уочавају одговарајуће математичке релације, и обратно - математичке апстракције примењују у одговарајућим животним односима: они представљају средство повезивања наставе математике са животом. У процесу решавања задатака ученици изграђују практична умења и навике које су им неопходне у животу и упознају нашу друштвену стварност. Сам процес решавања текстуалних задатака на најбољи начин доприноси математичком и општем развоју ученика. Треба настојати да се у процесу решавања потпуно искористе све могућности које постоје у задацима“.

Поставља се питање колико наведено упутство упућује ауторе уџбеника и учитеље на коришћење разноврсних контекстуално богатих задатака, а посебно на примену математичког моделовања у процесу решавања задатака. Полазећи од наведених питања, циљ истраживања био је испитивање постигнућа ученика при решавању нестандартних текстуалних задатака заснованих на контексту. Истраживачка питања која су покренута јесу следећа: 1) Испитати постигнућа ученика на различитим категоријама нестандартних контекстуалних задатака; 2) Истражити типичне грешке ученика, а које посредно сугеришу могућа уверења која ученици имају ка текстуалним задацима; 3) Испитати да ли узраст ученика утиче на успешност ученика у решавању ових задатака.

У истраживању које је спроведено у априлу 2018. године, учествовало је 75 ученика трећег и 64 ученика четвртог разреда две школе са периферије Београда. Коришћена је техника тестирања без временског ограничења за рад теста. Тест се састојао из 9 текстуалних задатака који су припадали следећим групама (Табела 1).

Табела 1. Задаци коришћени у истраживању

I Задаци у којима је контекст суштински важан	Марко је купио 4 даске од по 25 дециметара. Колико даски од 1 метар може да добије од купљних даски? (Kaelen, 1992; Greer, 1993; Verschaffel et al., 1994)
	Седамдесет војника треба да буде превезено на место за обуку. Сваки војни аутобус прима 15 војника. Колико аутобуса је потребно да би се војници превезли? (Carpenter et al., 1983; Greer, 1993; Verschaffel et al., 1994)
	Деда има 4 унука. Дао им је кутију са 18 балона, које треба да поделе подједнако. Колико балона ће добити свако дете? (Davis, 1989; Greer, 1993; Verschaffel et al., 1994)
II Решење је дато у проблему	Пастир је имао 27 оваца на својој фарми. Он жели да прошири фарму и зато је купио 18 коза. Колико оваца тренутно има пастир на фарми? (Jiménez and Verschaffel, 2014)
	Оркестар од 5 музичара изводи једну композицију 10 минута. Друга група од 35 музичара ће изводити исту композицију. Колико ће трајати извођење другог музичара? (Van Dooren et al., 2005)
III Задаци са сувишним информација	Мина је купила кутију са 12 бојица за њене часове сликања. Њена другарица Нађа јој је поклонила перницу са 18 фломастера и 19 бојица. Колико бојица Мина сада има? (Jiménez and Verschaffel, 2014)
	Аманда је јуче купила три пара наушница. Прошле седмице је купила пет пари наушница. Сања је купила четири пара наушница за своју сестру, а два пара за маму. Колико пари наушница је Аманда купила? (Littlefield and Rieser, 1993)
IV Задаци са више решења	Луција је купила паковање са 14 жвакаћих гума различитих укуса. Неке имају укус менте. Пошто је то њена омиљена арома, она је купила још 8 жвакаћих гума са укусом менте. Колико жвакаћих гума са укусом менте би Луција могла да има сада? (Jiménez and Verschaffel, 2014)
	Јован има 5 другара, а Марко 6 другара. Јован и Марко су одлучили да направе журку заједно. Позвали су све своје другове и сви су дошли. Колико је гостију могло бити на журци? (Nelissen, 1987)

Одговори ученика категорисани су у неке од доле наведених категорија. До наведених категорије дошли смо индуктивно-дедуктивним путем. Наиме, категорије из оригиналног истраживања (Verschaffel et al., 1994) смо прилагодили и модификовали у односу на одговоре наших ученика. Категорије су следеће:

- Ученик није урадио задатак;
- Ученик је тачно решио задатак и дао реалистични одговор;

- Ученик је тачно решио (рачунао) задатак, али је дао нереалистични одговор;
- Ученик је нетачно решио задатак и дао нереалистични одговор;
- Ученик је нетачно решио задатак али је имао реалистичне реакције (оправдања). Термин „реалистичне реакције“ одражава активацију знања из реалног света у решавању проблема.

За анализирање одговора ученика коришћена је дескриптивна статистика, Фишер-Фриман-Халтонов тест односно Хи квадрат тест независности, а за меру јачине повезаности ϕ коефицијент.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА

Резултати нашег истраживања показују (График 1) да су ученицима нај-комплекснији задаци из категорије *Задаци који имају више решења* (8. и 9. задатак) а најлакши *Задаци са вишком информација* (6. и 7. задатак), што је у складу са резултатима других аутора (Jiménez, Verschaffel, 2014)

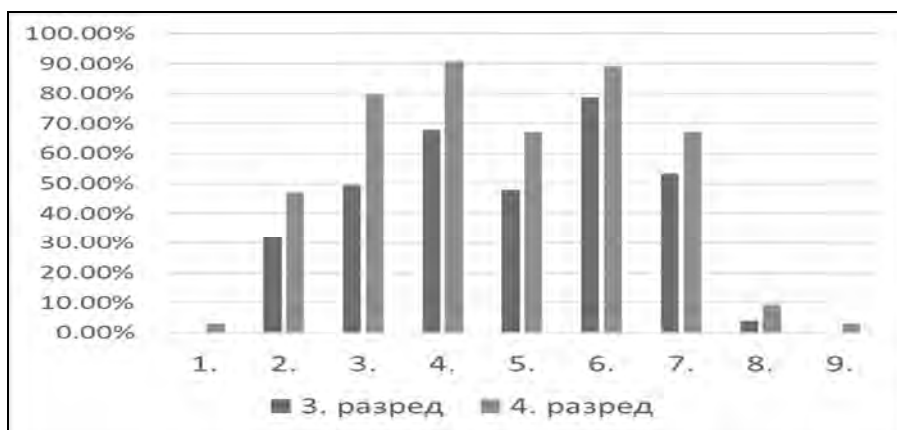


График 1. Процент тачних одговора ученика на сваком задатку

Следећи раније истраживање (Jiménez, Verschaffel, 2014) можемо рећи да ученици имају изражено уверење да *текстуални задатак има само једно решење* и да су *математички прорачуни важнији од размишљања о стварном животном смислу и контексту задатка*. Ученици у свом у раду прескачу важне фазе моделовања као што је изградња интерног модела проблемске ситуације и сагледавање решења у контексту реалистичке ситуације (Verschaffel et al., 2000). Како бисмо ово тврђење појаснили анализираћемо типичне грешке на задацима са малим процентом тачних одговора.

Први задатак (Табела 1) на укупном узорку тачно је решило и дало реалистични одговор 2 ученика (1.4%). Најчешћи нереалистични одговори били су: „10 дасака“ (66 ученика – 47.5%) и „4 даске“ (15 ученика – 10.8%). То показује да су ученици у први план ставили поступак рачунања: 4 даске по 25 dm је $100dm = 10m$, а то су „видели“ као 10 дасака од по 1m. Да ученици математичке калкулације посматрају одвојено од реалног контекста задатка (Verschaffel et al., 2006) показују и одговори на 2. задатак (Табела 1). Наиме, већина ученика је написала исправну једнакост која представља дељење са остатком ($70 : 15 = 4(10)$). Иако једнакост сугерише да уколико има 4 аутобуса, онда је 10 војника остало ван аутобуса, само је 24 ученика трећег разреда (32.0%) и 30 ученика четвртог разреда (46.9%) дало исправан одговор. Овај резултат нам говори да ученици не сагледавају (верификују) своје одговоре у односу на ситуацију проблема (Van Dooren et al., 2010). Да ученици верују да је идентификација кључне речи и одабир одговарајуће операције суштина процеса решавања задатака (Verschaffel et al., 2000; De Corte, Verschaffel, 1986; Schoenfeld, 1991) показују и одговори: „Потребно је 4 аутобуса, а остали могу пешике/хеликоптером“ и сл.

Претходно је истакнуто да су ученици имали најниже постигнуће на задацима из категорије *Задаци са више решења* (График 1). На последњи (девети) задатак одговарајући одговор дало је само 2 (1.4%) ученика од укупног узорка. Доминантан одговор је био „11 другара“ (88 ученика – 63.3%), а карактеристични одговори су и 13 другара (9 ученика – 6.5%), како и „9 другара јер је Јован Марков, а Марко Јованов гост“ (7 ученика – 5%). Интересантан је последње наведени одговор, који показује адекватно резонување, тј. да су Марко и Јован другари ако заједно праве журку, али може се претпоставити и да имају заједничке другаре, што ученици нису узели као могућност.

За испитивање повезаности у успешности решавања задатака исте категорије користили смо ϕ коефицијент. Резултати су показали да постоји слаба повезаност у категоријама II и III ($\phi=0.214$, $p<0.05$; односно $\phi=0.187$, $p<0.05$), умерена у категорији IV ($\phi=0.459$, $p<0.05$), док у категорији I не постоји веза између првог задатка и осталих ($p>0.05$, Табела 2).

Табела 2. Вредности ϕ коефицијента и значајност теста у испитивању повезаности у успешности решавања задатака из исте категорије

Група задатака	I			II	III	IV
Задаци	1–2	1–3	2–3	4–5	6–7	8–9
ϕ	0.152	0.092	0.239	0.214	0.187	0.459
p	0.149	0.532	0.007	0.014	0.036	0.004

Непостојање повезаности у успешности између задатака у првој категорији показује значај животног (реалног) искуства у решавању контекстуалних задатака. Ученици су најбоље урадили 3. задатак у коме је требало да примете да 1 балон не могу поделити (сећи), а најлошије 1. задатак у коме треба да уоче да од 4 даске не могу спајати и лепити остатке дасака (Табела 1, График 1).

При испитивању повезаности узраста ученика и њихових одговора (према горе наведеним категоријама) користили смо Хи квадрат тест који је показао да статистички значајна разлика између одговора ученика трећег и четвртог разреда постоји у категоријама II (*Задаци у којима је решење дато у проблему*, 4. и 5. задатак) и I (*Задаци у којима је контекст суштински важан*, 2. и 3. задатак) ($p < 0.05$, Табела 3).

Разлика постоји и у 8. задатку ($p < 0.05$), али смо детаљнијом анализом утврдили да се ова разлика не односи на број тачних одговора, већ на број ученика који није ни покушао да уради задатак (22 ученика трећег (29.3%), односно 7 ученика четвртог разреда (10.9%)). Можемо рећи да резултати делимично одговарају резултатима студија које показују да искључивање знања из реалног света и тумачење одговора у контексту ситуације не зависи од узраста (Verschaffel et al., 1994; Van Dooren et al., 2005; Reusser, 1988).

Ученици су дали релативно висок број одговора који је нералистичан, тј. у којем су претежно коришћене површинске стратегије решавања проблема (Verschaffel et al., 2000; De Corte, Verschaffel, 1986) (График 2).

Табела 3. Хи квадрат тест независности и његова значајност у испитивању везе између одговора ученика и разреда којем припадају (3. или 4. разред)

Бр. задатка	1	2	3	4	5	6	7	8	9
χ^2 (139, df)	5.469	13.710	16.570	10.942	10.230	3.553	5.103	8.069	5.707
df	3	4	4	2	2	2	2	3	3
p	0.110	0.005	0.001	0.002	0.005	0.147	0.078	0.042	0.096

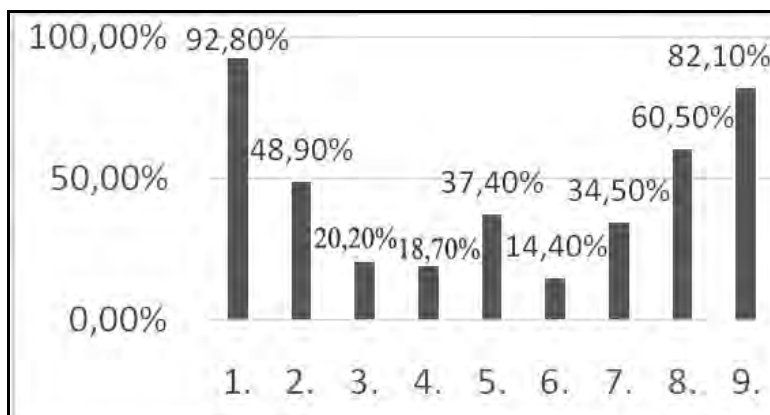


График 2. Процент нералистичних одговора на укупном узорку по задацима

Резултати показују да нека „скривена“, погрешна уверења о контекстуално заснованим задацима (De Corte, Verschaffel, 1985; Reusser, Stebler, 1997; Schoenfeld, 1991) опстају до краја првог циклуса школовања.

ЗАКЉУЧАК

На основу спроведеног истраживања можемо закључити да ученици не примењују процес математичког моделовања при решавању текстуалних задатака (Blum, Leiss, 2007). Фазе које ученици изостављају јесу трансформисање ситуационог модела у математички модел и процена да ли резултат одговара ситуацији у проблему. Ученици имају различита постигнућа на испитиваним групама задатака, што може бити показатељ различитих уверења која ученици имају у односу на текстуалне задатке (према Jiménez, Verschaffel, 2014). Циљ нашег истраживања није обухватио испитивање узрока ових разлика у постигнућу (и имплицитних уверења), али преглед литературе сугерише да они леже у природи проблема уџбеника и начина на који се ови проблеми третирају од стране наставника (Gerofski, 1996; Reusser, Stebler, 1997; Schoenfeld, 1991; Freudenthal, 1991). Стога сматрамо да нестандартни текстуални проблеми са реалистичким контекстом који захтевају перспективу моделовања морају бити експлицитни део наставног програма. Квалитет, разноликост и аутентичност текстуалних проблема који се користе у настави треба повећати како би се избегао развој погрешних „скривених“ веровања. Решавање текстуалних задатака треба схватити и практиковати као примену математичког моделовања без прескакања појединих фаза (као што је анализа решења у контексту описане ситуације). Такво решавање проблема претпоставља интеракцију и заједничку активност ученика, где је свако слободан да изрази своје решење и свој став.

Литература

- Blum, W. and D. Leiss (2007). How do students and teachers deal with modelling problems. In: C. Haines, P. Galbraith, W. Blum and S. Khan (Eds.): *Mathematical modeling: Education, engineering, and economics*. Chichester: Horwood, 222–231.
- Boesen, J., Lithner, J. and T. Palm (2010). The relation between types of assessment tasks and the mathematical reasoning students use, *Educational Studies in Mathematics*, 75(1), 89–105.
- Van Den Heuvel-Panhuizen, M. (2005). The Role of Contexts in Assessment Problems in Mathematics, *For the Learning of Mathematics*, 25(2), 2–9.
- Van Dooren, W., De Bock, D., Hessels, A., Janssens, D. and L. Verschaffel (2005). Not everything is proportional: Effects of age and problem type on propensities for overgeneralization, *Cognition and Instruction*, 23, 57–86.

- Van Dooren, W., De Bock, D., Vleugels, K. and L. Verschaffel (2010). Just Answering... or Thinking? Contrasting Pupils' Solutions and Classifications of Missing-Value Word Problems, *Mathematical Thinking and Learning*, 12(1), 20–35.
- Verschaffel, L., De Corte, E. and S. Lasure (1994). Realistic considerations in mathematical modelling of school arithmetic word problems, *Learning and Instruction*, 4, 273–294.
- Verschaffel, L. and E. De Corte (1997). Teaching Realistic Mathematical Modeling in the Elementary School: A Teaching Experiment With Fifth Graders, *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(5), 577–601.
- Verschaffel, L., Greer, B. and E. De Corte (2000). *Making sense of word problems*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verschaffel, L., Greer, B. and J. Torbeyns (2006). Numerical thinking. In A. Gutiérrez & P. Boero (Eds.): *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: Past, Present and Future*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 51–82.
- Verschaffel, L., Greer, B., Van Dooren, W. and S. Mukhopadhyay (2009). *Words and worlds: Modeling verbal descriptions of situations*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Gerofsky, S. (1996). A linguistic and narrative view of word problems in mathematics education, *For the Learning of Mathematics*, 16(2) 36–45.
- Greer, B. (1993). The modeling perspective on wor(l)d problems, *Journal of Mathematical Behavior*, 12(3), 239–250.
- De Corte, E. and L. Verschaffel (1985). Beginning first graders' initial representation of arithmetic word problems, *Journal of Mathematical Behavior*, 4, 3–21.
- De Corte E. and L. Verschaffel (1987). The effect of semantic structure on first graders' strategies for solving addition and subtraction word problems, *Journal for Research of Mathematics Education*, 18, 363–381.
- Dewolf, T., Van Dooren, W., Ev Cimen, E. and L. Verschaffel (2013). The Impact of Illustrations and Warnings on Solving Mathematical Word Problems Realistically, *The Journal of Experimental Education*, 00(00), 1–18.
- Jiménez, L. and L. Verschaffel (2014). Development of Children's Solutions of Non-Standard Arithmetic Word Problem Solving, *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 93–123.
- Jonsson, B., Norqvist, M., Liljekvist, Y. and J. Lithner (2014). Learning mathematics through algorithmic and creative reasoning, *Journal of Mathematical Behavior*, 36(1), 20–32.
- Lithner, J. (2008). A research framework for creative and imitative reasoning, *Educational Studies in Mathematics*, 67(3), 255–276.
- Наставни план и програм за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставни програм за трећи разред основног образовања и васпитања*. Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, бр. 1, 2005.
- Наставни програм за четврти разред основног образовања и васпитања*. Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, бр. 3, 2006.

- Reusser, K. and R. Stebler (1997). Every word problem has a solution: The suspension of reality and sensemaking in the culture of school mathematics, *Learning and Instruction*, 7, 309–328.
- Reusser, K. (1988). Problem solving beyond the logic of things: Contextual effects on understanding and solving word problems, *Instructional Science*, 17, 309–338.
- Schoenfeld, A. H. (1991). On mathematics as sense-making: An informal attack on the unfortunate divorce of formal and informal mathematics. In: J. F. Voss, D. N. Perkins and J. W. Segal (Eds.): *Informal reasoning and education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 311–343.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting mathematics education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer academic publishers.
- Yoshida, H., Verschaffel, L. and E. De Corte (1997). Realistic considerations in solving problematic word problems: Do Japanese and Belgian children have the same difficulties?, *Learning and Instruction*, 7, 329–338.

Mariana Z. Zeljić

University of Belgrade, Teacher Education Faculty

Milana M. Dabić Boričić

University of Belgrade, Teacher Education Faculty

UNDERSTANDING CONTEXT OF A PROBLEM

Summary

One of the roles of textual problems in mathematics is to enable students to apply mathematical knowledge in everyday situations. There are two kinds of textual problems – standard, that could be solved unequivocally with one or two arithmetic operations and non-standard which include knowledge and intuition from every day experience and use of mathematical modeling. The goal of this study is to investigate the achievement of students in solving non-standard textual problems with realistic contexts. We tested 75 students from the third and 64 students from the fourth grade. The results showed that students had the lowest achievement on the tasks with more than one solution. This could be the consequence of underlying belief that all textual problems have only one correct solution, like standard problems in the textbooks. Students had low achievement in solving the problems in which context had substantial importance. This implies that students omit some phases in modeling process and believe that solution of a problem does not have to be consistent with the knowledge and intuitions from the reality. This is also confirmed by high percentage of unrealistic answers to all problems in the test. We think that the most important implications of our study are: non-standard problems based on a context which requires modeling should be explicit part of the curriculum and that solving this kind of problems assumes interaction between students and change in their underlying beliefs about textual problems.

Key words: *mathematical modeling, problem solving, realistic context of a problem, non-standard tasks.*

Eugen Š. Ljajko*

University of Priština, Faculty of Science and Mathematics, Kosovska Mitrovica

GEOGEBRA AS A TOOL IN BUILDING TWO- AND THREE-DIGIT WHOLE NUMBER CONCEPTS

Abstract: The paper deals with effects of using GeoGebra software for organizing an ICT empowered learning environment. The survey included two groups of 6 to 7 year old students – the experimental group working with GeoGebra and the control one working without it. GeoGebra dynamic worksheets (applets) were used in the experimental group for the two- and three-digit whole number concepts building. In the control group the concepts were built through an abacus type tool usage. Students understanding of the concepts and dealing with them are measured and compared in two different environments. The assessment of the groups' results was done through regular tests. Results show the experimental group students have better understanding of the concepts, but the difference is not statistically significant. They imply that ICT usage in the classroom must be approached in a more careful manner and that better results in an ICT empowered environment cannot be taken as granted.

Key words: *GeoGebra, two-digit and three-digit whole numbers, learning environments.*

INTRODUCTION

One of the main goals of early mathematics education is developing students' number literacy. In Serbian schools that is reflected through the extent of whole numbers lessons in initial stages – almost 80% of mathematics lessons in the first four years are planned for learning whole numbers and operations with them (Ibro, Ljajko, 2018). Number literacy is the keystone for further arithmetic and algebraic knowledge building. Therefore, it is very important to ensure a proper number concept development in early instructional stages. Modern day mathematics instruction undoubtedly relies on Informatics-Communication Technologies (ICT) usage. A large number of studies dealt with influence that ICT usage in Mathematics instruction can have on students' creativity, knowledge building, quality of knowledge and their academic achievements. Some of them suggest that ICT usage in the Mathematics instruction can boost students' parameters (Arbain, Shukor, 2015; Brown, 2010; Hopper, 2009; Rajagopal et al., 2015), but there are also studies

* eugen.ljajko@pr.ac.rs

(Bennett, Maton, 2010; Bullen et al., 2011; Oblinger, Oblinger, 2005) showing that the context is the key factor in understanding quality and efficiency of ICT impact on students' parameters.

WHOLE NUMBER BUILDING IN PRIMARY SCHOOL

Whole numbers and operations with them make central part of mathematics curriculum for initial stages in Serbian schools. Students start learning about two-digit numbers in the first class (in two stages – up to 20 and later up to 100), and continue with operations with them in the second class. Later, in the third class, they learn building three-digit numbers and are expected to master four basic arithmetic operations with them. The effectiveness of students' understanding and ability to apply knowledge about whole numbers depends considerably on the way they build the very concept of two- and three-digit number, where special attention should be paid to the decimal position and the place value of digits comprising a number.

Levels of understanding and concept building of two- and three-digit numbers

In the first class, students compose two-digit numbers out of digits with different decimal positions and, therefore, different values. The crucial part in the concept building is whether the students understand the difference in the value a digit can represent depending on its position in a two-digit number. Having in mind that most of the students of this age show abilities distinctive for the late preoperative stage and early concrete operational stage (Piaget, Inhelder, 1958), teachers should adapt their teaching techniques and tools to the students' abilities. For these reasons, usage of teaching mediums that can help students to combine physical and mental operations is recommended. In conventional teaching techniques, an abacus type tool is used for this purpose. It contains small balls arranged in rows of tens.

As opposite to this way of learning whole numbers, we organized an instruction with computers, where the abacus type tool was replaced with GeoGebra applets designed for this purpose.

GEOGEBRA FEATURES REGARDING EARLY MATHEMATICS TEACHING

GeoGebra is a free educational software that combines algebra, calculus, geometry, vectors and other fields of mathematics. It has many different perspectives like algebra and geometry windows, tables, probability calculator, etc. Though its main purpose is application in higher level mathematics, it can easily be used as a tool for initial mathematics instruction.

GeoGebra as a representational tool

Due to its different perspectives, GeoGebra offers different possibilities to represent a concept. For example, the geometric representation of a concept can be accompanied by its symbolic notation and users can switch from one to another very easily. Bayazit and Aksoy (2010), categorized representations into two: visible and invisible. Visible representation of a concept is a mathematical model, be it a symbolic, graphic or an algebraic expression used to describe the concept and make it easier for the learner to understand it. Invisible representations involve mental manipulations based on external (visible) representations. It is clear that GeoGebra has incorporated different possibilities for visible representation. But, besides it, GeoGebra, if used in an appropriate manner, can also help develop invisible representations.

GeoGebra as a concept building tool

GeoGebra features enable students to build a concept by acting, which can be very useful for creating a Dynamic and Interactive Mathematics Learning Environments (DIMLE), (Martinovic, Karadag, 2012). This is why it can be used as a very appropriate tool for concept building.

Research related to GeoGebra aided instruction

Since GeoGebra is a free software, very suitable for application at all levels of mathematics instruction, it is popular among teachers and students worldwide, and the results are very positive (Hanč et al., 2011; Hohenwarter et al., 2008; Žilinskiene, 2014). Teachers find GeoGebra especially useful in visualizing mathematical concepts (Green, Robinson, 2009; Lu, 2008). We used it to conceptualize whole numbers and investigated the effects that a GeoGebra empowered instruction can have on students' extent and quality of knowledge obtained.

Significance of the study

The study was conducted in order to disclose possible effects of GeoGebra aided instructions on students' two- and three-digit concept building and it may be helpful in introducing GeoGebra aided instructions in initial mathematics instruction, not only in Serbian schools, but also in surrounding countries with similar school systems. The research can also be helpful for initial mathematics curriculum designers in Serbia to integrate GeoGebra and/or other educational software in mathematics curriculum as supplementary tools for learning mathematics.

HYPOTHESIS OF THE STUDY

In order to fulfill the main goal of the study – assessing and comparing understanding and achievements that experimental and control group students show in different learning environments – their results were processed statistically. Namely, we compared statistically equality of the mean scores of the two groups. Therefore, we posed the null-hypothesis as follows:

H_0 : The treatment significantly affects the mathematical achievement mean scores of the two groups.

In other words, H_0 will be accepted if the difference between the two groups' mean scores is statistically significant.

METHOD AND TREATMENT PROCEDURE

Population and sample

The research results can be referred to all students in the first three grades of Serbian schools, and as a sample we used a total of 42 students of the first grade (6 to 7 year old) in three primary schools in Gora municipality – “5. oktobar” in Kruševo (7 students), “22. decembar” in Restelica (14 + 13 students), and “Zenuni” in Brod (8 students).

Design of the study

Since the study covers the first grade students that have very limited or almost no school experience and their previous knowledge cannot easily be assessed, we assumed the groups to be equal and the equivalent groups design was used. The research design is shown in Figure 1.

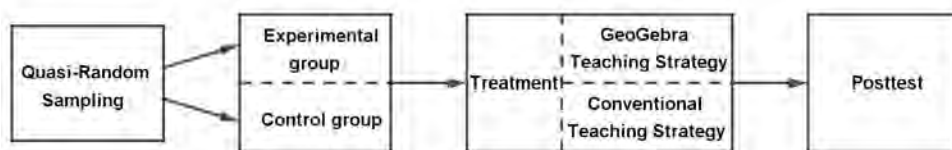


Figure 1. *Research design*

Sampling procedure

In the observed schools we chose four first grade classes. Having in mind that all the students were in the very initial stage of education and their previous mathematical knowledge was very difficult to assess, we assembled the experimental group out of two classes (7+14 students), and the other two classes (8+13 students) formed the control group. Criteria taken into consideration while forming the groups were: availability of technology (i.e. computers and GeoGebra software) in the schools and the teacher's ability and willingness to organize and carry out a computer and GeoGebra empowered instruction.

Instrument development and content validity

The topic we were exploring – two- and three-digit whole number concept building is just a part of a wider range of units covering lessons on: Tens, Writing and reading two- and three-digit numbers, Comparing whole numbers, Addition and subtraction of whole numbers. For that reason, we developed a test of 10 short problems and assignments covering all these units, with a total of 100 marks in order to measure the knowledge of the students. Students' knowledge and skills in comparing, addition and subtraction of whole numbers would reflect their understanding of the very concept of two- and three-digit numbers.

For confirming content validity, more attention should be paid on its instruments (Sireci, 2007). Therefore, besides the standardized tests from textbooks in use, we took into consideration the opinions of the teachers carrying out the instruction, and that helped us develop a post-test suitable for assessing the concept understanding of students covered with the study.

Treatment

The survey covered a total of 42 students of the first grade in three primary schools in Gora municipality. They were divided into two groups: the experimental, which was included in a GeoGebra aided mathematics instruction strategy, and the control one, which was subjected to the conventional teaching strategy (i.e. without using ICT), Table 1.

Table 1. *Participants of the study*

Groups	Teaching strategy	School/number of students	Total
Experimental	GeoGebra aided	Kruševo/7 Restelica/14	21
Control	Conventional	Brod/8 Restelica/13	21

ORIENTATION OF EXPERIMENT AND FACILITATOR

The subject material taught to students was divided into 45 lessons and the entire process took about nine weeks – from February the 5th to March the 30th 2018. The only difference between the instruction processes in the instruction groups was the medium used for the subject representation.

In the experimental group we used five different GeoGebra dynamic applets available online at <https://www.geogebra.org/m/uxNNNKPK#material/a6PFKp8s> (two-digit numbers graphic only representation), <https://www.geogebra.org/m/YVUkfHWX> (two-digit numbers graphic representation, with a check box), <https://www.geogebra.org/m/uxNNNKPK#material/k2S7fS2D> (place value, addition), <https://www.geogebra.org/m/uxNNNKPK#material/CbJtpHmR> (place value, subtraction) and <https://www.geogebra.org/m/ndMHDKXH> (addition under 20). In the third and the fifth applets there were cases where obtaining a result required taking the carry over, which naturally led to intuitive introduction of three-digit numbers. There were also lessons (six in total) within this period when the applets usage was not required at all.

Since the applets were very similar to computer games and simple to use, students did not need almost any instruction about the way to use them. On the other hand, teachers' competency was the variable that could influence the dependent variable. Therefore, before the instruction commenced, the teachers were shown the applets and taught how to incorporate them into the instruction process.

There were two classrooms equipped with 7 computers each, so in one of them students worked in pairs. The applets were used in a way that ensured dynamic and visual representation of a whole number.

(GEOGEBRA) ACTIVITY AND INSTRUCTIONAL METHOD

Due to the variety of topics within the Whole numbers instruction, there were also several different GeoGebra activities done by students.

At first, students were asked to use an applet as a graphic representation of two-digit numbers, Figure 2.a). The only tool they used was a slider in the applet, through which they built numbers and observed their graphic representation, accompanied with a symbolic notation of the number. One color was used for circles and digits representing tens, and another for circles and digits representing ones.

At the next stage, they used an applet with two sliders, meant to control graphic representations of tens and ones respectively. The symbolic notation of the number was either hidden or visible, which was controlled through a check box, Figure 2.b). Students were given different two-digit numbers and required to represent them graphically using sliders. Such actions are referred to as visible representation (Bayazit, Aksoy, 2010). To do so, students had to make a mental or verbal conclusion on how many tens and ones make the given number. This action can be referred to as invisible representation (ibid. 2010).

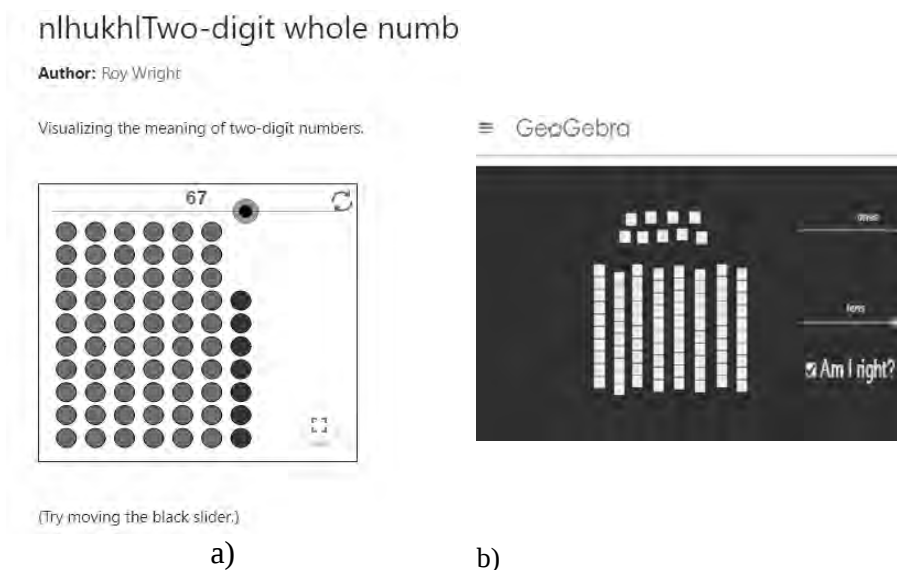


Figure 2. *Different levels of graphic and symbolic representations of two-digit numbers*

Another applet was used for graphic and symbolic representation of addition under 20. It was constructed in a quiz-like manner and an option of help was offered in cases where taking the carry over was needed. The help included both, the

dynamic graphic and symbolic representations of the action of taking the carry over, Figure 3.

Other two applets were used for addition and subtraction of two-digit numbers and one of their purposes was strengthening the students' understanding of the place value and the very concept of two-digit numbers.

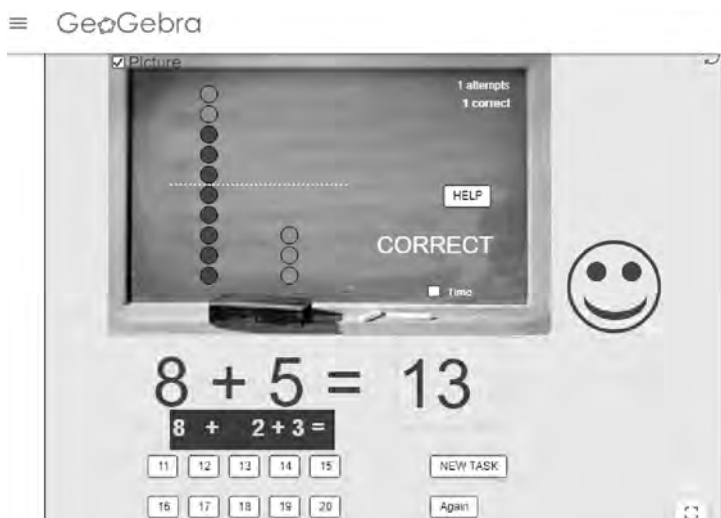


Figure 3. *The applet used for addition under 20*

Tough teachers had no intention of introducing tree-digit numbers to students at this stage, the last two applets, being “exploration friendly”, brought a possibility of building three-digit numbers – a concept that could be built using the same teaching technique, with the same visual, verbal and mental actions needed for the two-digit number concept building.

DATA ANALYSIS

We used a t-test in order to compare post-test achievements of experimental and control groups, Table 2.

Table 2. *The post-test achievements mean difference significance for experimental and control groups*

Group		Mean	SD	f	t-test for equality of means		
Exper.	21	70.5	15.24	40	t	Sig. (1-tailed)	Mean Diff
Contr.	21	63.25	16.38		1.42	0.08	7.25

The data from the Table 2 show that the experimental group had higher achievements (Mean = 70.5, SD = 15.24) than the control group did (Mean = 63.25, SD = 16.38), which could lead to a conclusion that the GeoGebra teaching strategy gave better results than the conventional one. Despite such an impression, one must take into consideration t- and p-values. From the Table 2, we see that $t_{\text{calculated}} = 1.42 < 1.96$ and $p_{\text{calculated}} = 0.08 > 0.05$, so we reject the null hypothesis, which means that the mean difference is not statistically significant. It is noticeable that the standard deviation of the experimental group is lower than that of the control group ($SD_E = 15.24$, $SD_C = 16.38$)

DISCUSSION AND CONCLUSION

The goal of the study was to examine possible effects of the GeoGebra aided mathematic instruction in comparison with the conventional teaching strategy for the Whole number concept building. The post-test results of both groups were subjected to a t-test that disclosed no statistically significant difference between the means at 0.05 level. This could be attributed to several causes: either to the age of students, the nature of the subject material or the unsuitability of the GeoGebra aided instruction. There are few studies claiming that GeoGebra aided instruction do not give positive results in some aspects of mathematical knowledge or achievements (Akanmu, 2015; Ocal, 2017) and a large number of studies confirming the opposite (Saha et al., 2010; Tay, Mensah-Wonkyi, 2018; Zengin et al., 2012 and many others), but most of those studies are related to higher stages of mathematics instruction. Therefore, additional research for initial stages of mathematics instruction is needed.

On the other hand, though not statistically significant, the mean difference equals 7.25, which is not negligible. Besides, the standard deviation of the experimental group achievements is lower than the one of the control group, which indicates that the GeoGebra activities impact all the students of the experimental group equally. All these lead to a conclusion that GeoGebra applets used in initial stages of mathematics instruction can help increase students' achievements, but statistically significant improvement requires a more careful approach to the GeoGebra aided instruction.

RECOMMENDATIONS

GeoGebra is a very popular easy-to-use educational software designed for almost all areas and levels of mathematics education. In order to incorporate it successfully into initial stages of mathematics instruction several requirements have to be fulfilled: appropriate classroom and instruction design, teachers' competencies and willingness, encouraging students' exploration habits etc. Most of these and similar requirements could be met through introduction of educational software courses and GeoGebra courses in particular in pre-service teacher programs.

References

- Aknamu, I. A. (2015). Effect of GeoGebra Package on Learning Outcomes of Mathematics (Secondary School) Students in Ogbomoso North Local Government Area of Oyo State. MS Thesis, Ile-Ife: Faculty of Education, Obafemi Awolowo University.
- Arbain, N. and N. Shukor (2015). The effects of GeoGebra on students' achievements, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 172, 208–214.
- Bayazit, I. and Y. Aksoy (2010). Connecting representations and mathematical ideas with GeoGebra, *GeoGebra: The New Language for the Third Millennium*, 1(1), 93–106.
- Bennett, S. and K. Maton (2010). Beyond the 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences, *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 321–331.
- Brown, R. (2010). Does the introduction of the graphics calculator into system-wide examinations lead to change in the types of mathematical skills tested? *Educational Studies in Mathematics*, 73(2), 181–203.
- Bullen, M., Morgan, T. and A. Qayyum (2011). Digital Learners in Higher Education: Generation is Not the Issue, *Canadian Journal of Learning Technology*, 37(1), 1–24.
- Green D. R. and C. L. Robinson (2009). Introducing GeoGebra to Foundation Year students, *MSOR Connections*, 9(2), 27–30.
- Hanč, J., Lukač, S., Sekerak, J. and D. Šveda (2011). Geogebra – a complex digital tool for highly effective math and science teaching, *Proceedings of the 9th IEEE International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications*, 131–136.
- Hohenwarter, M., Hohenwarter, J., Kreis, Y. and Z. Lavicza (2008). Teaching and learning Calculus with free dynamic Mathematics software GeoGebra, *Proceeding of International Conference in Mathematics Education*. Monterrey, Mexico.

- Hopper, S. (2009). The effect of technology use on Student interest and understanding in Geometry, *Studies in Teaching, Research Digest*, 37–42.
- Ibro, V. i E. Ljajko (2018). *Kompetencije nastavnika za početnu nastavu matematike*. Leposavić: Učiteljski fakultet.
- Lu, A. Y. W. (2008). English and Taiwanese upper secondary teachers' approaches to the use of GeoGebra, *Acta Scientiae*, 10(2), 38–55.
- Martinovic, D. and Z. Karadag (2012). Dynamic and interactive mathematics learning environments: the case of teaching limit concept, *Teaching mathematics and its applications*, 31(1), 41–48.
- Oblinger, D. and J. Oblinger (2005). Is it Age or IT: First steps towards understanding the net generation? In: D. Oblinger and J. Oblinger Eds., *Educating the Net Generation* (2.1–2.20). Boulder, CO: EDUCAUSE.
- Ocal, M. F. (2017). The Effect of GeoGebra on Students' Conceptual and Procedural Knowledge: The Case of Application of Derivative, *Higher Education Studies*, 7(2), 67–78.
- Piaget, J. and B. Inhelder (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.
- Rajagopal, S., Ismail, Z., Ali, M. and N. Sulaiman (2015). Attitude of secondary students towards the use of GeoGebra in learning loci in two dimensions, *International Educational Studies*, 8(13), 27–32.
- Saha, R., A., Ayub, A., F., M. and R. A. Tarmizi (2010). The Effects of GeoGebra on Mathematics Achievements: Enlightening Coordinate Geometry Learning, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 8, 686–693.
- Sireci, S. G. (2007). On test validity theory and test validation, *Educational Researcher*, 36(8), 477–481.
- Tay, M. K. and T. Mensah-Wonkyi (2018). Effect of using Geogebra on senior high school students' performance in circle theorems, *African Journal of Educational Studies in Mathematics and Sciences*, 14, 1–17.
- Zengin, Y., Furkan, H. and T. Kutluca (2012). The effect of dynamic mathematics software geogebra on student achievement in teaching of trigonometry, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 183–187.
- Žilinskiene, I. (2014). Use of GeoGebra in primary math education: A theoretical approach, *Lietuvos matematikos rinkinys*, 55, 73–78.

Еуген Ш. Љајко

Универзитет у Приштини, Природно-математички факултет,
Косовска Митровица

ГЕОГЕБРА КАО АЛАТ У ГРАЂЕЊУ КОНЦЕПТА ДВОЦИФРЕНИХ И ТРОЦИФРЕНИХ ПРИРОДНИХ БРОЈЕВА

Резиме

Рад се бави ефектима употребе софтвера GeoGebra у организовању ИКТ наставног окружења. Истраживање укључује две групе ученика старости 6 до 7 година – експерименталну, која је радила са GeoGebra-ом и контролну, која је радила без ње. У контролној групи су коришћени GeoGebra динамични радни листови (апликације) при изграђивању концепата двоцифрених и троцифрених природних бројева. У контролној групи концепти су изграђивани помоћу рачунаљки. Разумевање и употреба концепата у оба наставна окружења су процењени и упоређени. Процена резултата група је извршена кроз редовнотестирање. Резултати показују да ученици експерименталне групе имају боље разумевање, али разлика није статистички значајна. На основу резултата закључујемо да се употреби ИКТ у настави мора прилазити са посебном пажњом и да бољи резултати у ИКТ наставном окружењу нису увек загарантовани.

Кључне речи: *GeoGebra, двоцифрени и троцифрени природни бројеви, наставна окружења.*

Драгица Ц. Милинковић*

Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини

Миленко М. Ћурчић*

Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини

МОДЕЛОВАЊЕ САБИРАЊА И ОДУЗИМАЊА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Аритметичким моделима сабирања и одузимања у млађим разредима основне школе потребно је посветити посебну пажњу јер покривају највећи дио садржаја математике. У првом, другом и трећем разреду те процедуре се у раду у учионици ослањају на графичке репрезентације које су посебно значајне у повезивању реалног и математичког контекста. У том смислу, графички математички модели, који се изграђује у процесу моделовања представља упрошћену, односно апстрактну слику реалне ситуације у математичком облику.

Такав приступ сабирању и одузимању омогућава моделовање различитих аутентичних реалних ситуација које се не би могле обрађивати у млађим разредима основне школе.

Имајући у виду значај обраде сабирања и одузимања у почетној настави математике за развој математичких знања ученика и њихову елементарну математичку писменост, у раду смо се оријентисали на испитивање учесталости коришћења модела сабирања и одузимања у I, II и III разреду основне школе и препознавања улоге и значаја графичких модела сабирања и одузимања.

У том контексту, циљ истраживања је да се утврди које моделе и колико често просвјетни радници примјењују при рјешавању реалних проблема који упућују на сабирање и одузимање, те да се критички анализира примјена модела сабирања и одузимања и утврди њихов значај с аспекта примјенљивости знања.

Резултати потврђују доминацију симболичких математичких модела у формирању и примјени знања о сабирању и одузимању у млађим разредима основне школе, али да просвјетни радници препознају улогу и значај моделовања и високо процјењују понуђене графичке моделе сабирања и одузимања.

Кључне ријечи: сабирање, одузимање, графички математички модели, симболички математички модели, реални и математички контекст.

* sadra@teol.net

* ljekobilje@teol.net

УВОД

У настави математике базичног школског циклуса, учење аритметике надограђује се на темеље „аритметичког“ размишљања постављене у предшколској математици. Улази се у апстрактан свијет бројева и симбола који означавају односе између њих ($=$, $+$, $-$). Ученици се у првом кораку сусрећу са изразима са сабирањем, а затим и одузимањем, најчешће путем задатака којима се стичу знања, у малој мјери примјенљива у свакодневном животу. То се најбоље види у различитим нивоима успјешности ученика у рјешавању нумеричких аритметичких задатака и истих задатака у којима су животни проблеми из реалног контекста изражени ријечима (Nunes, Bryant, 1996; Saxe, 1988; Streefland, 1990). Резултати бројних испитивања ученичких постигнућа у настави математике указују на незадовољавајући ниво „математичке писмености“ (PI-SA), коју је још 1982. године Кокрофт (Cockcroft, 1982) одредио као:

- осјећај компетенција у разумијевању бројева и вјештина у извођењу математичких операција које особи омогућавају да се успјешно „носи“ с практичним захтјевима свакодневног живота (мјерење, новчане трансакције, процјена вјероватноће и сл.);
- уважавање и разумијевање различитих начина на које се математика употребљава као средство комуникације (информације из математичких израза представљене нпр. графиконом, табелом, постоцима и сл.).

Према ОЕЦД-овој дефиницији која се данас најчешће употребљава, математичка писменост је капацитет појединца да идентификује и разуме улогу коју математика има у савременом свијету, да изведе добро засноване математичке процјене и да примјењује математику тако да задовољи своје садашње и будуће потребе као конструктивног, заинтересованог и рефлексивног грађанина (OECD, 2001).

Да би се дефиниција превела у процјену математичке писмености, утврђене су три димензије:

- математички садржај или структура знања на које се ослањају поједини проблеми и задаци, односно који се користе да се ријеша проблем;
- компетенције (способности) које морају да се достигну да би се повезао стварни свијет у коме је проблем генерисан, са математиком помоћу које се рјешава проблем, односно процеси које је потребно да ученик активира како би повезао проблемску ситуацију са математичким садржајем;
- ситуација или контекст у који је смјештен проблем (Baucal, Pavlović Babić, 2010).

Незадовољавајући ниво „математичке писмености“ у млађим разредима основне школе у највећој мјери је резултат неадекватних методичких приступа организацији наставе, првенствено неадекватних метода учења и поучавања, те дисконтинуитета школског и изваншколског учења. Бројне тешкоће на које ученици наилазе приликом успостављања веза између школског учења и сналажења у реалним проблемским ситуацијама, свакако су валидни показатељи непримјерености актуелних трансмисивних начина васпитно-образовног рада животним потребама савременог друштва. Бигс (Biggs, 1999) наводи бројна обиљежја трансмисивног приступа учењу којим се у настави математике стичу „школска“, у пракси неупотребљива знања. Између осталих, сврху учења ученик види у рјешавању задатака, а не у разумијевању проблема, пажњу усмјерава на симболе (знакове), а не на битне податке и услове у задатку, оријентише се на меморисање потребних корака у рјешавању задатка, а не на повезивање нових са претходно стеченим знањима, односно стварање смислених веза међу садржајима, чиме се отежава мишљење и закључивање, а учење доживљава као принуда, а не као потреба да се проналази смисао у садржајима учења.

Раскорак између ефикасности рјешавања нумеричких аритметичких задатака и рјешавања свакодневних математичких проблема примјеном законитости аритметике упућује на промишљање начина и метода који су у функцији математичке писмености.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

Сабирање и одузимање у скупу N и N_0

Математика се од свога настанка примјењивала у рјешавању практичних животних проблема, а рјешавање многих од њих, првенствено у настави првог и другог разреда, своди се на примјену операција сабирања и одузимања. Сабирање и одузимање су прве операције са бројевима са којима се дјеца сусрећу у животу, али и у основној школи.

Бинарна операције *сабирање* у скупу N се уводи путем дефиниције.

Дефиниција 1. Произвольном уређеном пару (x, y) елемената из N придружује се елемент из N , $x + y$ са:

$$1^\circ (\forall x \in N) x + 1 = x';$$

$$2^\circ (\forall x, y \in N) x + y' = (x + y)'.$$

Симболом $+$ означава се та бинарна операција. Елементи x и y , у изразу $x + y$ називају се *сабирци*, а резултат сабирања је *збир*.

Дефиниција 2. Јединствен број x такав да важи $a + x = b$, $a < b$, назива се *разлика* бројева b и a и пишемо $x = b - a$ ($a < b$). Број b се назива *умањеник*, а број a *умањилац*.

Бинарна операција одузимање је условна у N и само при $a < b$, $x = b - a$ је природан број (Пикула, Марковић, 2014).

Појмови сабирања и одузимања природних бројева изводе се из реалности како би се у њој могли примјењивати. Сазнајни процес се остварује у континуитету од конкретнoг (активности са скуповима), преко апстрактног (операције са бројевима), до практичне стварности (примјена операција са бројевима у свакодневном животу).

Иако се у разредној настави математике тежи повезивању сабирања и одузимања природних бројева, ученици се најприје уводе у сабирање, а затим у одузимање, јер свака операција има свој смисао који ученици на том узрасту одвојено треба да упознају. Сабирање и одузимање природних бројева се најприродније надовезује на искуства ученика о реалним ситуацијама здруживања (увешавања), односно одузимања (умањивања) скупова предмета. Тек када се формирају елементарне спознаје о аритметичким операцијама сабирања и одузимања, оне се повезују у једну цјелину (Markovac, 2001).

Увођење ученика у операцију сабирања, а затим и одузимања започиње у оквиру блока бројева до 5. Полази се од аутентичних конкретних или „сликовно“ представљених ситуација које дају повод за примјену сабирања и одузимања.

Појам рачунске операције сабирање формира се постепено кроз активности ученика на конкретном дидактичком материјалу које ће олакшати прелазак на апстрактно симболичко представљање. У том процесу, из „датих“ података о бројности, „захтијева“ се одређивање броја елемената скупа који представља њихову унију. Иако обједињавање или унирање два скупа у трећи чију бројност одређујемо није аритметичка него скуповна операција, кад год два скупа „материјализују“ два броја, њихова унија „материјализује“ њихов збир (Marjanović, 1996). Битан корак у том процесу је записивање збира, односно употреба знака „+“ (плус), након чега слиједи израчунавање збира и употреба знака „=“ (број пребројаних елемената обједињеног скупа једначи се са записаним збиром). Сумирајући активности у етапи конкретних операција, можемо закључити да се процес сабирања реализује у три битна корака:

- формулисање реалне ситуације која даје повод за сабирање;
- реаговање на дату ситуацију симболичким записом збира два броја ($a + b$);
- налажење (израчунавање) збира ($a + b = c$), у почетку пребројавањем.

Да би се симболички запис сабирања бројева потпуно усвојио, неопходно је мноштвом примјера илустровати прелаз са здруживања скупова на сабирање бројева. Пажњу посебно треба посветити разумијевању значења знакова „+“ и „=“.

Прелазак на реалне ситуације из свакодневног живота у којима проблем упућује на примјену сабирања, у овој фази развоја дјетета, подразумева рјешавање једноставних текстуалних задатака из средине коју ученици познају.

Појам одузимања природних бројева поступно се изграђује, почевши од активности ученика на конкретним објектима, до апстрактне активности с појмовним објектима. Ситуације на које реагујемо одузимањем можемо описати као скуповно одузимање од скупа A његовог подскупа B чију бројност знамо. Практична реализација одузимања на конкретном материјалу подразумева сљедеће активности:

- уочавање скупа објеката у непосредној околини;
- одузимање једног подскупа из датог скупа;
- „евидентирање“ (уочавање) броја елемената који је преостео у скупу;
- говорно образлагање процеса одузимања.

Слиједи увођење знака „–“ (минус) за рачунску операцију одузимање и записа облика $a - b = c$, што подразумева указивање на могућност да се број елемената разлике скупова може одредити израчунавањем, односно одузимањем кардиналног броја подскупа који је издвојен од кардиналног броја скупа који је дат. Примјена операције одузимање у реалним ситуацијама из окружења ученика, у циљу осмишљавања операције, као и код сабирања, подразумева разлагање на три корака:

- уочавање стварне ситуације која даје повод за одузимање;
- реаговање на дату ситуацију писањем израза „ $a - b$ “;
- налажење разлике ($a - b = c$), у почетку пребројавањем или непосредним сагледавањем, а касније израчунавањем.

Према томе, аритметичке операције сабирање и одузимање ученици треба да схвате као:

- операције које симболично представљају операцију здруживања два дисјунктна скупа, односно издвајања подскупа из неког датог скупа;
- операције којима се од два дата броја добија нови трећи број, као операције узастопног додавања или одузимања броја један, односно „добројавања“ броја на број, или „одбројавања“ броја од броја.

Усвајању и разумијевању израза за сабирање и одузимање природних бројева, према Марковцу (2001), знатно доприносе двије врсте вјежби:

- За задату једнакост сабирања, односно одузимања наводе се одговарајући примјери из реалног контекста на које се те једнакости могу

примијенити. Нпр. за једнакост $3 + 2 = 5$, односно $5 - 3 = 2$ ученици осмишљавају одговарајуће квантитативне ситуације из реалности;

- За одређене примјере из стварног живота проналази се одговарајући математички израз који се на њих односи. Нпр. задају се проблемски задаци који упућују на сабирање, односно одузимање, а ученици проналазе одговарајући математички израз који се на њих односи.

Веома је важно у том процесу тражити образлагање односа између математичког израза и реалне ситуације на коју се израз односи, што омогућава да се математички садржаји, од самог почетка систематичног изучавања, везују за стварни свијет у коме се проблеми генеришу.

Моделовање сабирања и одузимања у скупу $\mathbb{N}$ и $\mathbb{N}_0$

Имајући у виду улогу контекстуалних проблема у формирању друштвено корисне личности, неопходно је дати им значајно мјесто у настави математике на свим нивоима образовања. Превазилажење препрека у процесу рјешавања проблема из контекста, подразумијева математичка знања, која различитим мисаоним поступцима повезујемо са стварном, конкретном ситуацијом, с обзиром да долазак до рјешења захтијева значајно временско ангажовање, висок ниво мисаоног ангажовања, мотивисаност, стрпљивост и рационалност (Милинковић, 2013).

Савремена методика математике за разредну наставу посебан акценат ставља на тзв. савремене методе наставе и учења међу којима је, у оквиру система, метода кибернетике (Mayer, 1968), и метода модела, која своју пуну примјену налази у рјешавању реалних животних проблема.

Моделовање се у функцији унапређења образовања прво појавило у инжињерским наукама, а затим се проширило и на друге области (Pollak, 1968). Његова сврха је била да премости јаз између математичког мишљења у настави математике и размишљања у проблемским ситуацијама из стварног свијета (Blum et al., 2007). Математичко моделовање је у литератури дефинисано на различите начине, али је најсвеобухватнију дефиницију дао Мершерт (Meerschaeft, 2010). По њему, математичко моделовање је веза између математике и остатка свијета. Данас је оно веома важна тема у математичком образовању и савремена методика наставе математике се у великој мјери бави имплементацијом математичког моделовања у наставни процес. Моделовање у почетној настави математике тежи да код ученика развије боље разумијевање математичких концепата, учи их разумијевању математичких проблема, уочавању чињеница, формулисању и рјешавању проблема који су резултат специфичних реалних ситуација, те развијању критичког и стваралачког мишљења. Велики број радова и истраживања у свијету указује на позитивне карактеристике математичког моделовања, али оно још увијек није потпуно интегрисано у почет-

ну наставу математике, односно постоји празан простор између традиционалне наставе и оваквих наставних форми у млађим разредима основне школе (Милинковић, 2014).

У наставном процесу модели служе као симулације реалних ситуација и у функцији су припреме ученика за изазове у којима ће се наћи изван школе, последице завршетка школовања.

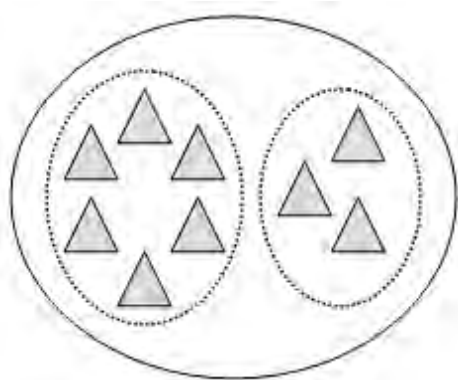
Моделовање у настави математике прати дидактички круг који почиње упознавањем ученика са стварним проблемом из живота и преко својих фаза води ка развоју математичког мишљења и рјешењу проблема. У првој фази се врши анализа проблема из контекста (идентификовање познатих и непознатих података и односа међу њима). Слједи размишљање о представљању проблема математичким језиком, односно о математизацији реалне ситуације, те о математичким појмовима и правилима неопходним у процесу рјешавања. У другој фази се формира математички модел, те врше испитивања на њему, а по потреби и одређене трансформације. У трећој фази се формулише математичко рјешење проблема, те врши његова интерпретација и верификација на оригиналу, тј. реалном проблему. На крају се нове „информације“ и стратегије, односно знања стечена у процесу рјешавања проблема анализирају и упоређују са раније стеченим знањима, те врши њихово усвајање на нивоу разумијевања, како би била примјенљива у моделовању и рјешавању сличних реалних проблема.

Један математички модел може се примјењивати у рјешавању различитих животних проблема исто као што се један задатак из реалности може ријешити примјеном различитих модела. У уџбеницима математике најчешће је улога појединих модела предимензионирана, иако математички концепти треба да се ученицима приближе примјеном различитих модела. Приступ појму из перспективе различитих модела отвара могућност стицања квалитетнијих знања о појму, првенствено с аспекта примјенљивости у аутентичном контексту. Падберг (Padberg, 2009) тврди да учитељ треба познавати много модела везаних за природне бројеве и операције са њима. Конструкција више различитих модели за приказ сабирања и одузимања природних бројева не искључује тежњу да се настава математике издигне на ниво апстрактног. Зах (Zech, 1999) истиче важност визуелизације у почетном математичком образовању и наводи да би настава математике требало да постепено прелази од конкретно-очигледних ка апстрактно-симболичким начинима представљања како би ученик могао да повеже апстрактну формулацију са конкретном представом. Занемаривање искуствене основе и кидање везе између визуелног и симболичког приказа за последицу би имало да ученици примјењују математичке концепте и оперишу математичким симболима без разумијевања. Према томе, употреба више, првенствено очигледних модела за приказ сабирања и одузимања, који се употпуњују математичким језиком знакова омогућава развијање прогресивне и активне апстракције.

У процесу рјешавања контекстуалних проблема, поступак сабирања природних бројева сликовито се представља примјеном *модела скупа* и *модела бројевне полуправе*.

Унирање скупова (в. Примјер 1) подразумијева активности у оквиру којих ученици материјализују рачунску операцију сабирање и стварају менталну представу о појму сабирања природних бројева на основу примјера обједињавања конкретних скупова. Са моделом скупа ученици су се упознали приликом формирања појмова природних бројева до 5 и он се, с обзиром на структуру уџбеника у почетним разредима основне школе, најчешће употребљава.

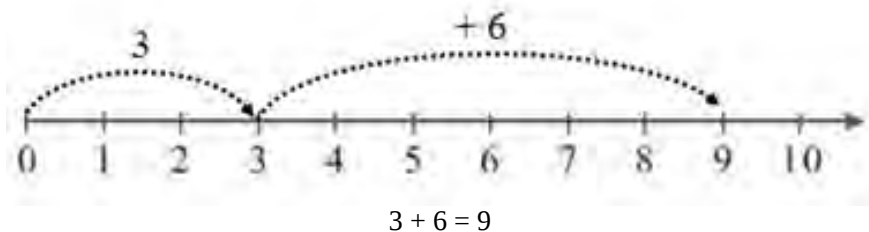
Примјер 1. Сања на лијевој страни радног стола има шест, а на десној три троугаона жетона. Колико Сања укупно има жетона?



$$6 + 3 = 9$$

Стварању очигледности у формирању појма сабирање доприноси бројевна полуправа (в. Примјер 2). На њој су, почевши од нуле удесно, природни бројеви представљени једнаким јединичним дужинама, тако да је свакој тачки полуправе придружен један природан број и обрнуто. Једнозначно придруживање тачака полуправе природним бројевима и обрнуто међу првима је заступао Руђер Бошковић. Модел бројевне полуправе постепено преводи ученике са конкретног на апстрактан начин извођења рачунске операције сабирање (Šrićunović, Maričić, 2016).

Примјер 2. Тања је са двије другарице заједно дошла у школу. У дворишту им се придружило шест дјевојчица из одјељења. Колико их је укупно?

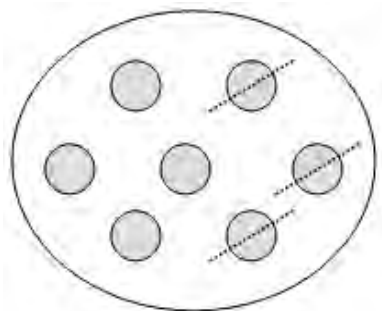


У почетним разредима основношколског математичког образовања рјешавање контекстуалних проблема који упућују на одузимање своди се на примјену *модела скупа, модела бројевне полуправе, модел упоређивања и модел допуњавања*.

Неки од њих се, с обзиром на дате величине и односе међу њима, приказују скуповно, а неки на бројевној полуправој. Примјена ових модела зависи од текста задатка и стратегије рјешавања задатка. С друге стране, активности с конкретним материјалом који приказују модел скупа припадају само скупу N , док се модел бројевне полуправе може проширити до скупа цијелих бројева и, сходно томе, дати одговор на питање, нпр. Колика је разлика бројева 2 и 7?. То се мора имати у виду јер одузимање природних бројева није затворено у скупу N и разлика два природна броја може бити 0 или негативан број. Неопходно је ученике у погодном тренутку информисати о таквим случајевима одузимања у скупу природних бројева (Glasnović Gracin, 2014).

Модел скупа као очигледан приказ реалне ситуације која упућује на одузимање представља скуп који се сматра унијом два своја дисјунктна подскупа, при чему нам је познат његов кардинални број и кардинални број једног од његових подскупова. Другачије речено, модел скупа као приказ процеса одузимања природних бројева подразумијева скуповно одузимање од скупа A чији кардинални број знамо његовог подскупа B чији кардинални број, такође знамо (в. Примјер 3).

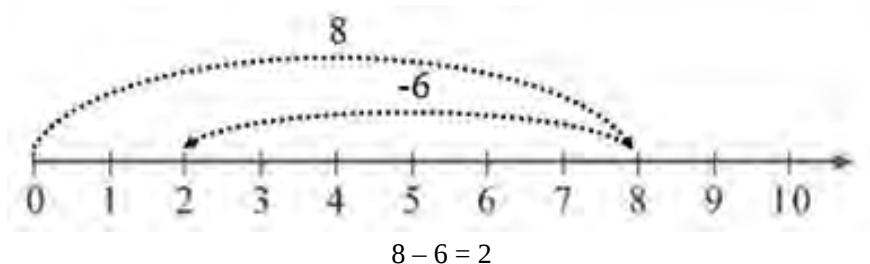
Примјер 3. Милан је имао седам кликера. Три кликера је дао брату. Колико кликера је њему остало?



$$7 - 3 = 4$$

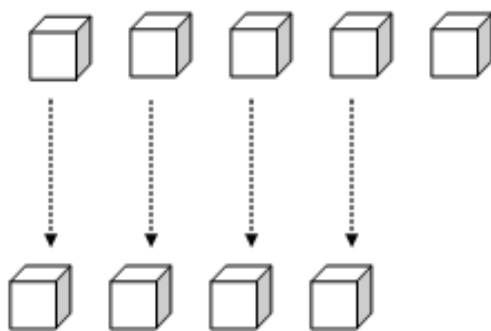
Визуелизација реалне ситуације која имплицира одузимање може се остварити примјеном бројевне полуправе. Када је у питању бројност елемената скупа од којих „узимамо“ (скуп А), у бројању јединичних дужи бројевне полуправе полазимо од нуле надесно, а у бројању елемената подскупа које узимамо (подскуп В), од броја који представља кардинални број скупа А улијево.

Примјер 4. Осам ученика је заједно кренуло из школе. На првој раскрсници шесторо их је наставило право до куће, док су остали скренули лијево. Колико ученика није наставило пут право?



У уџбеничким комплетима математике за разредну наставу, веома су чести текстуални задаци који начином обликовања текста сугеришу примјену модела упоређивања у рјешавању. Са типом проблема у којима контекст сугерише упоређивање величина (умањеника и умањеоца) ученици се свакодневно сусрећу и у свом окружењу. Резултати истраживања која су током осамдесетих година реализована у Израелу, Француској и Америци, потврђују да су међу задацима који се рјешавају моделовањем збира (разлике), најтежи задаци упоређивања (compare problems) (Марјановић, 1996). Иконичка представља ситуације у таквим задацима значајно доприноси поједностављењу, односно лакшем разумијевању и рјешавању.

Примјер 5. Милош има пет конвертибилних марака, а његова сестра четири конвертибилне марке. Колико конвертибилних марака више има Милош у односу на своју сестру?



Модел допуњавања веома често се примјењује у рјешавању текстуалних и задатака из реалности у којима контекст омогућава свођење одузимања на сабирање. Његова улога је, према томе, у повезивању аритметичких операција сабирање и одузимање јер из $a - b = c$, слиједи да је $c + b = a$. Алгоритам модела допуњавања подразумијева допуњавање једне величине (вриједности, количине, дужине, површине, запремине итд.) да би се добила нова вриједност исте величине.

Примјер 6. Марија је перницу која кошта седам конвертибилних марака платила новчаницом од десет конвертибилних марака. Колико јој је благајница вратила?



$$10 - 7 = 3 \quad (7 + 3 = 10)$$

Евидентно је да контекст задатка упућује на одузимање, односно да се задатак може ријешити примјеном математичког записа $10 - 7 = 3$. Посматрамо ли практичну ситуацију на благајни, односно вербални исказ благајнице при враћању остатка новца (7 КМ и 1 КМ је 8 КМ, 8 КМ и 1 КМ је 9 КМ, 9 КМ и 1 КМ је 10 КМ) уочавамо да се овдје концептуално ради о моделу $7 + 3 = 10$.

Приказани модели којима се аритметичке операције сабирање и одузимање приближавају ученицима, поспјешују разумијевање математичких појмова реалистичношћу задатака и могућом визуализацијом. Имајући у виду мултидисциплинарност математичког моделовања, прилажење појму кроз више различитих модела пружа ученицима шире знање које обухвата и друге науке и области живота.

МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања био је испитати и утврдити колико често учитељи користе моделе сабирања и одузимања у скупу N и N_0 у настави математике, које моделе најчешће примјењују при рјешавању реалних проблема, те да се критички анализира примјена модела сабирања и одузимања и утврди њихов значај с аспекта примјенљивости знања.

Истраживање је реализовано школске 2017/2018. године на узорку од 157 просвјетних радника (учитеља, наставника разредне наставе и професора разредне наставе у I, II и III разреду) из 66 основних школа Републике Српске у сарадњи са студентима студијског програма разредне наставе Педагошког факултета у Бијељини. Реализовано је у првој половини маја 2018. године, у току обављања методичке праксе у основним школама.

За потребе истраживања креиран је упитник помоћу кога су просвјетни радници процјењивали:

- а) ниво коришћења модела сабирања и одузимања у скупу N и N_0 и
- б) улогу и значај графичких модела сабирања и одузимања.

Сходно томе, упитник садржи двије субскеле, чија је поузданост утврђена израчунавањем алфа коефицијента (Cronbach alfa) који на нивоу цијелог упитника износи $\alpha = 0,773$ (прва субскала $\alpha = 0,784$; друга субскала $\alpha = 0,762$).

Подаци добијени истраживањем обрађени су употребом статистичког програмског пакета SPSS 24.0, те је извршена њихова анализа.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У првом дијелу анализе покушали смо сазнати колико често просвјетни радници примјењују математичко моделовање у реализацији програмских садржаја из области сабирања и одузимања у скупу N и N_0 , односно које моделе преферирају у настави математике првог, другог и трећег разреда основне школе. Када је у питању сабирање у скупу N и N_0 били су им понуђени: *модел скупа*, *модел бројевне полуправе* и *модел збира*, а код одузимања *модел скупа*, *модел бројевне полуправе*, *модел упоређивања*, *модел допуњавања* и *модел разлике*. У упитнику је било дато пет тврдњи о математичким моделима, а од просвјетних радника се тражило да се одређене тврдње за оне које је најближа њиховој пракси.

Обрадом података добијених истраживањем (в. Табела 1) евидентно је да највећи број испитаника у рјешавању текстуалних (реалних) проблема који контекстом упућују на сабирање најчешће примјењује математички модел збира (75,8% веома често, 15,3% често). Ту је аритметичка средина највећа (4,586), односно на нивоу веома честе употребе, док је одступање од просјечне вриједности најмање (0,892). Нешто мањи број просвјетних радника се ослања на иконичне репрезентације које се користе у формирању и примјени процедура сабирања. У ту сврху чешће примјењују модел бројевне полуправе (56,7% веома често, 22,3% често), него модел скупа (42,7% веома често, 18,5% често). На то нас упућују и аритметичке средине које су за оба модела на нивоу честе употребе. За модел бројевне полуправе аритметичка средина је 4,223, а стандардна девијација 1,107, док је за модел скупа аритметичка средина 3,803, а стандардна девијација 1,268. Евидентно је веће одступање резултата од просјека за модел скупа.

Када је у питању употреба аритметичке операције одузимање у рјешавању проблемских задатака из реалности, највећи број испитаника користи математички модел разлике (67,5% веома често, 19,1% често). Нешто мањи број испитаника поспјешује разумијевање појма одузимања уз визуелизацију моделом бројевне полуправе (47,1% веома често, 23,6% често). Моделом скупа веома често конкретизује одузимање 35,7%, а често 22,9% испитаника. Слиједи модел упоређивања кога у рјешавању контекстуалних проблема често примјењује 29,3%, веома често 15,9%, понекад 21,0%, готово никад 18,5%, никад 15,3%

просвјетних радника. Најмање се у повезивању реалног и математичког контекста користи модел допуњавања (веома често 15,3%, често 20,4%, понекад 33,1%, готово никад 19,1%, никад 12,1%). На то нас упућују и аритметичке средине које редослиједом износе: модел разлике 4,465, модел бројевне полуправе 3,911, модел скупа 3,643, модел упоређивања 3,121 и модел допуњавања 3,076. Истовремено, стандардне девијације показују да је најмање просјечно одступање резултата код модела разлике (0,930). Слиједи модел бројевне полуправе са 1,322, модел упоређивања са 1,312, модел скупа са 1,306 и модел допуњавања са 1,222.

Овакви резултати указују на двије ствари. С једне стране, то је карактеризација стања у настави математике базичног школског циклуса када је у питању изграђивање ученичких знања о сабирању и одузимању. Доминација апстрактних математичких модела који немају очигледну основу може бити показатељ незадовољавајуће употребе и разумијевања математике у свакодневном животу. С друге стране, такав резултат може бити посљедица недовољне интегрисаности математичког моделовања у почетну наставу математике, упркос квалитету ове наставне форме и њеној улози у рјешавању свакодневних проблема из реалног контекста.

Табела 1. Учесталост коришћења модела сабирања и одузимања

Аритметичка операција	Математички модел	Никад %	Готово никад %	Понекад %	Често %	Веома често %	М	SD
Сабирање	Модел скупа	5,7	12,1	21,0	18,5	42,7	3,803	1,268
	Модел бројевне полуправе	4,5	4,5	12,1	22,3	56,7	4,223	1,107
	Модел збира	1,9	4,5	2,5	15,3	75,8	4,586	0,892
Одузимање	Модел скупа	7,6	14,6	19,1	22,9	35,7	3,643	1,306
	Модел бројевне полуправе	8,9	8,9	11,5	23,6	47,1	3,911	1,322
	Модел упоређивања	15,3	18,5	21,0	29,3	15,9	3,121	1,312
	Модел допуњавања	12,1	19,1	33,1	20,4	15,3	3,076	1,222
	Модел разлике	1,9	3,8	7,6	19,1	67,5	4,465	0,930

*5 – веома често, 4 – често, 3 – понекад, 2 – готово никад, 1 – никад

Упркос неадекватној примјени математичког моделовања у стицању и примјени знања о сабирању и одузимању (в. Табела 2), резултати потврђују да испитаници препознају улогу и значај понуђених графичких модела када је у питању повезивање учења с разумијевањем, подстицање рјешавања проблема на више начина и са различитих аспеката, те примјена математике у складу са потребама живота.

Када је у питању аритметичка операција сабирање, евидентно је да модел бројевне полуправе у највећој мјери доприноси повезивању реалног и математичког контекста (83,84%), бржем и лакшем савладавању техника рачунања (67,84%), учењу с разумијевањем, односно стицању примјенљивих знања (75,52%), примјени математике на начине који одговарају потребама живота (81,82%), активној употреби математике у другим научним областима (97,92%) и овладавању рјешавањем реалних проблема (95,36%). Просвјетни радници процјењују да је у том смислу нарочито погодан и модел скупа, али се слажу да математички модел збира незнатно, односно дјелимично утиче на карактеристичне значајности моделовања, изузев бржег и лакшег савладавања технике сабирања на које указује 62,08% испитаника.

Табела 2. Улога и значај модела сабирања и одузимања

Аритметичка операција	Математички и модел	Повезивање реалног и математичког контекста	Врже и лакше савладавање техника рачунања	Стицање примјенљивих знања (учење с разумијевањем)	Примјена математике на начине који одговарају потребама живота	Активна употреба математике у другим научним областима	Овладавање рјешавањем реалних проблема
		%	%	%	%	%	%
Сабирање	Модел скупа	80,64	65,92	69,12	77,44	90,24	87,68
	Модел бројевне полуправе	83,84	67,84	75,52	81,28	97,92	95,36
	Модел збира	5,76	62,08	7,04	10,24	10,88	23,04
Одузимање	Модел скупа	81,92	59,52	72,32	77,4	90,88	85,76
	Модел бројевне полуправе	83,20	72,32	74,24	85,12	96,64	94,72
	Модел упоређивања	76,80	67,84	65,92	72,96	87,04	81,28
	Модел допуњавања	80,64	71,04	67,84	78,08	90,88	82,56
	Модел разлике	5,76	62,72	8,32	8,96	12,16	24,96

Исти је случај и са математичким моделима који представљају упрошћену слику реалних ситуација које упућују на одузимање. Највећи број испитаника се слаже да је у том процесу најзначајнији модел бројевне полуправе (повезивање реалног и математичког контекста 83,20%, брже и лакше савладавање технике рачунања 72,32%, учење с разумијевањем 74,24%, примјена математике на начине који одговарају потребама живота 85,12%, активна употреба математике у другим научним областима 96,64%, овладавање рјешавањем реалних проблема 94,72%). Наведена обиљежја моделовања у значајној мјери препознају редослиједом и у моделу скупа, моделу допуњавања и моделу упоређивања. С друге стране, само 5,76% просвјетних радника сматра да модел разлике омогућава повезивање реалног и математичког контекста. Нешто је веће слагање испитаника када су остале значајности моделовања у питању (до 24,96%). Евидентно је да су препознали већи утицај модела разлике на савладавање технике одузимања (62,72%).

ЗАКЉУЧАК

Аритметичким моделима сабирања и одузимања у млађим разредима основне школе потребно је посветити посебну пажњу јер покривају највећи дио садржаја математике. У првом, другом и трећем разреду те процедуре се у раду у учионици ослањају на графичке репрезентације које су посебно значајне у повезивању реалног и математичког контекста. Врунер (Bruner, 1971, према: Wood, 1995) предлаже спирални модел поучавања у процесу формирања и примјене појмова сабирања и одузимања. У његовој реализацији евидентне су четири етапе:

- приказивање задатка конкретним материјалом,
- вербално описивање процеса рјешавања,
- моделовање рјешења сликом (графички),
- симболичко приказивање рјешења задатка (математички модел).

Графички математички модели, који се изграђују у процесу моделовања, представљају упрошћену, односно апстрактну слику реалне ситуације у математичком облику, што омогућава ученицима да математику уче с разумијевањем, те да овладају важним математичким компетенцијама, првенствено рјешавањем проблема. Они дају допринос когнитивном аспектима моделовања, односно поспјешивању разумијевања математичких појмова реалистичношћу задатака и могућом визуелизацијом. Осим тога, они дају допринос и са инструкционог становишта моделовања који подразумева начин вођења ученика кроз процес примјене математичког моделовања у настави.

Приказани графички модели се веома успјешно могу користити у испитивању и учењу својстава сабирања и одузимања у млађим разредима основне школе па се, уз слике и конкретан материјал, настава математике

може претворити у мјесто истраживања и откривања већ од првог разреда (Glasnović Gracin, 2014).

Због тога је веома важно да учитељи препознају значај графичких модела сабирања и одузимања и да у фази учења бирају задатке који омогућавају њихову примјену. У том контексту су значајни и уџбенички садржаји јер би требало да упућују на примјену више различитих модела у стицању знања о сабирању и одузимању у скупу N и N_0 .

На тај начин би се омогућило моделовање различитих аутентичних реалних ситуација које се не би могле обрађивати у млађим разредима основне школе, а тиме и успјешније усвајање програмских садржаја везаних за сабирање и одузимање.

Литература

- Baucal, A. i D. Pavlović Babić (2010). *Nauči me da mislim, nauči me da učim. PISA 2009 u Srbiji: prvi rezultati*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta, Centar za primenjenu psihologiju.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press SRHE.
- Blum, W., Galbraith, P. L., Henn, H. W. and M. Niss (2007). *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI Study*. New York, NY: Springer.
- Glasnović Gracin, D. (2014). Modeli aritmetike za razrednu nastavu. *Poučak*, 59, 12–21.
- Zech, F. (1999). *Grundkurs Mathematikdidaktik – Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen von Mathematik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Marjanović, M. (1996). *Metodika nastave matematike*. Drugi deo. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Markovac, J. (2001). *Metodika početne nastave matematike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mayer, G. (1968). *Kibernetika i nastavni proces*. Zagreb: Školska knjiga.
- Meerschaert, M. (2010). *Mathematical Modeling*. Elsevier Science.
- Милинковић, Д. (2013). *Методика математичког моделовања за разредну наставу*. Пале: Филозофски факултет.
- Милинковић, Д. (2014). Примјена метода математичког моделовања у почетној настави математике, Зборник радова са Научног скупа *Наука и глобализација*. Пале: Филозофски факултет, 91–102.
- Nunes, T. and P. Bryant (1996). *Children doing mathematics*. Cambridge: Blackwell.

- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*. Paris: OECD. Retrieved May 04, 2018 from the World Wide Web <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33691620.pdf>.
- Padberg, F. (2005.) *Didaktik der Arithmetik: für Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung*. München: Elsevier.
- Пикула, М. и О. Марковић (2014). *Основе алгебре и геометрије*. Ужице: Учитељски факултет.
- Pollak, H. (1968). On some of the problems of teaching applications of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 1(1/2), 24–30.
- Saxe, G. B. (1988). The mathematics of child street vendors, *Child Development*, 59, 1415–1425.
- Streefland, L. (1990). Realistic Mathematics Education (RME). What does it mean? In: K. Gravemeijer, M. van den Heuvel and L. Streefland (Eds.): *Contexts free productions tests and geometry in Realistic Mathematics Education*. Utrecht: Research group for Mathematics Education and Educational Computer Centre State University, 1–9.
- Cockcroft, W. (1982). *Mathematics counts: report of the Committee of Inquiry into the teaching of mathematics in schools*. London: HMSO. Retrieved February 11, 2018 from the World Wide Web http://www.school-maths.info/1982_Mathematics_Counts.pdf.
- Шпијуновић, К. и С. Маричић (2016). *Методика почетне наставе математике*. Ужице: Учитељски факултет.
- Wood, D. (1995). *Kako djeca uče i misle*. Zagreb: Educa.

Dragica C. Milinković

University of East Sarajevo, Faculty of Education, Bijeljina

Milenko M. Ćurčić

University of East Sarajevo, Faculty of Education, Bijeljina

MODELING OF ADDITION AND SUBTRACTION IN YOUNG CLASSES OF THE PRIMARY SCHOOL

Summary

Arithmetic models of addition and subtraction in younger grades of primary school need to be given special attention as they cover most of the content of mathematics. In the first, second and third grade of this procedure, they rely on graphic representations that are particularly important in linking the real and mathematical context in the work in the classroom. In this sense, graphic mathematical models, which are built up in the modeling process, represent a simplified, or abstract image of the real situation in mathematical form.

Such an approach to addition and subtraction allows modeling of different authentically real situations that could not be processed in the junior primary school.

Bearing in mind the importance of processing addition and subtraction in the initial mathematics teaching for the development of students' mathematical knowledge and their elementary mathematical literacy, we focused on the frequency of using the model of addition and subtraction in the first, second and third grades of elementary school and recognizing the role and significance of graphic models of addition and subtraction.

In this context, the aim of the research is to determine which models and how often the educators use in solving real problems that lead to addition and subtraction, and to critically analyze the application of the model of addition and subtraction and determine their significance from the aspect of the applicability of knowledge.

The results confirm the domination of symbolic mathematical models in the formation and application of knowledge about addition and subtraction in junior classes of elementary school, but that educational workers recognize the role and significance of modeling and highly estimate the offered graphic models of addition and subtraction.

Key words: *addition, subtraction, graphic mathematical models, symbolic mathematical models, real and mathematical context.*

Светлана М. Илић*
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

РЕПРЕЗЕНТАЦИЈЕ ПРАВИЛА СТАЛНОСТИ ЗБИРА И РАЗЛИКЕ

Апстракт: У почетној настави математике истиче се значај увођења и коришћења различитих репрезентација математичких појмова и правила. Те репрезентације треба да су добро осмишљене и да одсликавају суштину, структуру и односе који важе међу самим појмовима, да поспешују ученичко разумевање, и воде ка апстракцији и генерализацији. У овом раду нас посебно занимају иконичке репрезентације аритметичких правила, и то сталности збира и разлике, које посматрамо као носиоце значења наведених правила. Циљ истраживања је испитати у ком степену су ученици 4. разреда основне школе оспособљени у примени и разумевању поступака моделовања и иконичког представљања квантитативних односа, тј. анализирати карактер визуелних представа ученика о испитиваним правилима. Квалитативна анализа ученичких одговора показује да ученици не успевају да генеришу иконички приказ који би одговарао овим правилима, али се примећује да ипак јесу, до одређене мере, способни за генерализовање и апстраховање, као и изражавање генерализација иконичким представама, што посматрамо као важну компоненту алгебарског мишљења.

Кључне речи: *аритметичка правила, репрезентације, иконичко представљање, математички језик, алгебарско мишљење.*

УВОД

Настава аритметике не своди се само на рачунање, већ је њен циљ и развијање основе за уопштавање и генерализацију, а то је од посебног значаја за развој алгебарског мишљења (Зељић, 2007; Марјановић, 1996; Марјановић 2005). У савременој настави инсистира се на коришћењу модела и репрезентација који треба да одсликавају дати однос међу појавама и да буду ослобођени шума (неважних својстава). На примерима правила сталности збира и разлике (који се системски изучавају у настави), желимо да испитамо могу ли ученици иконички да представе квантитативне односе који одговарају овим правилима и каква је природа ових репрезентација.

* svetlana.ilic@uf.bg.ac.rs

АРИТМЕТИЧКА ПРАВИЛА

Следећи ставове Марјановића (Марјановић, 1996) разликујемо три вида изражавања аритметичких правила: 1) процедурално изражавање – изражавање од примера до примера, у посебним случајевима, у виду исправних спровођења истих процедура; 2) реторичко изражавање правила – изражавање правила речима, коришћењем термина (тако да се види одговарајућа веза и однос); 3) формулско (симболичко) изражавање – коришћење симбола за изражавање закона (Марјановић, 1996).

Процедурални вид изражавања најважнији је у почетној настави математике, а присутан је када ученици трансформишу нумеричке изразе, чак и кад не знају речима и симболима да објасне правила која примењују (Зељић, 2007; Марјановић, 1996). Ка правом разумевању правила могу водити добро одабрани и структурисани примери и активности. Реторичко изражавање правила, значи и да су ученици способни речима да објасне значење правила, а то је често процес са којим ученици имају тешкоће (односно имају проблем са декларативним знањем). Ученицима често недостаје језик којим могу да изразе и уопште правила, тј. они могу да их разумеју и идентификују, али не и искажу речима и тако их одреде (Cooper, Warren, 2011). Важно је да ученици сами покушају да уопште правила речима, а не да им се она дају као готова решења (Warren, Cooper, 2003). Након процедуралног и реторичког изражавања, апстраховањем и уопштавањем ученици симболички изражавају правила.

Истраживања су показала да ученицима представља проблем прелазак са аритметичког на алгебарско мишљење и да, иако користе четири рачунске операције, обрађују правила аритметике, имају велико искуство у рачунању и трансформисању израза, све то ипак не успева да изазове фундаментално разумевање и ученици имају потешкоћа да апстрахују структуре које леже у основи аритметике (Зељић, 2008; Зељић, 2014; Cooper, Warren, 2011; Warren, Cooper, 2003).

Правила сталности (непроменљивости) збира и разлике изабрана су јер се системски изучавају у настави, а у пракси је примећено да и ученици и учитељи имају проблеме са њиховим разумевањем и приказивањем. Симболички запис ових правила има следећи облик:

$$(I) \quad m + n = (m \pm k) + (n \mp k) \text{ и}$$

$$(II) \quad m - n = (m \pm k) - (n \pm k).$$

Реторички изражена правила имају следећи облик:

(I) Збир се не мења ако се један сабирак повећа за неки број, а други сабирак смањи за исти број.

(II) Разлика се не мења ако се и умањеник и умањилац повећају (смање) за исти број.

Правила зависности и сталности збира и разлике имају улогу у рачунским изразима, као олакшице у рачунању и, посебно, своју велику примену имају при разумевању неједначина (Дејић, Егерић, 2010).

РЕПРЕЗЕНТАЦИЈЕ

Циљ наставе математике је да ученици развију и процедурално и концептуално знање, односно, да развију све компетенције које чине математичку писменост (Kilpatrick et al., 2001). Поред адекватне појмовне анализе садржаја, важно је и осмишљавање адекватних начина представљања појмова. Ученици математичке појмове не усвајају у формалном облику, као апстрактне појмове, већ им се они на различите начине представљају.

Математичке идеје могу бити представљане екстерно (конкретни материјали, слике, графикони, говорне речи, написани симболи) и интерно (ментални модели и когнитивне репрезентације математичких идеја које леже у основи екстерних). Модели и репрезентације као представе идеја и појмова, су повезани тако што су модели начин размишљања о математичким појмовима, а репрезентације су разне форме модела (Cooper, Warren, 2011). У литератури се наводе конкретне и апстрактне репрезентације. Под апстрактним репрезентацијама сматра се коришћење симбола за презентовање математичких концепата и идеја, а под конкретним физички објекти (реални предмети, манипулативи), визуелне слике (дијаграми, слике, схеме), али и текстуални задаци са реалним контекстом (Ding, Li, 2014). Степен апстрактности и конкретности репрезентација је релативан. Тако је неки бројевни запис апстрактнији од слике, а конкретнији од симболичког (словног) записа; слике реалних објеката су конкретније од схематског приказа, а реални предмети су конкретнији од њихових слика. Апстрактне репрезентације су моћније у односу на конкретне јер се уздижу изнад контекста за расуђивање и решавање проблема. А ипак, саме апстрактне репрезентације могу бити неефективне и непокретне, док ослањање на само конкретне репрезентације омета учење јер одвлачи од битних својстава, а нека небитна својстава могу бити интерпретирана као суштинска (Fyfe et al., 2015).

Репрезентације које се користе у настави су и носиоци зна(че)ња и алат за размишљање (Cai, 2006). Оне имају за циљ да објасне концепте, везе, повезаност или процес решавања проблема.

Важно је упознати ученике са различитим репрезентацијама, а индикатор да их ученици разумеју јесте и могућност да се помоћу њих искажу математичке идеје и проблеми, као и то да се ученици „точно“ крећу у њима и међу њима (Dreyfus, 1991; Cai, 2006). Драјфус (Dreyfus, 1991) наводи да бити успе-

шан у математици захтева да се поседују богате менталне репрезентације појмова, а процес учења види у четири стадијума: 1) коришћење једне репрезентације; 2) коришћење више од једне репрезентације паралелно; 3) стварање веза између паралелних трансформација; 4) интегрисање репрезентација и флексибилно кретање између њих.

За ученике је важно да су њихове мисаоне операције такве да они могу да врше апстракцију и генерализацију из датих репрезентација и представљања, односно да изведу из појединачног, идентификују заједничко и прошире домен валидности (Dreyfus, 1991).

Голдстон и Сан (Goldstone, Son, 2005) су развили теорију *конкретност бледи* као „процес у ком прогресивно опада конкретност репрезентација и долази се до релативно идеализоване и деконтекстуализоване репрезентације која је и даље јасно повезана са физичким ситуацијама модела“ (Goldstone, Son 2005: 70). Истраживања су показала да ова теорија има позитивни ефекат на научне принципе (Goldstone, Son, 2005) и математичка правила (Fyfe et al., 2015). Фајф и сарадници (Fyfe et al., 2015) су на примерима ваге, за разумевање знака једнакости као релације, показали да је *конкретност бледи* успешан модел. Деца у *конкретност бледи* групи су решила највише задатака трансфера и правила мање грешака у односу на групе које су имале само конкретан или само апстрактан приступ. Најуспешније групе су оне које су као последњи (или једини корак имале) апстрактне репрезентације. Дакле, јако је важан редослед коришћења репрезентација и адекватна инструкција при коришћењу материјала. Ученици који остају на конкретном тешко постижу апстрактност, а ученици који остају на апстрактном тешко могу да преносе знања на нове ситуације или се код њих активирају и непотребна знања и отежавају задатак. На крају, кажу да није неопходно поћи од физичких материјала, већ се може почети и од текстуалних проблема, слика и кретати се полако ка апстрактној нотацији.

Које ће репрезентације ученици користити зависи и од наставника, њихових ставова и инструкција, а самим тим и од уџбеника и курикулума.

Каи (Cai, 2006) је испитивао ставове наставника у Америци и Кини у вези са репрезентацијама које ученици користе. Ученици у Америци су више користили визуелне репрезентације и конкретније стратегије, а Кинези симболичку (бројеви и слова) репрезентацију и апстрактније стратегије. Истраживање је показало су да је избор стратегија ученика одређен ставовима наставника. Стратегије и репрезентације које ученици користе јесу оне који њихови учитељи, из најразличитијих разлога, сматрају најпогоднијим, у зависности од циља који имају пред собом, односно да ли служе као помоћ при решавању проблема или доводе до генерализација. Циљ јесте доћи до најефикаснијег метода решавања који води генерализацији и који може да се примени и на друге проблеме (трансфер).

Уџбеници у Кини, који су показани као ефикасни, била су структурисани на начин који одговара теорији *конкретност бледи* (Ding, Li, 2014).

Истражујући ставове учитеља у Србији о коришћењу различитих репрезентација и стратегија, аутори су закључили да учитељи и даље, скоро искључиво користе само симболичке репрезентације и текстуалне задатке и не виде значај других врста репрезентација, посебно не апстрактних или шематских слика (Zeljić et al., 2016). Што се тиче стратегија које користе ученици при решавању текстуалних задатака, начин на који ученици решавају задатке је углавном симболички и ретко користе различите моделе и стратегије које би им помогле да реше задатке. Односно, да „уместо да проблем преведу на мање апстрактан ниво, ученици га преводу у апстрактну форму, која је изнад њихове могућности разумевања“ и тако отежају себи решавање, записују интуитивно решење, али „без свести о икаквом унутрашњем процесу размишљања“ (Обрадовић, Зељић 2015: 78–79).

Подстицање ученичког коришћења најразличитијих репрезентација и стратегија, али и њихова анализа и дискусија, вероватно су прави кораци ка дубљем разумевању садржаја, који води уопштавању, бољем трансферу и примени, те поспешеној математичкој писмености.

Дејић (Дејић, Егерић, 2010) и Зељић (Зељић, 2014) при разматрању методичког поступка за увођење правила (као и претходно за зависности збира/разлике од елемената) инсистирају на употреби иконичких репрезентација за представљање значења. Подстичу коришћење схема које описују ток промена и зависност:

Сталност збира:

$A + X$	
A	X

$A + X$	
A	X

$A + X$	
A	X

Сталност разлике:

A	
X	$A - X$

A	
X	$A - X$

A	
X	$A - X$

Истраживање (Cooper, Warren, 2011) имало је за предмет утицај различитих модела и репрезентација на способност ученика при уопштавању принципа компензације у рачунању (а који одговарају ономе што ми називамо правилима сталности збира и разлике). За разумевање правила, важно је да се сабирање разуме као „промена“, и да се прошири и на значење „повећавања/смањивања“, а не разумети сабирање само као „спајање“ или „додавање“. Такође,

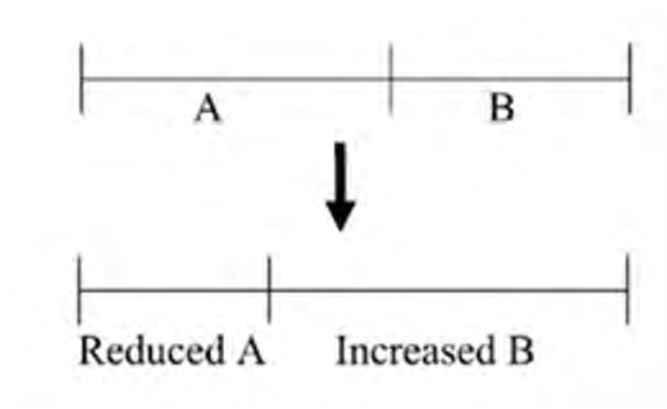
сматрају да се ученици превише фокусирају на бројеве и тако губе из вида ширу слику односа и веза појава и њихових карактеристика, што штети генерализацији и разумевању правила. Испробали су моделе за усвајање правила компензације, тако што се крећу од различитих модела са величинама које се не означавају бројевима, затим прелазе на моделе са бројевима, да би на крају дошли до само бројевног представљања. После другог и трећег начина представљања било је потребно да ученици сами реторички уопште правило. Њихов закључак је да су различити начини представљања потпомогли уопштавању правила, а највише модели без бројева (посебно модел дужина). Представићемо моделе које су они користили, као добре примере за праксу:

- 1) *Модел дужина* (в. Слика 1.) – ученици именују три траке папира и исказују везу између њих. Када се одсече део црвене или зелене траке, поставља се питање шта треба урадити са другом да би њих две заједно и даље биле исте дужине као жута трака.

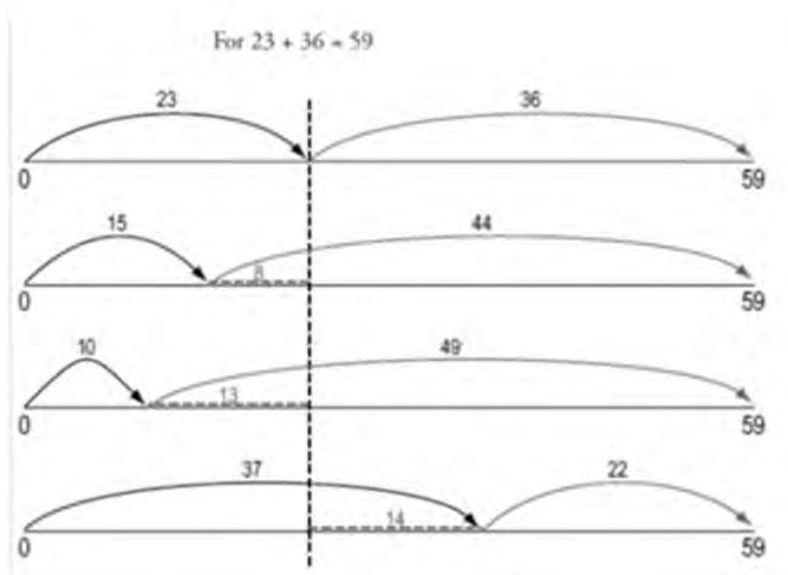


Слика 1. Модел дужине трака (Извор: Warren 2004: 419)

- 2) *Модел дужи* (в. Слика 2) и бројевне праве (в. Слика 3) – апстрактнија репрезентација од претходне, али у директној вези са њом.

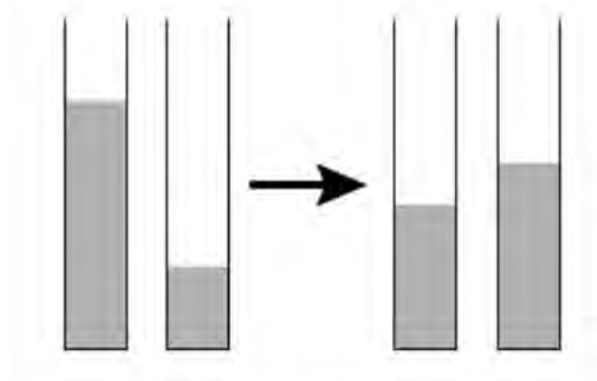


Слика 2. Модел дужи (Извор: Cooper, Warren 2011: 205)



Слика 3. Модел бројевне праве (Извор: Warren, Cooper 2003: 13)

- 3) *Модел запремине* (в. Слика 4) – идеја пресипања течности из једног суда у други. Предност овог модела је динамичност и употреба речи „повећавање/смањивање“, а мана у односу на претходни модел је у томе што се не види јасно веза између судова.

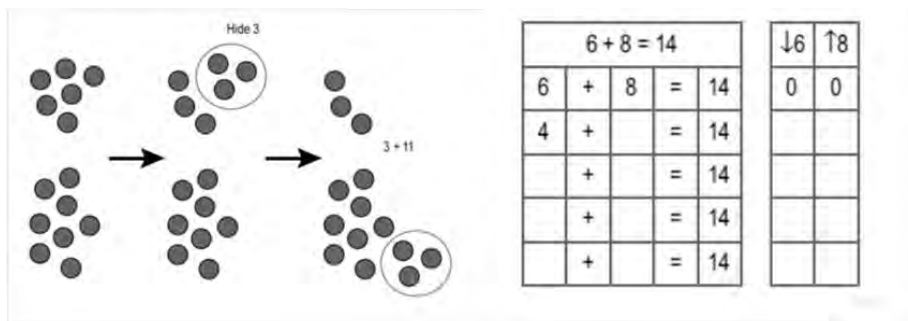


Слика 4. Модел запремине (Извор: Warren, Cooper 2003: 12)

- 4) *Модел жетона* (в. Слика 5) – идеја је да се „сакрију“ жетони, одвоје, смање и додају/повећају, и да се пребаце са једног места на друго. Фокус није на давању одговора и израчунавању, већ у промени. Такође, ученици запи-

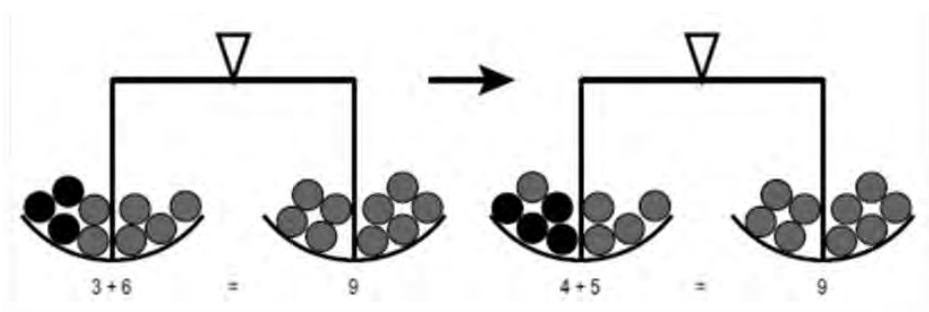
сују у табелу шта се дешавало. (Показало се да је боље за уопштавање ако промене не иду редом, нпр 6, 5, 4... већ да су измешане.)

5)



Слика 5. Модел жетона (Извори: Warren, Cooper 2003: 12; Warren, Cooper 2003: 14)

6) *Модел ваге/равнотеже* (в. Слика 6) – „ако се повећа број куглица једне боје, шта се дешава са бројем куглица друге боје како би остале у равнотежи“ је питање које се поставља са овим моделом.



Слика 6. Модел ваге/равнотеже (Извор: Warren, Cooper 2003: 12)

Разумевање правила сталности разлике на истим моделима је нешто лошије, будући да је потребно приказати три броја (елемента) који ће се код одузимања користити као компарација, а не као инструкција „одузми, одвоји“. Такође, уопштавање правила је квалитативно различито од сабирања, потребно је урадити исту ствар бројевима код одузимања (потребно је оба сабрати или одузети) (Fuson et. al., 1997). Међутим, контекст разлике у годинама може бити одговарајући (Илић, Зељић, 2016), као и модел запремине (разлика у судовима треба да остане иста) или они контексти у којима је разлика нула.

Ова испитивања говоре у прилог ставу да је овој теми потребно посветити пажњу у смислу даљих истраживања начина разумевања и примене правила, а чији резултати би водили ка осмишљавању ефикаснијих стратегија учења и поучавања.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

У претходним истраживањима посебно нас је занимао начин разумевања и примене ових правила (у контекстуализованим задацима и као олакшица у рачуну). Истраживање (Ilić, Zeljić, 2016) је показало да наши ученици не показују адекватно разумевање ових правила, испитано кроз реторички, симболички и процедурални вид изражавања, а такође, не примењују ова правила као олакшицу у рачунању (Илић, Зељић, 2017). У овом истраживању нас занимају иконичке репрезентације ових правила, тј. начин на који ученици изражавају значење правила.

Циљ истраживања је испитати у ком степену су ученици 4. разреда основне школе оспособљени у примени и разумевању поступака моделовања и иконичког представљања квантитативних односа, тј. анализирати карактер визуелних представа ученика о правилима сталности збира и разлике.

Коришћена је техника тестирања. Ученици су добили задатак у писаној форми, на који је требало одговорити сликом. Задаци су били следећи:

- А) Први сабирак је 140, а други је 380. Први сабирак смо повећали за 85, а други умањили за исти број. Сликаом представи шта се догодило са збиром.*
- Б) Умањеник је 640, а умањилац је 310. И умањеник и умањилац се повећавају за 40. Представи сликом шта се догодило са разликом.*

Ученицима је објашњено да нацртају оно што мисле да одговара односима у задатку, без експлицитног навођења да је задатак у вези са правилима сталности збира и разлике. Подстакнути су да нацртају шта год сматрају одговарајуће, тако што је наведено да не постоји један тачан одговор.

Ученичке одговоре анализираћемо квалитативно.

У истраживању је учествовало 39 ученика 4. разреда београдске основне школе. Ученици су у току школске године обрадили правила сталности збира и разлике, са процедуралним, реторичким и симболичким видом изражавања, дакле, системски су изучили правила.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

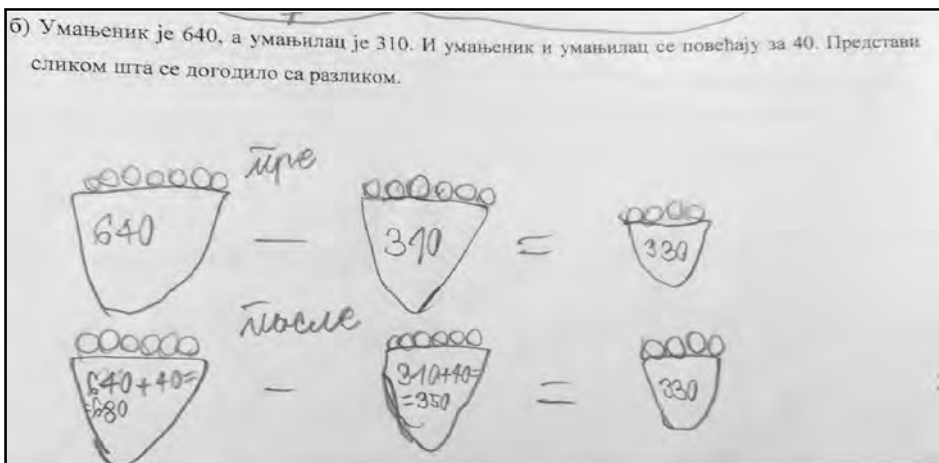
Истраживање је засновано на квалитативној методологији. Садржај теста анализиран је индуктивном методом. Прегледом ученичких одговора увидели смо да постоје сличности, на основу чега смо одговоре класификовали у категорије (в. Табела 1).

Табела 1. *Резултати истраживања*

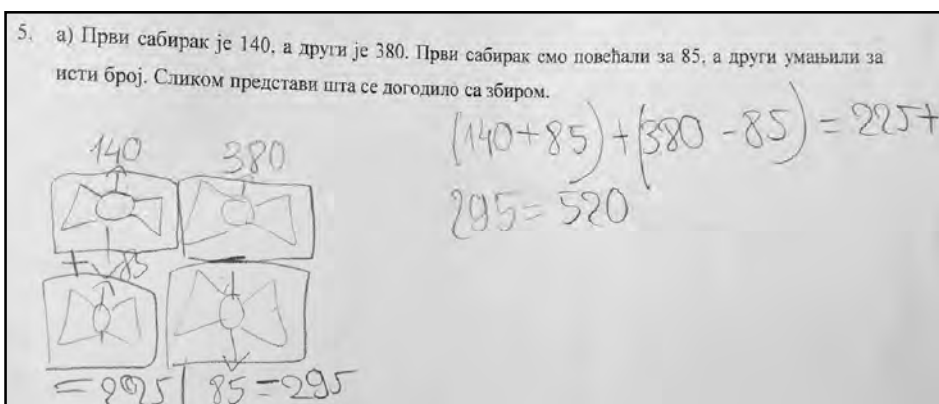
Категорија	Фреквенција	Проценат
Без одговора	6	15.38%
Процедуралан запис	8	20.51%
Процедуралан запис и слика без функције или реторичка формулација	9	23.08%
Симболичко-иконички	7	17.95%
Иконичка репрезентација	5	12.82%
Неодређено	4	10.26%
Укупно	39	100.00%

Из табеле (в. Табела 1) видимо да 14 ученика (35,86%), дакле, више од трећине, није дало одговор у виду било какве иконичке репрезентације (категорије „без одговора“ и „процедуралан запис“). Петина ученика је само саставила израз и израчунала вредност, иако то није био захтев, а неки су и погрешно израчунали. Видимо да осећају потребу да израчунају, и „реше задатак“.

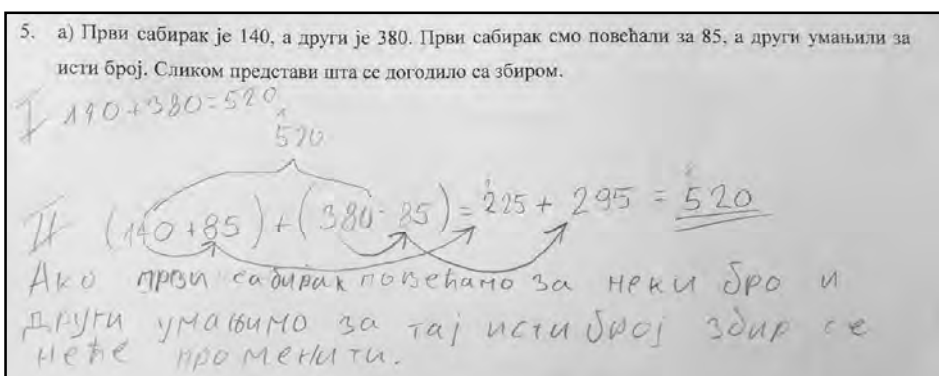
Деветоро ученика је написало процедурални запис са конкретним бројевима из задатка и нацртало је слику која није имала ф-ју (в. Слика 7 и Слика 8) или је уз процедурални запис обезбедило реторичку формулацију (в. Слика 9). Односно, иконичка репрезентација не одсликава односе који важе у задатку, и пре представља обичну илустрацију уз одговор. Слика 8 је нешто софистициранија од Сlike 7, односи промене су нешто повезаније представљени и у том смислу могу представљати помоћ при решавању проблема (Cai, 2006).



Слика 7. Сталност разлике, процедуралан запис уз слику без функције



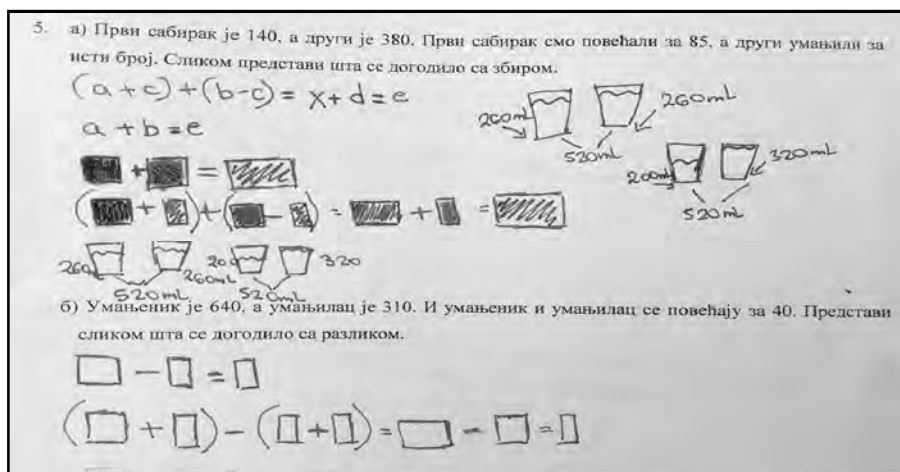
Слика 8. Сталност збира, процедуралан запис уз слику без функције



Слика 9. Процедуралан запис уз реторичку формулацију

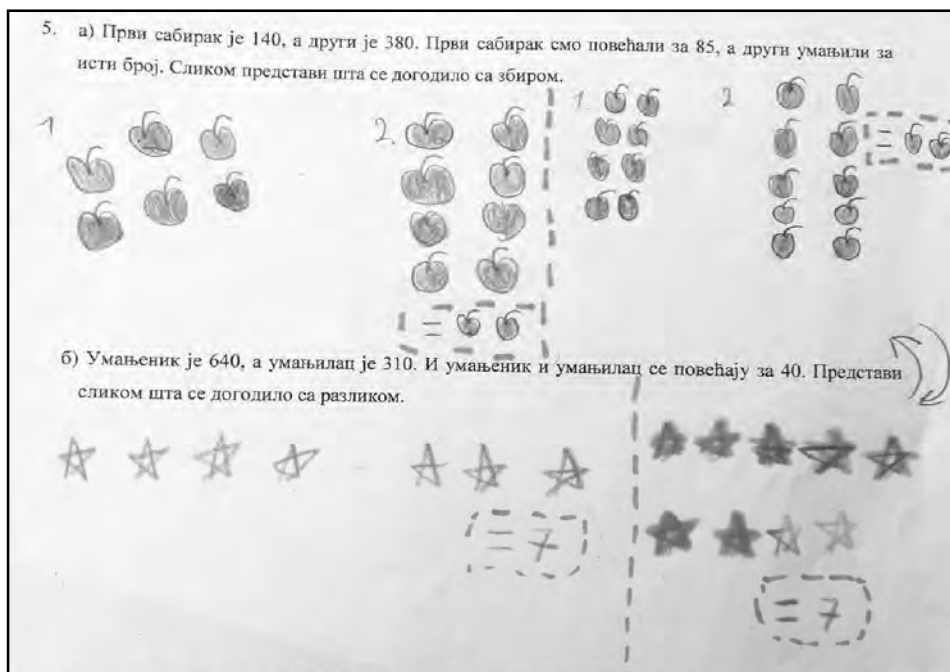
Наведени резултати показују да ученици немају развијену способност моделовања и иконичког представљања квантитативних односа. Следећи ставови аутора (Ding, Li, 2014; Dreyfus, 1991; Warren, Cooper, 2003) можемо рећи да наши ученици користе доминантно симболички језик и реторичке генерализације за изражавање значења математичких појмова и односа. У претходним истраживањима (Плић, Зелјић, 2016) смо довели у питање колика је утемељеност разумевања суштинских односа, као и оперативност знања. Настава не сме да се креће од апстрактности и бројева, већ треба дати значење односима тако да воде апстракцији и генерализацији. Слажемо се са ауторима (Обрадовић, Зелјић, 2015) да треба мотивисати и ученике и наставнике да користе различите стратегије и моделе, а један од начина може бити и укључивање различитих стратегија и модела у *Наставни програм*.

У категорију „иконичке репрезентације“ сврстали смо одговоре који су били најприближнији (или потпуно успешни) у иконичком представљању квантитативних односа. Троје ученика је користило контекст пресипања (оно што су аутори (Warren, Cooper, 2003) назвали „модел запремине“). У једном примеру (в. Слика 10) видимо да је ученик успешно иконички представио односе за сталност збира. Један од контекста текстуалног задатка који је коришћен у претходном истраживању, са истим ученицима, био је контекст пресипања (Плић, Зелјић, 2016), па је могуће да су ученици увидели везу, што показује да овај модел може бити од користи за разумевање правила. Неки аутори текстуалне проблеме виде као конкретне репрезентације, јер они развијају представе које могу да послуже као камен темељац у изградњи апстрактних појмова (Gerofsky, 2009). Нека истраживања (Baranes et al., 1989; Ding, Li, 2014; Palm, 2008) су показала да када се активира знање из реалног света, ученици имају боље шансе да реше проблем и да боље разумеју математичке идеје и да користе стратегије које иначе не би користили (да је задатак дат само као рачунски или симболички).



Слика 10. Иконичка репрезентација правила сталности збира

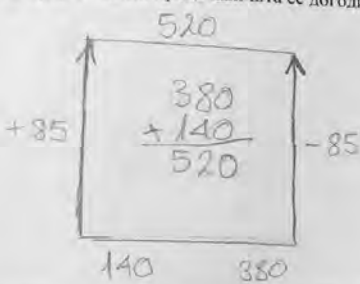
На Слици 11. видимо иконичку репрезентацију на којој су звезде (сабирање) и јабуке (одузимање), а коју повезујемо са оним што су Ворен и Купер (Warren, Cooper, 2003) назвали „модел жетона“. Наиме, на две слике су два различита случаја (који одговарају промени односа) повезаних једнакошћу. Ученик није користио конкретне бројеве из задатака (иако постоји веза између бројева и количине нацртаних објеката), дакле, извршио је апстракцију. Користио је мале бројеве како би представио суштински важне односе.



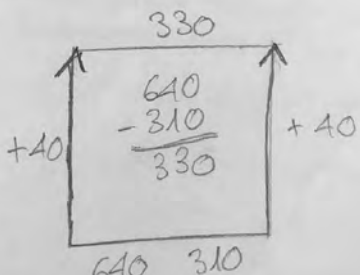
Слика 11. Иконичка репрезентација правила сталности збира и разлике

У категорију „неодређено“ смо ставили одговор ученика који је цртао тачан број кругова из задатка. Таква репрезентација није ефикасна, нити економична и из ње видимо да нема уопштавања односа нити способности моделовања. Као посебну репрезентацију издвајамо схему са Сlike 12, која је, у суштини, доста слична примеру са Сlike 8, али је ослобођена контекста, па представља апстрактнији приказ проблема.

5. а) Први сабирак је 140, а други је 380. Први сабирак смо повећали за 85, а други умањили за исти број. Сликаом представи шта се догодило са збиром.



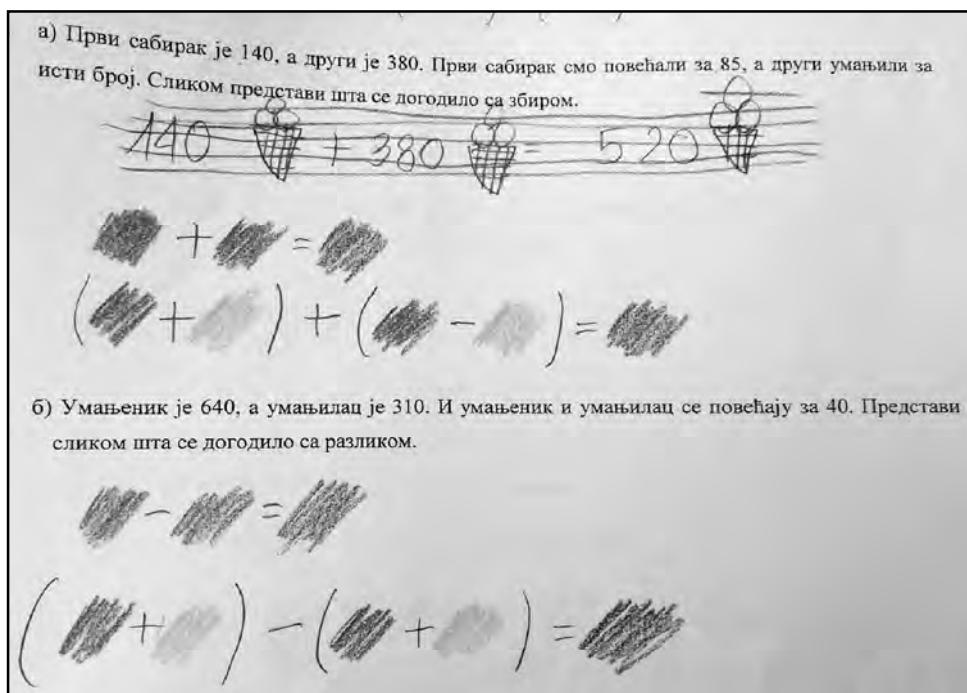
б) Умањеник је 640, а умањилац је 310. И умањеник и умањилац се повећају за 40. Представи сликом шта се догодило са разликом.



Слика 12. Категорија неодређено: схема

Из одговора ученика, видимо да су репрезентације за сталност разлике нешто неуспешније и да је теже представити, што је у складу са претходним истраживањима да је одузимање сложеније (Зељић и сар., 2017; Fuson et al., 1997).

Као посебна категорија су се издвојили одговори ученика које смо назвали „симболичко-иконички” вид изражавања. Под овом категоријом подразумевамо запис који је суштински симболички, дакле уопштава правило сталности збира и разлике, али је уместо слова као променљива коришћена слика објекта (в. Слика 10 и Слика 13).



Слика 13. Симболичко-иконичка репрезентација

Јасно се види да су нацртани објекти замена за број, а не конкретна количина (на Слици 13 је то приметније). Иако су у задатку дати конкретни бројеви, ученици су апстраховали односе међу компонентама збира и разлике) и уопштили (генерализовали) случај. У претходном истраживању је показано да ученици највећи проблем имају баш са симболичким записом (Ilić, Zeljić, 2016), па смо, за дубљу анализу, упоредили ученике који су дали симболичко-иконички одговор са њиховим одговорима на 2. питању на тесту, где је требало да издвоје симболички запис правила, и пронашли смо да је од седморо ученика, само троје заокружио тачан запис. Дакле, осталих четворо ученика јесте способно за неку врсту уопштавања, разумеју односе који важе, али их нису повезали са симболичким записом. Међутим, питање је да ли су ови ученици свој иконички приказ разумели као генерализацију, али су ови одговори значајни јер су истог облика као симболички запис, само без коришћења слова. У том смислу, овде видимо могућност да се ученици што више укључе у уопштавање знања, да се њихова пажња фокусира на концепте и структуре које леже у основи правила, што је препорука многобројних истраживања (Cooper, Warren, 2003).

ЗАКЉУЧАК

Поред процедуралног, реторичког и симболичког вида изражавања аритметичких правила, важно је и коришћење њихових модела и репрезентација. Истраживања су показала да је један од показатеља концептуалног разумевања и то да ли ученици користе више начина представљања појмова и то да ли се са лакоћом крећу међу њима. Нешто више од две трећине ученика није успело да одговори на захтев иконичком репрезентацијом која на било који начин описује однос и промену сабирака, односно умањеника и умањιοца, а који одговарају правилу сталности збира и разлике. Ипак, 12/39 ученика увидело је односе. Модел запремине, за сталност збира се показао као јасан контекст, а самим тим и као иконичка репрезентација. Као посебна категорија издвојили су се одговори које смо назвали симболичко-иконичким, а који суштински одговарају симболичком виду изражавања, само што је уместо слова коришћена слика објеката. Из те категорије видимо да су ученици способни, до одређене мере, да апстрахују и генерализују односе.

Иако је узорак мали, показује тенденцију да се у нашим школама користе готове симболичке репрезентације, уз реторичке генерализације. Већина аутора наглашава да је иконичко представљање квантитативних односа носилац значења алгебарских појмова. Преурањена симболизација и генерализација, без развијања значења појмова, не доводи до адекватног разумевања и отежава прелазак са аритметичког на алгебарско мишљење. Интуитивни модели неких ученика показују одређену способност моделовања, као и апстраховања и генерализације, али им је у наставном процесу неопходна помоћ и адекватно вођење. У складу са бројним истраживањима, потребно је модификовати наставне приступе, тј. имплементирати иконичко представљање не само као један од начина представљања појмова и поступака, већ и као један од првих. Такође, важно је и укључити ученике у уопштавање правила, без давања готових производа. У раду смо представили могуће репрезентације везане за правила сталности збира и разлике, а које се могу користити у настави у циљу разумевања и уопштавања. Било би занимљиво и значајно питати ученике виде ли везу између симболичког записа правила и њихове репрезентације, као и испитати успешност вођеног моделовања кроз обраду аритметичких правила, што могу бити питања за наредна истраживања.

Литература

- Baranes, R., Perry, M. and J. W. Stiegler (1989). Activation of real-world knowledge in the solution of word problems, *Cognition and Instruction*, 6(4), 287–318.
- Gerofsky, S. (2009). Genre, simulacra, impossible exchange, and the real: How postmodern theory problematises word problems. In: L. Verschaffel, B. Greer and W. V. Dooren (Eds.): *Words and worlds: Modeling verbal descriptions of situations*. Rotterdam: Sense Publishing, 21–38.
- Goldstone, R. L. and J. Y. Son (2005). The transfer of scientific principles using concrete and idealized simulations, *The Journal of the Learning Science*, 14, 69–110.
- Дејић, М. и М. Егерић (2010). *Методика наставе математике*. Београд: Учитељски факултет.
- Ding, M. and X. Li (2014). Transition from concrete to abstract representations: The distributive property in a Chinese textbook series, *Educational Studies in Mathematics*, 87(1), 103–121.
- Dreyfus, T. (1991). Advanced mathematical thinking processes. In: D. Tall (Ed.): *Advanced mathematical thinking*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 25–41.
- Зељић, М. (2007). *Начини изражавања процедура и правила аритметике*. Београд: Учитељски факултет.
- Зељић, М. (2008). Разлике аритметичког и алгебарског приступа и могућности алгебаризације основношколске аритметике. У: И. Радовановић и В. Ж. Радовић (ур.): *Иновације у основношколском образовању – од постојећег ка могућем: зборник радова*. Београд: Учитељски факултет, 208–218.
- Зељић, М. (2014). *Методички аспекти ране алгебре*. Београд: Учитељски факултет.
- Zeljić, M., Đokić, O. i M. Dabić (2016). Teachers' beliefs towards the various representations in mathematics instruction. In: C. Csíkos, A. Rausch and J. Szitányi (Eds.): *Proceedings of the 40th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 4. Szeged, Hungary: PME, 403–410.
- Зељић, М., Илић С. и М. Јелић (2017). Ментална аритметика – стратегије одузимања, *Иновације у настави*, 30(4), 49–61.
- Ilić, S. i M. Zeljić (2016). Razumevanje i primena pravila aritmetike od strane učenika četvrtog razreda osnovne škole, *Pedagogija*, 71(4), 419–432.
- Илић, С. и М. Зељић (2017). Правила сталности збира и разлике као основа стратегија рачунања, *Иновације у настави*, XXX(1), 55–66.
- Kilpatrick, J., Swafford, J. and B. Findell (Eds). (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- Марјановић, М. (1996). *Методика математика II*. Београд: Учитељски факултет.
- Марјановић, М. (2005). *Приручник уз уџбеник из математике: за 3. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Обрадовић, Д. и М. Зељић (2015). Методе и стратегије решавања текстуалних задатака у почетној настави математике, *Иновације у настави*, XXVIII(1), 69–81.
- Palm, T. (2008). Impacts of authenticity on sense making in word problem solving, *Educational Studies of Mathematics*, 67, 37–58.
- Fuson, K. C., Wearne, D., Hiebert, J., Human, P., Murray, H., Olivier, A., Carpenter, T. P. and E. Fennema (1997). Children's conceptual structures for multidigit numbers and methods of multidigit addition and subtraction, *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(2), 130–162.
- Fyfe, E. R., McNeil, N. M. and S. Borjas (2015). Benefits of „concreteness fading” for children's mathematics understanding, *Learning and Instruction*, 35, 104–120.
- Cai, J. (2006). U. S. and Chinese teachers' cultural values of representations in mathematics education. In: F. K. S. Leung, K. D. Graf and F. Lopez-Real (Eds.): *Mathematics education in different cultural traditions: A comparative study of East Asian and the West*. New York, NY: Springer, 46–482.
- Cooper, T. and E. Warren (2011). Years 2 to 6 students' ability to generalise: Models, representations and theory. In: J. Cai. and E. Knuth (Eds.): *Early algebraization: A global dialogue from multiple perspectives*. Netherlands: Springer, 187–214.
- Warren, E. and T. Cooper (2003). Arithmetic pathways towards algebraic thinking: Exploring arithmetic compensation in year 3, *Australian Primary Mathematic Classroom*, 8(4), 10–16.

Svetlana M. Ilić

University of Belgrade, Teacher Education Faculty

REPRESENTATIONS OF SUM AND DIFFERENCE CONSTANCY RULES

Summary

The importance and use of different representations of mathematical concepts and rules is emphasized in initial mathematics education. Those representations should be well developed and reflect the essence, structure and relationships of and between the concepts, as well as promote understanding and lead to abstraction and generalization. In this paper we take a look at the visual representations of arithmetic rules, that is, of sum and difference constancy rules. The aim of this paper is to investigate to what degree students are capable of using and understanding modelling and visual representing of quantitative displays, e.g. the aim is to investigate the character of visual representations of these rules. Qualitative analysis shows that students are not able to generate visual representation that would match the rules, but they do appear, to some extent, capable of generalization and abstraction, as well as of representing generalization through visual representations.

Key words: *arithmetic rules, representations, visual representations, mathematics language.*

Jozef Baus*

University „Constantine the Philosopher“, Faculty of Education, Nitra, Slovakia

USING POST-MEDIAL PAINTING STRATEGIES IN VISUAL ART EDUCATION

Abstract: This study focuses on the analysis of the contemporary painting artists' strategies with the aim of directing the interest of teachers and students at the contemporary art world, its production and management and it could also serve as a source of inspiration for the educational process. At first we define the status of classic and technical media, we describe their relationship as defined by Peter Weibel in two stages. Then we continue to analyse the relationship between paintings and technical media at various stages of their cooperation, from turning a photograph into a painting, all the way to hybrid multi-genre installations which consist of the classic as well as the digital painting, of video, of object and the outcome of which is site-specific art. We present examples of how three-dimensional objects were created from a source picture in the field of expanded painting. We analyse individual artist's strategies of selected authors and decode the topics they are working on, using them as teaching examples. Students choose from the described artist's strategy schemes the approaches that best fit their specific art and then creatively develop them. The benefit of this process lies in the fact that as work with the expanded field is opened to various individual approaches it is not limiting to artists with less practical experiences. The digital environment compensates for insufficient manual skills and thus allows each student to realize their mental picture and intention. Our goal is to educate a visual arts pedagogue. The nature of the strategies we present motivates students to stay up to speed with contemporary trends in the area of visual art and in the world of art in general. The aim of the educational approaches we present is for students to be able to orientate themselves in the field of art and be able to form their own, independent and critical opinions of it. In the second part of this paper we present concrete student outputs from this educational process which should prove their ability to realise their own topics with the help of the taught forms of artist's strategies. We believe the presented educational processes and their results prove they were able to do so.

Key words: *Post-media condition, altermodern, painting in the expanded field /expanded painting, postproduction, appropriation.*

* jdba23@gmail.com

INTRODUCTION

This study aims to introduce current artistic strategies and the ways in which they can be employed in the education process, when teaching future visual art pedagogues. We are predominantly interested in the artist's strategies for the medium of painting. Since the mid 20th century expert art discourse has seen painting drop from its position of the historically, long-term, preferred visual medium. This was mainly due to the technological development and the subsequent rise of new media and their establishment in the art world. We describe this as the post-media condition.

USING POST-MEDIAL PAINTING STRATEGIES IN VISUAL ART EDUCATION

In 2005 Peter Weibel published a study called *Post-media Condition* in which he defined two stages in which the post-media condition evolved in. *The first phase, which he termed the phase of the equality of the media, he associated with the process, which ran throughout the entire 20th century, while its beginning could date back to the late 19th century, represented by the efforts of artists working with the newly discovered technical and later digital media from photography through film, video to digital art, to equalise these new media with the traditional, non-technical media such as painting or sculpture. Weibel considered this stage completed... The second stage Weibel flagged as the blending of the media stage, which he considered uncompleted. According to him, this phase leads to artistic innovations that are not revitalised through themselves, but through their mutual influence not only at the level of the blending of technical and digital media, but also at the level of interactions between the new media (i.e. photography, film, video or computer-art) and the old analogue media (such as painting and / or sculpture)* (Geržová 2012: 266).

Therefore in this post-media condition the medium of painting exists on various levels. It is presented in the classic form, as a **painting hung on a wall** (a frame, canvas, paint), as a **painting installation**, the final outcome of which is an exhibition (paintings are often arranged in a space, they don't only have to be in the vertical position) or a painting can be a part of **specific spaces**. And it exactly this broad status of the medium of painting that we are focusing on and in which we are trying to uncover artist's strategies that are the basis for our education practices. The basic artist's strategy is appropriation, the assuming of a source painting, which can be an already existing art piece, a photograph, or a combination of technical paintings.

Gerhard Richter, Luc Tuymans and Peter Doig are classic authors working with the first of the mentioned methods, the assumed visual source painting. As

Gerhard Richter said (1932), everything that came after Duchamp is ready made. He would paint photographic sources from newspapers, family albums, etc., in order to contextualise and revive post-war traumas of Germany (Onkel Rudi) for instance, or the terrorist acts of RAF, (Bader, Meinhoferová). The Belgian painter Luc Tuymans (1958) claims that you need to have the ability to see something that others can't see and be able to show it to them. His topics range from the area of global politics, the Belgian colonial history (Leopard) for instance, to highlighting banal, everyday objects (wall-paper pattern, Christmas decorations). *Both of the above mentioned artists work with photographic masters (journalistic and documentary photographs in the referred cases), which they raise, by transferring them to the medium of painting, from ephemeral media images to the sphere of art, which is ruled by a kind of timelessness, which makes it possible to express opinions on history and not only be a witness to it* (Zálešák 2012: 202–203). Peter Doig (1959), a Scottish painter does not use only one source when creating a painting. In his art, photographs serve as the compositional skeleton, which he calls the map of the painting. His visual sources are heterogeneous (*belonging to different cultural traditions*), advertising materials of travel agencies, photographs from jumble sales, mass media, the popculture world, his own photographs, reproductions from the art world, shots from movies..., however his sources can also be characterised by their heterochronicity (*being borrowed from different time periods*), as he enters various periods of art history from which he chooses fragments of the form and content (figural motif, composition, but also the style of painting, or the colours used) and processes them in new contexts. In his latest paintings Doig examines the impact of colonial heritage on island nations. The result the aforementioned artists' works is a classic painting that can be hung on a wall.

Combining painting with installation is a key factor in moving a painting into the expanded field. The Slovak artist Dorota Sadvská (1973) creates painting installations which allow the viewers to enter them physically and become part of the art. Another level of using the medium of painting are art specific sites, which are hybrid montages that work with impulses from the cultural world using the method of defragmentation. An artist mixes different visual sources and places them in a new constellation which can include a painting, photograph, object, video... *Today much energy is put into exploring the spatiality of painting, not as a product of illusionism but as something physical and tangible. Artists are investigating painting's relations to objects, space, place and 'the everyday', and in doing so they are expanding painting physically as well as conceptually. In many cases one can hardly say that artists paint pictures anymore; they are rather engaged in creating spatial works with distinct painterly properties* (Petersen 2012: 46). An example of this is the German artist Franz Ackermann (1963), whose artist's strategy is psychogeography, an aimless wandering in an unknown environment that is subsequently recorded – mentally and visually. This is how he achieves his specific spaces that are hybrid multi-genre compilations creating an exaggerated, almost alarming feeling of the space. The chaotic combination of real fragments of the

recorded reality interwoven with segments that are abstract in their shape and colour all aim to mobilize the viewer who, in this spatial set-up, thus becomes a part of the artist's installations. In terms of content his art works with the topic of the global tourist industry and its impact on the state and protection of cultural heritage in areas that are tourist destinations.

Another basis for our teaching methods is the French art theoretician and curator Nicolas Bourriaud with his thoughts and his text *Altermodern* which talks about an exhibition of the same name *Altermodern*. Tate Triennial 2009. As he says about the altermodern: *It is neither a petrified kind of time advancing in loops (postmodernism) nor a linear vision of history (modernism) but a positive experience of disorientation through an art-form exploring all dimensions of the present, tracing lines in all directions of time and space. The artist turns cultural nomad: what remains of the Baudelairean model of modernism is no doubt this flânerie, transformed into a technique for generating creativeness and deriving knowledge* (Bourriaud 2009: 89–90). Based on these ideas, in the process of visual education we want to get to a point where students are able to perceive visual production in a complex manner. Digital technologies should be of help, as thanks to them one can be looking at centuries-old visual objects as well as the most contemporary works of visual artists at the same time. Students can thus move freely not only in time but also in the geographical space and in between visual signs, as Bourriaud suggests. This perception of the art practice serves as a very natural starting point for another artist's strategy which Bourriaud describes in his book *Postproduction*. Working with an existing art that carries its own meanings is not a novelty in the field of art, in fact the technological milieu of the information age, that is the internet, directly encourages such artwork. *Regardless of how we look at this era (that is if it can be clearly distinguished as a separate era at all) information often seems to be the most basic ready made, as data which must be processed again and then forwarded on. In fact, some artists work by these rules – 'to inventory and select, to use and download', to revise not only found images and texts but also given forms of exhibition and distribution* (Forster, Kraussová, Bois, Buchloh 2007: 665).

In the text below we will showcase a few examples of our teaching practice in which we used the above mentioned artist's strategies. In a cycle of paintings a female student tried to take a stance on the political situation that evolved during the presidential election campaign. She processed ephemeral medial pictures and moved them to the space of the painting by painting them in a minimal manner. As sources of her paintings she uses photographs found on the internet. Some of her paintings, by their very nature, are directly connected to the abovementioned event (Picture 1, Šofranková, Bonaparte – one of the candidates' place of residence made public through the media), others she uses as visual metaphors (Picture 2, Šofranková, A small train – a dirty campaign trick).



Picture 1.



Picture 2.

A different female artist works with the „method of defragmentation“. From within the cultural environment she chooses visual documents which she then reinstates in a new constellation. She spent a longer period of time looking, on a theoretical level, at the historical milieu of the Trencin castle. Old materials: photographs, lithographs, postcards and architectural drawings of the castle premises are the source materials for her work. From these she chooses a motif which she then uses as background for her painting. A second group of her source materials, which she weaves into the first group, are objects – „icons of her youth“ (a teddy bear, an airplane, a small boat – which also refer to the world of fairy tales, one in particular – where you move on land, through air and in water). Her compositions therefore merge two histories, the big historical one with the personal one, when she as a child visited these tourist sites. In the background are technical paintings and

the figure is a photorealistic transcription of a photograph from her childhood done via painting. There is a certain dose of sentiment and nostalgia in her paintings that are present also in contemporary painting (Picture 3, Šidlová R., *Old pictures*).



Picture 3.

The author of the following specific space uses the strategy of psychogeography, GPS navigation and sketch-book entries in order to achieve an artistic form that makes the viewer feel disoriented. In a gallery, on a small space, she tries to evoke the feeling of confinement and chaos which we often experience

in a shopping centre. Her artwork consists of a central motif, a painting, that is hung on a wall. Other paintings are placed on wooden plywood and squared logs or are simply placed on the floor. They stem from minimal art painting or from colour field painting of late modernism. This kind of work with the medium of painting is called painting in the expanded field (Picture 4, Kalinová J., Shopping centre).



Picture 4.

The following three works can also be considered as paintings in the expanded field. In the first one, via his approach to the medium of painting and to the exhibition space, the author is showing his subversive attitude towards both of these elements of the art world. By bringing street art to the institutionalised space of a gallery he questions its traditional role. He transports the graffiti painting in a technical manner to a see-through stretch wrap that is stretched through the space of the gallery and by doing so he is challenging the basic characteristic features of classical painting but also of street art – materialness, durability, one-sidedness (meaning you can only look at it from one side – translator’s note). The characteristic features of the exhibited installation, on the contrary, are transparency of its background allowing for reverse perspective and instability. In numerous ways the author thus challenges the basic principles of the institution as well as of the medium (Picture 5, Miček R., Tags).



Picture 5.

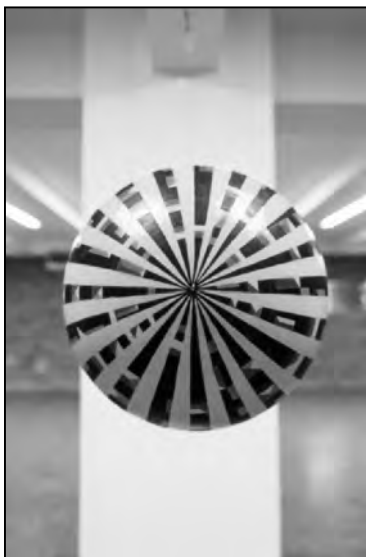
Shredding of colour is an installation which uses the basic attribute of painting – colour and through it points to the unlawful practices in society. As a result of the installation we lose information about the colour of the used medium. The female author is using three types of old kitchen grinders which she fills with various coloured media. After the shredding the kitchen grinders spit out white “non-colour”. Using a form of installation that is typical for conceptual art the artist creates a somewhat humorous context. Conceptual art strongly opposes features such as materialness, permanence and essentiality, which are in fact features very much connected with painting and its basic medium – colour. In this hybrid installation, painting once again examines its possibilities and boundaries, as it did through the modern avant-garde in the first half of the 20th century (Picture 6, Golhová M., Shredding of colour).



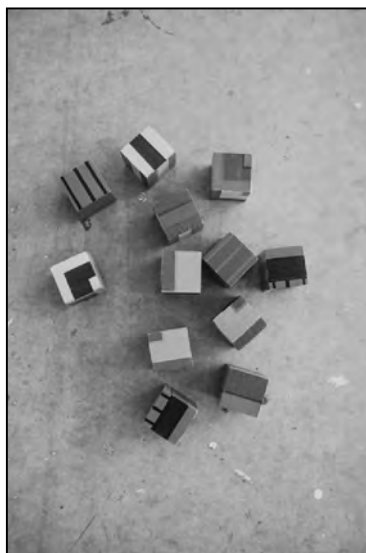
Picture 6.

The strategy of postproduction is used in the artwork Planet AS. Its female author chooses an abstract painting of the Slovak painter Adam Szentpétery which was originally a classic flat-format painting. Later Szentpétery processed it digitally into the shape of a ball, which he painted onto a flat surface of a painting in great

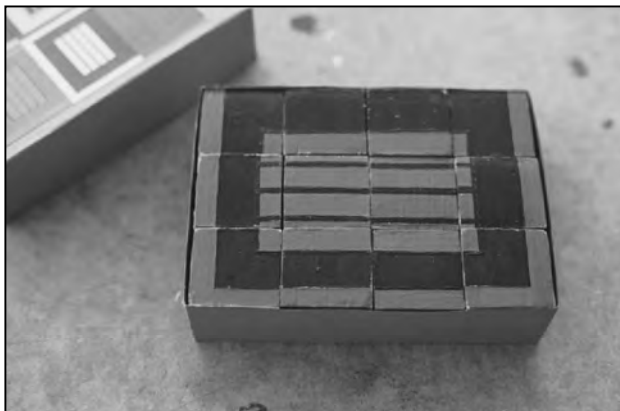
detail. In the postproduction process the female student continued in processing the painting by creating a real 3D object, a ball, based on the author's painting. Such an object can be considered a painting in the expanded field as well (Picture 7, Jánska Z., Planet AS).



Picture 7.

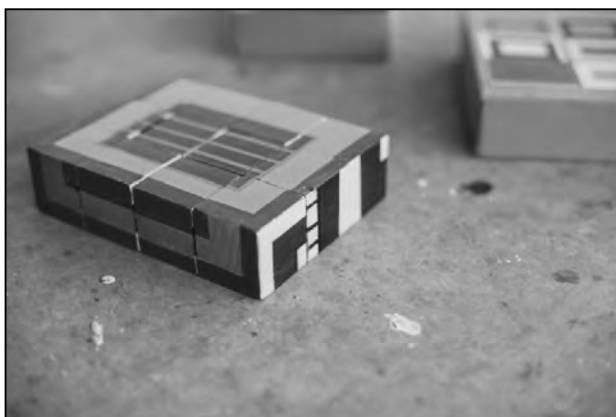


Picture 8a.



Picture 8b.

The last work we'll present is an interactive visual object that went through all the stages of the postproduction process (extract, use, contextualise, exhibit). The female author chose six paintings which she made part of her interactive visual object, the form of which is taken from a children's game – dice. She thus created a riddle with a teaching moment (Picture 8 , Michvoncíková Z., Dice PH).



Picture 8c.

CONCLUSION

By showcasing the artworks from our school studios we wanted to present the ways in which we use the processes of the most important contemporary authors and their current artist's strategies in our teaching process. Our students are learning to orientate themselves in the world of art and observe its overlap with other sciences or the real world. As mentioned before this is orientation in time, space and in between visual signs. *It is accompanied by an archival impulse demonstrated in the will to make a historical information, which is often lost, marginalised or suppressed, a physical and spatial one, one that is truly interactive mainly thanks to the found paintings, objects and texts arranged in installations* (Forster, Kraussová, Bois, Buchloh, 2007: 668). Another meaning of such an approach is the search for new languages of knowledge, ones that will speak the contemporary language and will make art production understandable. We want to work in a way that Orozco defined best: *I take the word studio literally, not only as a space where art is produced by also as a time for discovering.*

References

- Berg, S. and S. Gronert (2010). *Franz Ackerman*. Bonn: Kunstmuseum, Snoeck Verlagsgesellschaft MbH.
- Bourriaud, N. (2009) *Altermodern*. In: *Altermodern. Tate Triennial*. London: Tate Publishing
- Doig, P., Searle, A., Scott, K. and C. Greiner (2007). *Peter Doig*. London: Phaidon.
- Forster, H., Kraussová, R., Bois, Y. A. and B. H. D. Buchloh (2007). *Art after the year 1900*, Prague Slovart.
- Geržová, J. (2012). (Post) postmedial painting. In: J. Geržová: *Painting in the postmedial age*. Bratislava: Slovart and VŠVU.
- Geržová, J. (2012). *Painting in contexts, contexts of painting*. Bratislava : Slovart and VŠVU.
- Petersen, A. R. (2012). Expanding painting: Discursive battlefield and intermedial laboratory. In: J. Geržová: *Painting in the postmedial age*. Bratislava: Slovart and VŠVU.
- Tuymans, L., Looock, U., Reust, H. R., Aliaga, J. V., Spector, N. and A. Platonov (2003). *Luc Tuymans*. London: Phaidon.
- Zálešák, J. (2012). The birth of the new collage from the spirit of modernology. In: J. Geržová: *Painting in the postmedial age*. Bratislava: Slovart and VŠVU.

Јозеф Баус

Универзитет „Константин Филозоф“, Педагошки факултет, Нитра, Словачка

КОРИШЋЕЊЕ ПОСТ-МЕДИЈАЛНИХ СТРАТЕГИЈА У ОБРАЗОВАЊУ ЗА ВИЗУЕЛНЕ УМЕТНОСТИ

Резиме

Студија се фокусира на анализу савремених сликарских стратегија са циљем да усмери интересовања наставника и студената на савремени свет уметности, његове производе, и управљање, а такође може послужити као извор инспирације за образовне процесе. Прво дефинишемо статус класичних и техничких медија, описујемо њихов однос како га дефинише Петер Вајбел у две етапе. Затим настављамо да анализирамо однос сликарства и техничких медија у различитим етапама њихове сарадње, од претварања фотографије у уметничку слику, читавим путем до хибридне вишежанровске инсталације која се састоји од класичне као и дигиталне уметничке слике, видео, предмета и исхода од кога је *site-specific* уметност. Представљамо примере како су тродимензионални предмети створени од изворне слике на пољу проширеног сликарства. Анализирамо стратегије индивидуалних уметника одабраних аутора и декодирамо теме на којима они раде, користећи их као примере у предавањима. Студенти бирају из шема описаних уметникових стратегија приступе који најбоље одговарају њиховој специфичној уметности и онда их развијају на креативан начин. Корист овог процеса је у чињеници да, како је рад са проширеним пољем отворен за различите појединачне приступе, он није ограничавајући за уметнике са мање практичног искуства. Дигитално окружење компензира недовољне мануелне вештине и тако дозвољава сваком студенту да реализује своје менталне слике и намере. Наш је циљ да образујемо педагоге визуелне уметности. Природа стратегија које представљамо мотивише студенте да остану у току са савременим трендовима у визуелној уметности и у свету уметности уопште. Циљ образовног процеса који представљамо је да омогући студентима да се оријентишу на пољу уметности и да формирају своја сопствена, независна и критичка мишљења о њој. У другом делу рада представљамо конкретне учинке студената из овог образовног процеса који треба да потврде њихову способност да реализују своје сопствене теме уз помоћ научених форми уметникових стратегија. Верујемо да претстављени образовни процеси и њихови резултати доказују да су они били у стању да то ураде.

Кључне речи: *пост-медијски услови, алтермодерна, сликање у проширеном пољу, проширено сликање, постпродукција, апропријација.*

CIP - Каталогизација у публикацији -
Народна библиотека Србије, Београд

81'271(082.2)
316.74:37(082.2)
373.2.022(082.2)
371.3(082.2)

ЈЕЗИК, култура, образовање : главни и
одговорни уредник Снежана
Маринковић. - Ужице : Педагошки факултет, 2018
(Ужице : Епоха). - 712 стр.
: илустр. ; 25 cm

На спор. насл. стр.: Language, Culture,
Education. - На врху насл. стр.:
Универзитет у Крагујевцу. - Радови на срп. и
енгл. језику. - Тираж 150. -
Стр. 13-14: Предговор / редакција. - Напомене
и библиографске референце уз
текст. - Библиографија уз сваки рад. -
Summary.

ISBN 978-86-6191-050-0
1. Stv. nasl. na upor. nasl. str.
a) Језик - Култура говора - Зборници b)
Образовање - Култура -
Зборници c) Предшколско образовање - Методика
- Зборници d) Настава -
Методика - Зборници e) Језик - Комуникативна
функција - Зборници

COBISS.SR-ID 269078028