

ISSN 1840-0922
ISSN – e 2232-8300
UDK 37
DOI 10.7251/NSK

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У БИЈЕЉИНИ

НОВА ШКОЛА
ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ
САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ И ПРЕДШКОЛСТВА

Година XII

Свеска(2)

Бијељина, децембар 2017.

Часопис НОВА ШКОЛА

ИЗДАВАЧ:

Педагошки факултет у Бијељини

УРЕДНИШТВО

Главни и одговорни уредник

Проф. др Владо Симеуновић

Универзитет у Источном Сарајеву

Секретар редакције

Доц. др Сања Милић

Универзитет у Источном Сарајеву

Преводилац на енглески језик

Доц. др Татјана Думитрашковић

Универзитет у Источном Сарајеву

Лектори

Мр Сузана Бунчић

Универзитет у Источном Сарајеву

Припрема електронске верзије

Доц. др Небојша Митровић

Техничка припрема текста

Драгослав Васиљевић, мр

Уредништво

Др Стево Пашалић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

Др Бранко Милосављевић, Универзитет у Новом Саду, Србија

Др Ненад Лалић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

Др Данимир Мандић, Универзитет у Београду, Србија

Др Вељко Банђур, Универзитет у Београду, Србија

Др Миленко Пикула, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

Др Снежана Ратковић, Faculty of Education at Brock University in St. Catharines, Ontario, Canada

Др Слађана Јакимовић, Универзитет „Свети Кирил и Методиј“, Македонија

Др Милан Матијевић, Свеучилиште у Загребу, Хрватска

Др Јурка Лепничек Водопивец, Univerza na Primorskem, Koper Slovenija

Др Мара Сотич, Univerza na Primorskem, Koper Slovenija

Др Јелена Ђерманов, Универзитет у Новом Саду, Србија

Др Бране Микановић, Универзитет у Бањој Луци, БиХ

Садржај:

*Зорица В. Цветановић,
Учитељски факултет, Београд
Ивица В. Радовановић,
Учитељски факултет, Београд
Драгана С. Богавац
Учитељски факултет, Београд*

**Елементи функционалне писмености и коришћење рачунара у
разредној настави..... 1**

*Сања Б. Филиповић
Факултет ликовних уметности
Универзитет уметности у Београду*

**Образовни ниво родитеља и модели основа предшколског програма
као фактори креативности предшколске деце..... 16**

*Слађана В. Ђаласан
Бојана З. Вуковић
Радомир Б. Арсић
Универзитет у Источном Сарајеву, Медицински факултет у Фочи
Учитељски факултет Призрен – Лепосавић*

**Утицај образовног статуса родитеља на развијеност лексичко-
семантичких способности дјече млађег школског узраста 30**

*Лидија Јовичић
Педагошки факултет Бијељина*

**Неорганизовано провођење слободног времена као узрок
асоцијалног понашања младих 43**

*Марица Ж. Травар
Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет Бијељина*

**Улога васпитача у креирању подстицајне средине за рано учење у
вртићу..... 56**

*Оливера Петровић-Томанић
Педагошки факултет, Бијељина
Милош Ристић
Андреа Мутапчић
(студенти мастер студија на Педагошком факултету)*

Лексика у настави енглеског језика 67

Божана М. Томић
Филолошки факултет Београд
Докторске студије језика
Јелена В. Шајиновић Новаковић
Универзитет у Бањој Луци
Филолошки Факултет
Одсјек за енглески језик и књижевност

Технике стварања комичног ефекта у путопису Сањао сам Канаду 76

Лидија Р. Јањић
ЈУ ОШ „Јован Дучић“ Бијељина

**Темпорални генитив: темпорална идентификација локационог
типа у књижевноумјетничком стилу у савременом српском језику
..... 84**

Татјана Марић
Основна школа „Милан Ракић, Бања Лука

Родитељски стилови васпитања и стидљивост дјеце 94

Зорица В. Цветановић¹,
Учитељски факултет, Београд
Ивица В. Радовановић
Учитељски факултет, Београд
Драгана С. Богавац
Учитељски факултет, Београд

doi 10.7251/NS1702001C
удк 378.147::811.163.41
37.014.5:811.163.41
Оригинални научни рад

ЕЛЕМЕНТИ ФУНКЦИОНАЛНЕ ПИСМЕНОСТИ И КОРИШЋЕЊЕ РАЧУНАРА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

Апстракт: У раду су представљени начини развијања основних елемената писмености у оквиру наставе матерњег језика, уз могућности коришћења рачунара у функционалном описмењавању ученика. Истраживањем је обухваћено читање са разумевањем, писање, богаћење речника и практиковање језичких и писмених вежби. Циљ рада је био утврђивање учесталости коришћења рачунара и његова улога у почетном функционалном описмењавању ученика у настави српског језика. Узорак истраживања обухватио је учитеље из основних школа у Србији ($N = 450$). У истраживању су примењене сервеј метода и техника скалирања, а инструмент је скала процене за учитеље. Резултати истраживања показују да учитељи истичу разумевање прочитаног и познавање методологије писања текстова као основу функционалне писмености ученика, а рачунар најчешће користе за припрему за писање, односно прикупљање тематске грађе, што је свакако недовољно за постизање квалитетних исхода наставе матерњег језика. Зато је потребно припремити детаљна методичка упутства наставницима за коришћење рачунара у функционалном описмењавању ученика, који ће даље водити ка савременим начинима комуникације.

Кључне речи: Функционална писменост, читање са разумевањем, писање разноврсних текстова, коришћење рачунара у настави.

Увод

Појавом нових технологија учење, па самим тим и процес развијања писмености, се трансформише. Ера мултиписмености не сме да елиминише темељну писменост, већ напротив, савремени друштвени контекст захтева појединца који идентификује и решава проблеме, трага за релевантним информацијама, критички их анализира и успоставља њихову логичку синтезу, а уз то брзо и јасно комуницира са другима. У том смислу не може се посматрати ужа дефиниција писмености која обухвата способност читања и писања неког писма. Данас се говори о различитим облицима писмености, а у школи се најчешће користи термин функционална писменост, под којим се подразумева усмеравање ученика за комуницирање које је на вишем нивоу од елементарне писмености. У дигиталном окружењу данас јављају се нови облици писмености

¹ zorica.cvetanovic@uf.bg.ac.rs

(електронска пошта, писање кратких порука, дописивање у мобилним апликацијама и сл.) што има за импликацију да се писменост шире дефинише. Комуникационе технологије несумњиво имају квалитативну димензију, али оне не би требало да замене наставника. Употреба технологија у настави захтева избалансиран однос са другим облицима учења, а ученицима је неопходно дати прилику да читају, да пишу руком, да стварају, а поред тога пружити им могућност да користе технологије.

Функционална писменост се може дефинисати као „оспособљеност појединца да учествује у облицима живота друштвене заједнице којој тај појединац припада” (Зељић, 2014, стр. 574). Настава језика и јесте усмерена на функционално описмењавање ученика и подразумева њихово увођење у сегменте којима се гради њихова способност да правилно језички изражавају и то на више нивоа, лексичком, синтаксичком и текстуалном (Cvetanović, 2010, стр. 22). На почетку ученик чита и пише речи, затим их спаја у реченицу, а реченице у текст, уз постепено осамостаљивање.

Увођење информационих технологија уноси значајне промене у учењу и настави, али важно је нагласити да ће реално стање у нашем друштву и даље задржати основне методе, поступке, уџбенике и средства у васпитно-образовном процесу, не умањујући вредност савремених информационих технологија, уз уважавање принципа кумулативности у њиховом судејству. Деца која користе различите врсте технологија чешће имају виши степен самопоуздања, боље владају основним вештинама и могу пуним капацитетом да истражују своја интересовања (Bredenkamp, Rosegrant, 1995; Garrett, 2009; Williams, 2000). Нове технологије, директно или индиректно, утичу на писменост (Hagood, et al., 2003; Lankshear, Knobel, 2006; Lewis, Finders, 2002). Ипак, развијање писмености формално је део наставе матерњег језика која обухвата читање са разумевањем, усмено и писмено изражавање, богаћење речника и разноврсне језичке и писмене вежбе. Данас, када говоримо о експанзији информационих технологија, када имамо брз проток информација, када ученик мора бити сензибилнији за усвајање информација које су презентоване на нов или другачији начин, у новим контекстима, озбиљно се мора водити рачуна о томе како треба конципирати наставу матерњег језика која ће пратити савремени тренутак и нове технологије, уз развој традиционалних вредности.

Теоријске основе истраживања

У току наставе почетног читања и писања већ се ради на развијању основних елемената функционалне писмености, а ти елементи су: читање, разумевање прочитаног, писање реченица и разноврсних текстова, познавање правописних норми, методологија израде кратких писмених састава, богаћење речника. Данас се све чешће у научној и стручној јавности говори о дигиталној писмености, као саставном сегменту функционалног знања ученика, а која се

сагледава са аспекта иновирања наставног процеса. „Међутим, и сама иновација тог типа постаје брзо традиција јер је понекад тешко одредити ову врсту писмености – она, сматра се, подразумева стално учење с обзиром на то да се софтвери врло брзо иновирају, тако да једном научено не може да траје вечно током живота појединца” (Половина, 2015, стр. 52). Основна функционална писменост у настави подразумева познавање и коришћење основних знања ученика која му омогућавају да може да разуме информацију у писаном тексту, да зна да је правилно формулише, да је пренесе у писаном тексту и да може успешно да комуницира.

У методици наставе језика усвојен је термин *учење језика помоћу компјутера* (Computer Assisted language Learning – CALL), који се често користи за учење другог језика, обично енглеског. Страни методичари су се бавили коришћењем рачунара у настави матерњег језика, теоријски, истраживачки и практично (Beatty, 2003; Leakey, 2011; Smith, Lafford, 2009). То су углавном студије које су усмерене на ученике који су у потпуности савладали читање и писање. Улога рачунара у настави језика са становишта глобалног учења проучавана је ранијих деценија, а посебна пажња била је усмерена на софтвере, интернет, електронску литературу, проналажење и критички однос према интернет-базираним информацијама, *интелигентно учење језика помоћу рачунара* (*Intelligent CALL*) и ефективно он-лајн писање (Warschauer, Healey, 1998). У настави почетне писмености рачунар има вишестуку функцију: користи се за читање електронске литературе, као средство за писање, за извор информација и прикупљање тематске грађе за писање, као и за реализацију различитих вежби. Све ово се најчешће реализује уз помоћ рачунарских програма, интернета и образовних софтвера. Потребно је ученике упућивати и на могуће начине комуникације које омогућава коришћење рачунара, што се, ипак, реализује након наученог писања.

Учење читања подразумева разноврсно читање и то: „тихо, читање прелетањем, споро, поновљено, гласно, сценско и парафразирајуће” (Beste, 2007, стр. 56). Разумевање прочитаног је један од основних елемената писмености, јер ученик може да декодира информацију која је написана. Учитељи најчешће проверавају разумевање прочитаног уз помоћ питања чији одговори се налазе у тексту и утврђују да ли ученик може да пронађе одређене информације које се налазе у самом тексту. Читање утиче и на писање, јер „деца почињу да се са пуном свешћу односе према речима аутора” (Алексеева, Яшина, 2000, стр. 178). Коришћење рачунара у развијању читалачких способности ученика није први избор. Увек се у настави полази од штампане књиге, уџбеника, књига за програмску и ванпрограмску лектуру или других штампаних извора. Међутим, развојем нових технологија уџбеничка литература има и електронске додатке. Такође, у уџбеницима се наводе мрежне странице на којима ученици могу и прочитати нешто више о некој појединости, писцу, занимљивости. Читалачке навике ученика могу се развијати и проналажењем текстова за читање на интернету, нарочито могу бити интересантни школски часописи, информативни и енциклопедијски текстови. Посебна пажња треба да буде усмерена на лектуру

коју ученици могу да користе помоћу рачунара, и то аудио или електронске књиге. Звучне читанке су биле први аудио записи штампаног текста, а данас је могуће пронаћи веома добре интерпретације глумаца или спикера. Електронске књиге имају записе текста у дигиталном облику, што је посебно значајно откад се они могу пронаћи на интернету. Проблеми у читању електронске литературе су постојање много верзија које нису оригинални текстови, као и много препричаних књижевних дела, што не утиче повољно на наставу матерњег језика и развијање писмености.

Осим читања, у школи се ради на увежбавању самосталног писања, прво реченица, а затим и краћих текстова, за чије сачињавање је потребно познавати правописну норму. Ученици пишу и нелинеарне текстове, односно попуњавају табеле и обрасце. Писање уз помоћ рачунара је савремена потреба, па је значајно посматрати овај елемент писмености као основу за комуницирање. У данашњем друштву писменост подразумева и коришћење рачунара као средства за писање (Думитрашковић, 2014). Припрема и само писање прво реченица, а затим и краћих текстова уз помоћ рачунара потребно је да се осмисли тако да ученик, у зависности од техничких могућности, може да ради у школи или код куће.

Рачунар се користи и као средство за прикупљање информација и тематске грађе, а све се најчешће реализује уз помоћ интернета као глобалне мреже. Релевантни фрагменти мреже су сложени процеси на релацији информација-знање-апликација (Williams, 2000, стр. 96). Интернет и образовни софтвери, који представљају место на којем се може наћи велики број информација, радних материјала и мултимедијалних садржаја, а они нуде и хипертекстуалност. Дакле, ученик је у позицији да буде на основном дискурсу и да истовремено користи различите нивое вежби, да добија додатна објашњења, као и да му се понуде други и другачији извори нових информација. Наиме, на ученику је да ли ће у одређеном тренутку користити податке који треба да продубе његова знања, што представља вертикалну димензију, или ће, пак, користити податке у функцији проширивања знања, што представља хоризонталну димензију. Интернет се за прикупљање информација и тематске грађе за говорење и писање користи тако што ученик приступа интернет порталима који подстичу писање и читање, размењују искуства након читања и упутства за писање. Овде постоји проблем преузимања готових, већ написаних текстова, које ученици користе као помоћ или потпуну замену за своје писање. Као мотивација за писање могу послужити и мрежне станице на којима ученици проналазе разне информације које им на разне начине помажу у писменом изражавању.

Образовни софтвери имају основни текст којег прате инструкције и евалуативно поље. Посебна вредност софтвера је у повратној информацији, која мора да буде обogaћена квалитетном анимацијом или се, пак, као награда нуди интерактиван модел игре која је у функцији садржаја програма. Дакле, њега карактерише: „добро дефинисано иницијално стање, добро дефинисани циљеви и добро дефинисане активности“ (Hayes, 1996, стр. 56). Образовни софтвер обезбеђује разноврсне модалитете, као што су визуелни, звучни и практични који су у функцији стицања и примене знања. Његовом употребом омогућава се

адаптибилност и флексибилност учења. Велика вредност учења језика уз помоћ рачунара је то што је ученик у позицији да самостално бира и организује (користи) информације (садржај). Он обезбеђује такву динамику да код ученика изазива пажњу, интерес и мотивацију за читање и писање у настави језика. Коришћењем образовног софтвера дете задовољава и врло значајну потребу, а то је потреба за доказивањем вредности својих способности. Треба истаћи да се ови софтвери веома функционално могу користити у облику језичких вежби или као основа за богаћење речника ученика. Међутим, поред свих предности о којима се овде говорило, неопходно је навести и недостатке коришћења рачунара: софтвери нису увек лако доступни; подразумева елементарну рачунарску писменост (ученика и наставника); проблем способности ученика да процени које су то релевантне односно ирелевантне информације. Наравно, поред наведених недостатака, неопходно је и даље озбиљно радити на квалитетним методичким начинима за коришћење рачунара у настави писмености, који у овом тренутку у комбинацији са савремено конципираним уџбеником и савременим методичким приступима, заиста представљају заокружени конструкт (Bogavac, Radovanović, Kovačević, 2015). У том процесу не треба заборавити и улогу наставника који може сам припремити одређене садржаје који се користе у настави језика. Уз малу наставникову обученост, помоћу рачунара можемо направити добре и корисне програме за језичка вежбања, за вежбе читања, говорну културу (Милатовић, 2011, стр. 237).

Писменост ученика се развија само практичним радом и зато учитељ треба да стално изналази и осмишљава нове ситуације у којима ће ученици учити основе писмености. Повезаност писмености и технологије кроз историју доноси трансакциони став са нагласком на усклађивању укупне вредности у области (Leigh, 2012). У настави језика, у почетним разредима, користе се разноврсне нове језичке вежбе које се реализују уз помоћ рачунара посебно усмерене на учење граматике (Ђорђевић, 2016), као и на припрему и учење писања (Cvetanović, Radovanović, Šulović Petković, 2015; Cvetanović, Šulović Petković, 2013). Када је читање у питању, у читанкама се налазе налози за разумевање прочитаног (Пурић, 2016; Цветановић, 2011), углавном са недовољно упућивања на електронске изворе и електронско учење које је данас актуелно. Такође, треба користити интернет и његове могућности које он има у настави и учењу (Радовановић, Ристић, 2013). У настави језика у којој је развијање комуникативних компетенција веома важно, потребно је да наставници методички описмењавају ученике на савремене начине, а један од њих је и коришћење рачунара за развијање читања и писања.

Успостављање брже и ефикасније комуникације између технолошког развоја и образовања, као и између науке и образовања, недвосмислено представља императив данашњице. Образовни програми у функцији савременог тренутка свакако не трпе конзервативизам и ригидност. Промене у образовању стављају акценат на квалитетном и ефикасном стицању знања, на максималном ангажовању потенцијала ученика, на подстицању стваралаштва и оспособљавању ученика за учење. У том процесу неопходно је коришћење савремених

технологија, посебно рачунара, без којих се данашња писменост и комуникација не може у потпуности остварити.

Методологија истраживања

Предмет истраживања је важност познавања основних елемената функционалне писмености и методичко увођење ученика у описмењавање уз помоћ рачунара, као и њихова методичка повезаност у разредној настави српског језика.



Слика 1: Предмет истраживања – основни елементи писмености и коришћење рачунара

Циљ истраживања је био да се утврди важност познавања и употребе елемената писмености и учесталости коришћења рачунара у почетног функционалном описмењавању ученика. Задаци истраживања су: 1. испитати важност познавања основних елемената функционалне писмености; 2. утврдити учесталост коришћења рачунара за развијање почетне функционалне писмености; 3. анализирати методичку повезаност коришћења рачунара и функционалне писмености ученика. Основна метода истраживања је сервереј, а техника која је употребљена у истраживању јесте скалирање. Инструмент истраживања је скала процене.

Приликом истраживања кренули смо од следећих хипотеза:

1. учитељи истичу важност основних елемената почетне функционалне писмености;
2. учитељи повремено користе рачунар за функционално описмењавање ученика.

Узорак истраживања обухватио је 450 учитеља основних школа у Србији, од којих високу стручну спрему има 356 (79,1%), а 94 (20,9%) има вишу стручну спрему. У односу на радни стаж један број учитеља, и то 71 (15,8%), ради у школи до девет година, највећи број испитаника има више од десет година, и то 197 (43,8%), док 182 (40,4%) има преко двадесет година радног стажа.

Резултати истраживања

Од наставе почетног читања и писања почиње оспособљавање ученика за функционална писменост. То подразумева њихово увођење у сегменте којима се гради читалачка способност, писање и комуницирање на различите начине. На почетку се ради на елементима почетне функционалне писмености ученика и користе се разноврсни методички начини да се они усавршавају, као што је, између осталог, и коришћење рачунара у настави језика.

Елементи функционалне писмености ученика

Мишљења учитеља о важности познавања елемената функционалне писмености испитани су скалом процене која обухвата пет сегмената, и то: разумевање прочитаног, познавање правописних правила и начина писања, као и читање и писање текстова – нелинеарних и на рачунару. Увођење ученика у писменост је темељ читања и писања, па су се учитељи изјашњавали о томе шта је значајно у учењу ових вештина. Резултати овог дела истраживања приказани су у табели 1.

Табела 1: Процена наставника о важности познавања основних елемената писмености

Елементи функционалне писмености	Важност познавања			Скална вредност	
	Веома је важно	Делимично је важно	Мање је важно		
1. Разумевање прочитаног	f %	438 97,3	10 2,2	2 0,4	2,97
2. Познавање правописних правила	f %	385 85,6	61 13,6	4 0,9	2,85
3. Писање текстова	f %	240 53,3	193 42,9	17 3,8	2,50
4. Читање и писање нелинеарног текста	f %	141 31,3	248 55,1	61 13,6	2,18
5. Читање и писање уз помоћ рачунара	f %	60 13,3	244 54,2	146 32,4	1,81

Резултати испитивања показују да учитељи по важности на прво место (скална вредност: 2,97), стављају разумевање прочитаног, што и јесте основна методичка претпоставка у настави писмености. Други ајтем у рангу односи се на познавање правописа. Скална вредност ове тврдње, такође је висока и износи 2,85, показује да је, према мишљењу учитеља, познавање правописних правила веома важно за писање. Иако има учитеља и методичара који сматрају да је потребно прво савладати технику писања, па учити правопис касније, резултати истраживања показују да највећи број учитеља инсистира на упоредном учењу писања и правописа. Читање и писање нелинеарног текста саставни је део писмености, тако тврди око три четвртине наставника и позитивно одговара на четврту тврдњу, што се види у табели 1. Када је у питању писање на рачунару, испитани учитељи сматрају да је оно делимично важно, што доказује скална вредност која износи 1,81. Учитељи сматрају да су сви испитани сегменти значајни за функционалну писменост ученика.

Учесталост коришћења рачунара за развијање функционалне писмености

У савременом дигиталном окружењу немогуће је замислити писање без употребе рачунара. У том смислу испитали смо да ли и колико учитељи упућују ученике да користе рачунар у настави матерњег језика. Истраживање је обухватило припремање за писање и само писање, читање електронске литературе, затим реализовање језичких вежби на рачунару, прикупљање тематске грађе на интернету и подстицаје за читање и писање уз помоћ софтвера. Резултати овог дела истраживања налазе се у следећој табели.

Табела 2: Учесталост коришћења рачунара у функционалном описмењавању

Коришћење рачунара за функционално описмењавање ученика	Учесталост коришћења					Скална вредност	
	Увек	Често	Повремено	Ретко	Никад		
1. Реализујете језичке вежбе уз помоћ рачунара.	f %	7 1,6	87 19,3	163 36,2	126 28,0	67 14,9	2,65
2. Уводите ученике у методологију писања текстова на рачунару.	f %	11 2,4	38 8,4	141 31,3	146 32,4	114 25,3	2,30
3. Ученици користе интернет да би прикупили грађу за писање.	f %	9 2,0	38 7,3	129 28,7	166 36,9	113 25,1	2,24
4. Ученици пишу разноврсне текстове на рачунару.	f %	7 1,6	41 9,1	111 24,7	124 27,6	167 37,1	2,10
5. Ученици од почетне наставе језика читају електронску литературу.	f %	3 0,7	17 3,8	106 23,6	169 37,6	155 34,4	1,99
6. Ученици пишу саставе на рачунару.	f %	2 0,4	20 4,4	88 19,6	189 42,0	151 33,6	1,96
7. Готови рачунарски софтвери су подстицај за читање и писање.	f %	2 0,4	24 5,3	74 16,4	97 21,6	253 56,2	1,72

Скална вредност прве тврдње која износи 2,65 односи се на језичке вежбе које могу да се реализују уз помоћ рачунара. Може се закључити да учитељи повремено упућују ученике на ове вежбе, које се веома функционално могу употребити за учење писања. Учители повремено уводе ученике и у методологију писања текстова на рачунару. Техника писања текстова руком и на рачунару није потпуно иста и зато је важно ученике упућивати на њихове сличности и разлике. Ученици користе рачунар за припрему и за само писање. То је углавном усмерено на проналажење грађе за писање, и то повремено, што потврђује скална вредност овог ајтема која износи 2,24. Из ових резултата истраживања види се да ученици повремено или ретко користе рачунар као припрему за писање, односно да на интернету проналазе информације и грађу која им помаже у изражавању. Писање разноврсних текстова на рачунару се не практикује учестало, а у данашњем информатичком друштву, где је писмена комуникација скоро у потпуности усмерена на нове технологије, методички није оправдано да се у школи за писање оне не користе. Ученици, иако повремено или ретко, ипак читају електронску литературу од почетне наставе језика, што потврђује скална вредност ове тврдње 1,99. Писање састава подразумева да ученици састављају дужи текст, обично је у питању препричавање, писање о догађајима и доживљајима. Ученици ретко пишу саставе на рачунару (скална вредност 1,96), а потребно је да се ученици од млађег узраста упућују да састављају текстове и на овакав начин. Већина испитаних учитеља не даје ученицима готове рачунарске софтвере да би их подстакли да

читају и пишу (скална вредност: 1,73), иако данас има много различитих информатичких могућности.

Дискусија

Резултати истраживања у целини показују да је коришћење рачунара у настави за развијање сегмената почетне функционалне писмености релативно слабо заступљено, тако да свега 20,9% учитеља увек или често реализује језичке вежбе уз помоћ рачунара, 10,8% учитеља уводи ученике у начине писања, односно структурирање текстова на рачунару, 9,3% наставника упућује ученике да користе интернет за прикупљање информација на интернету, 10,7% учитеља упућује ученике на писање информативних текстова на рачунару, 4,5% учитеља подстиче децу да читају и пишу од почетне наставе језика уз помоћ рачунара, 5,7% учитеља користи софтвере као подстицај за писање и само 4,8% упућује ученике да пишу саставе на рачунару. Ове резултате потврђују и ниске скалне вредности ајтема који се односе на коришћење рачунара за писмено изражавање ученика које се на петостепеној скали крећу од 1,72 до 2,65.

Сродна истраживања која су обављена показују да су у учењу писања текстова ученици мотивисанији за писање ако користе рачунар (Matthews Pavia, 2004), и да рад на рачунару утиче на развијање аутономије ученика (Mutlu, Eröz-Tuğа, 2013). Такође, учитељи најчешће препоручују интернет за прикупљање информација које се користе у писању текстова (Cvetanović, Radovanović, Šulović Petković, 2015; Cvetanović, Šulović Petković, 2013). Наши резултати показују да је коришћење рачунара у настави функционалне писмености релативно слабо заступљено.

Могуће разлози за овакве резултате истраживања треба тражити у техничким условима који постоје у школском окружењу и недовољној методичкој спремности наставника за адекватно усмеравање ученика за коришћење рачунара за читање и писање у настави. Лоши технички услови у многим школама у којима недостају рачунари или отворен приступ интернету, реални су разлози за одустајање од нове технологије у настави. Такође, могуће је и да наставници сматрају да ученици немају могућности да користе технику ван наставе, односно код куће. Ипак, наставници не треба да одустају од захтева у школи да се учини напор и учионице опреме тако да ученици имају прилику да користе предности савремене технологије. Други наведени разлог јесте недовољна оспособљеност и мотивација наставника за изналажење савремених методичких начина за функционално описмењавање ученика. Рачунари се углавном користе за језичке вежбе, програмиране материјале и разне задатке за учење граматике. Резултати нашег истраживања показују да наставници не користе довољно савремене технологије за учење и увежбавање читања и писања. Из резултата истраживања може се закључити да је потребно припремити детаљна методичка упутства, и то

теоријска и практична, за коришћење рачунара у почетном описмењавању ученика.

Закључак

Функционална писменост је, најшире схватано, способност успешног комуницирања у свакодневном животу, која се у школи систематично учи на часовима матерњег језика. Развијање писмености је сложен процес који подразумева учење читања и писања, усвајање правописних правила, практиковање језичких вежби које доприносе правилном језичком изразу. Од наставе почетног читања и писања уче се ове вештине, које се током школовања развијају и постепено се прелази са основне писмености на изграђивање комуникативних способности. Учениково познавање и коришћење основних елемената функционалне писмености подразумевају разумевање прочитаног и самостално писање, а значајно је и коришћење различитих комуникативних канала. У савременом дигиталном окружењу посебно је важно коришћење рачунара као савременог средства за писање и средства за прикупљање грађе за изражавање. У емпиријском истраживању о значајности елемената функционалне писмености и учесталости коришћења видова изражавања учествовало је 450 учитеља. Резултати показују да учитељи истичу важност функционалне писмености, посебно издвају следеће елементе: разумевање прочитаног и познавање правописних правила. Учитељи рачунар најчешће користе за реализовање језичких вежби, што је и резултат учења граматике уз помоћ рачунара која је и методички практично утемељена. Међутим, резултати истраживања генерално говоре да је коришћење рачунара за развијање сегмената функционалне писмености релативно слабо заступљено, што потврђују и ниске скалне вредности ајтема који се односе на коришћење рачунара за функционално описмењавање ученика. Све то упућује на потребу да се припреме детаљна методичка упутства за коришћење рачунара у почетном описмењавању ученика, који ће даље водити ка упућивању ученика на савремене начине комуникације и то посредством технологија. Дакле, добрим увођењем ученика у почетну функционалну писменост отвара се пут ка формирању описмењеног ученика, и у ужем и ширем смислу. Методички рад на усвајању основних елемената писмености и стално практиковање ових вештина на разноврсне начине, утичу на остваривање циљева и задатака наставе матерњег језика и образовног процеса уопште.

Литература

- Алексева, М. М., Яшина, В. И. (2000). *Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия».
- Beatty, K. (2003). *Teaching and Researching Computer-assisted Language Learning; Applied Linguistics in Action Series*. London: Longman.
- Beste, G. (2007). *Deutsch Methodik, Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen scriptor.
- Bogavac, D., Radovanović, I., Kovačević, J. (2016). *Quality Lifelong Education: Computer and/or a Textbook*. Anthropologist, No. 1/ 24, pp. 75–82.
- Bredenkamp, S., Rosegrant T. (1995). *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment*. Washington DC: NAEYC.
- Garrett, N. (2009). *Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation*. The Modern Language Journal, Special Issue: Focus Issue: Toward an Ecological CALL/93, pp. 719–740.
- Думитрашковић, Т. (2014). *Примена савремених информационо-комуникационих технологија у настави страног језика*. Нова школа, бр. IX (1), стр. 120–126.
- Dorđević, J. (2016). *English language teaching methodology in a CALL classroom testing and evaluating traditional grammar instruction*. Nastava i vaspitanje, br. 2/65, str. 359–378.
- Зељић, Г. (2014). *Писменост*. У „Лексикон образовних термина”, П. Пијановић (ур.) (стр. 574–575). Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду.
- Lankshear, C., Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practice and classroom learning* (2nd edition). New York: Open University Press.
- Leakey, J. (2011). *Evaluating computer-assisted language learning*. New York: Peter Lang.
- Leigh, A. (2012). *Troubling Discourse: Basic Writing and Computer-Mediated Technologies*. Journal of Basic Writing, No. 1/31, pp. 36–58.

- Lewis, C., Finders, M. (2002). *Implied adolescents and implied teachers: A generation gap for new times*. In „Adolescents and literacies in a digital world”, D.E. Alvermann (Ed.) (pp. 101–113). New York: Peter Lang.
- Matthews Pavia, C. (2004). *Issues of Attitude and Access: A Case Study of Basic Writers in a Computer Classroom*. *Journal of Basic Writing*, No. 2/23, pp. 4–22.
- Милатовић, В. (2011). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*. З. Цветановић, В. Јанићијевић, В. Мићић (прир.). Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду.
- Mutlu, A., Eröz-Tuğra B. (2013). *The role of Computer-Assisted Language Learning (CALL) in Promoting Learner Autonomy*. *Egitim Arastirmalari-Euraian Journal of Educational Research*, 51, pp. 107–122.
- Половина, В. (2015). *Традиција и иновација – две стране дигиталне хуманистике*. У „Дигитална хуманистика, тематски зборник у 2 књиге, књ. 1”, А. Вранеш, Љ. Марковић (ур.) (стр. 49–59). Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Пурић, Д. (2016). *Разумевање текста у настави књижевности*. *Настава и васпитање*, бр. 2/65, стр. 427–438.
- Радовановић И., Ристић, М. (2013). *Интернет у образовању, педагошки аспекти примене интернета у настави*. Београд: Учитељски факултет.
- Smith, B., Lafford, B. A. (2009). *The Evaluation of Scholarly Activity in Computer-Assisted Language Learning*. *Modern Language Journal*, No. 1/93, pp. 868–883.
- Hagood, M. C., Stevens, L. P., Reinking, D. (2003). ‘*What do THEY have to teach US? Talkin’ ’cross generations!*’ In „Adolescents and literacies in a digital world”, D. Alvermann (Ed.), (pp. 68–83). Peter Lang: New York.
- Hayes, N. (1996). *Foundations of Psychology*. London: Thomas Nelson & Sons Ltd.
- Cvetanović, Z. (2010). *Developing initial functional literacy in students*. In „A pupil and a teacher in contemporary education”, I. Radovanović, Z. Zaclona (Eds.) (pp. 20–30). Nowy Sącz, Belgrade: State higher vocational school in Nowy Sącz, Faculty of education, University of Belgrade.
- Цветановић, З. (2011). *Читанка у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду.

Cvetanović, Z., Šulović Petković, K. (2013). *Introducing pupils into writing skills*, In „Speech and Language: proceedings, 4rd International Conference on Fundamental and Applied Aspects of Speech and Language”, M. Sovilj, M. Subotić (Eds). (pp. 214–222). Belgrade: Institute for Experimental Phonetics and Speech Pathology.

Cvetanović, Z., Radovanović, I., Šulović Petković K. (2015). *Basic elements of functional literacy in younger students*. In „Speech and Language 2015, 5th International Conference on Fundamental and Applied Aspects of Speech and Language”, M. Sovilj, M. Subotić (Eds.) (pp. 139–146). Belgrade: Institute for Experimental Phonetics and Speech Pathology.

Williams, G. (2000). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness. The pedagogic device and the production of pedagogic discourse: a case example in early literacy education*. London: Book craft Ltd, Micomer Norton.

Warschauer, M., Healey D. (1998). *Computers and language learning: An overview*. Language Teaching, No. 2/31, pp. 57–71.

Zorica V. Cvetanović

Ivica V. Radovanović

Dragana S. Bogavac

ELEMENTS OF FUNCTIONAL LITERACY AND THE USE OF COMPUTERS IN LOWER CLASSES OF PRIMARY SCHOOL

Summary

The paper presents different ways of developing basic elements of literacy in mother tongue class with the possibility of using a computer in making pupils functionally literate. Research covers reading comprehension, writing, enriching vocabulary, language and written exercises. The aim of the paper was to determine frequency of the use of a computer and its role in making pupils functionally literate in Serbian language class. Sample research involved primary schools teachers in lower classes in Serbia (N=450). Survey methods and a scaling technique were applied here and the instrument used was the scale of assessment for teachers. Research results show that teachers emphasize reading comprehension and the knowledge of writing methodology as the base of functional literacy. A computer is used for the preparation of writing, i.e. collection of thematic material, which is definitely not enough to reach high quality learning outcomes in mother tongue class. That is why it is necessary to prepare detailed methodical instructions for teachers how to use a computer in making pupils functionally literate, which will further lead to modern ways of communication.

Key words: functional literacy, reading comprehension, writing various texts, use of computers in class.

Сања Б. Филиповић¹
Факултет ликовних уметности
Универзитет уметности у Београду

дои 10.7251/NS1702016F
удк 373.2.016-053.2
373.2.022
37.064.1/.2
159.953.5-053.2
Оригинални научни рад

ОБРАЗОВНИ НИВО РОДИТЕЉА И МОДЕЛИ ОСНОВА ПРЕДШКОЛСКОГ ПРОГРАМА КАО ФАКТОРИ КРЕАТИВНОСТИ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Апстракт: Различити приступи неговању дечјег стваралаштва имају и одређене реперкусије на дечју креативност у зависности од разумевања смисла и значаја ликовног васпитања предшколске деце. У овом истраживању се пошло од претпоставке да одређени фактори могу утицати на креативни развој најмлађих, где се посебно сагледавао утицај фактора Модела предшколског програма који се остварују у вртићима у Србији већ две деценије, као и утицај породице, тачније социо-културни статус родитеља који се пратио као фактор у овом истраживању. Коришћен је Вилијамсов тест креативности примењиван у бројним истраживањима у свету и код нас. Вредновање је вршено, узимајући у обзир и разлике између стратегија на којима се заснивају програми, њиховим циљевима, садржајима и методама путем којих се остварују, као и њиховог утицаја на децу утврђеног одговарајућим научним процедурама. Посебно се узимао у обзир и степен креативности деце кроз у области ликовног стваралаштва.

Кључне речи: Основе предшколског програма, креативност, методика ликовног васпитања.

Увод

Кроз историју су створени многи васпитни системи који су се битно разликовали по својим циљевима, садржајима и начинима на које су остваривани. Упркос свој разноврсности и променљивости васпитних система и педагошких идеја које су их одликовале, њих је по основним обележјима могуће разврстати у две групе, бихејвиористичке и хуманистичке, који имају своје корене у спартанском и атинском васпитању. Једно од њих је имало за циљ да однегује војника (дакле, развије функцију која није инхерентна људском бићу), а друго да хармонично развије код младих људке особине остварујући идеал о хармоничном спајању лепог и доброг, телесног и духовног. Своју конкретизацију васпитни системи су по правилу налазили у програмима васпитно-образовног рада које су стварали појединци, а затим институције, у средњем веку црква и феудалци, а потом је бригу преузела држава. Бихејвиористички приступ у свом драстичном виду карактерише програме у тоталитарним режимима, има особине дресуре и тежи да обликује децу према захтевима државе, односно, владајућег слоја у њој,

¹ argus4@open.telekom.rs

не уважавајући њихове потребе, могућности и интересовања. Парадигма овог приступа је васпитач „лончар“ који од неживе материје прави оно што му је наручено. Програми настали на овим идејама називају се још и „академски“ (Филиповић 2011; према Каменов 2006).

За разлику од бихејвиористичког приступа, хуманистички полази од идеје да деца у себи носе развојне потенцијале које треба ослободити васпитањем. Дете у том процесу учествује вољно и активно, изражавајући карактеристике своје личности, међу којима је најважније стваралаштво. Према поменутој парадигми, васпитач је „вртлар“ који „цвеће“ – децу негује – одгаја узимајући у обзир њихове личне потребе и могућности, које су различите. Иако јединствени у наведеном приступу, заговорници хуманистичког приступа су се поделили у две битно различите струје. Једна води порекло од француског мислиоца Жан Жака Русоа, има у суштини негативан став према васпитању као утицају на дечји развој, најбоље изражен кроз његову поставку да ћемо „дете најбоље васпитати ако га не васпитавамо уопште“. Улога васпитача је да не омета дечји развој и уклања препреке овом развоју, уздржавајући се од било какве интервенције која би се могла окарактерисати као наметање. Програми, васпитно-образовног рада према овој струји названи су „социјализацијско-матурацијски“ јер у први план стављају социјализацију детета и рачунају на механизме матурације, односно сазревања.

Друга струја, која се уочава у програмима названим „когнитивно-развојни“ везује се за преношење идеја о развоју деце швајцарског психолога Жана Пијажеа, на педагошки план. Према њој, уз пуно поштовање дечјих интересовања, потреба и могућности, за пуновредан развој деце треба извршити систематски утицај на њега, јер „препуштање деце не значи њихово ослобађање него заробљавање у њихов инфантилизам“. Детињство је драгоцен период живота, који не треба „протраћити“, него у њему задовољавати инхерентне дечје потребе за сазнањем и изражавањем сопствених идеја кроз медијуме разних уметности. Однос између детеа и васпитача тако је уравнотежен, дете је самостално колико то може да буде, а избегава се одлажење у крајност, са једне стране адулто центризма, карактеристичног за академске програме и педоцентризма какав заговарају присталице социјализацијско-матурацијског програма са друге стране (Филиповић 2011).

Описани приступи и програми нашли су свој израз у концепцијама ликовног васпитања предшколске деце. Бихејвиористички приступ карактерише програме васпитно-образовног рада у дечјим вртићима и наставне програме у школама наше земље, све до појаве *Нове концепције ликовног васпитања* Богомила Карлавариса (1960). Овај угледни ликовни педагог увео је уместо имитативног приступа поступке којима се систематски негује дечје ликовно стваралаштво у функцији еманципације дечје личности, подизања квалитета живота и демократизације друштва. Уметност на тај начин култивише личност и активира позитивне особине деце, посебно способност доношења нових идеја и уношења креативних промена у околну стварност. Нарочито је истакнута потреба ослобађања деце од стереотипа и повезивања ликовне уметности и ликовног васпитања, као услов увођења младих у ликовну културу. Ови начелни ставови

конкретизовани су кроз програме ликовног васпитања и методичке приручнике са упутствима како да се остварују. Настао је, и неко време трајао, период у настави ликовне културе, који можемо звати „златним периодом“ због резултата који су постизани захваљујући наведеним плодним идејама. У једном тренутку је наша земља постала светски центар за ликовно васпитање деце и омладине, о чему сведоче бројне награде и признања нашој деци на иностраним конкурсима и општа атмосфера која је владала међу ликовним педагозима.

У даљем развоју теорије и праксе ликовног васпитања у нашој земљи могу се запазити два приступа. Један карактерише покушај да се вредне идеје *Нове концепције ликовног васпитања* даље развијају и унапређују, не негирајући њихово полазиште и основу коју је поставио Б. Карлаварис. Други приступ, пре свега под утицајем неких идеја везаних за тзв. „антиауторитарно васпитање“, покушава да одступи од ове основе сматрајући да се још увек није довољно оградилa од академског приступа и претераног утицаја васпитача. У сталном истицању поставке да је „у ликовном изражавању важнији процес него резултат“ отишло се до потпуног занемаривања и потцењивања резултата, што је водило негирању елемената поставке да свако људско деловање треба да има неки циљ и смисао који га оправдава. Ако је смисао дечјег ликовног изражавања стваралаштво и комуницирање медијима ликовне уметности, што све садржи когнитивну и емоционалну компоненту, ако је детету у процесу одрастања потребна одрасла особа (која му „помаже да се ослободи њене помоћи“) онда ни у процесу ликовног изражавања не треба децу лишити плодне сарадње са одраслима, чије им искуство помаже да стално богати свој ликовни израз. Описани приступи кроз поимање смисла и функције ликовног васпитања, као и улоге васпитача у њему, а који су нашли одраз у два модела *Основа програма васпитно-образовног рада* у дечјем вртићу, тзв. *А модел* и *Б модел*, који су први пут ступили на снагу 1996, а затим 2006. године. Ови програми су детаљно упоређени, где су анализирани односи, пре свега, између васпитно-образовног програма као најважнијих фактора за које се претпоставило да утичу на развој дечјег ликовног стваралаштва, програмских садржаја, циљева и активности у овој области, као и реперкусија ових приступа. Резултати анализе и компарације програма ликовног васпитања у *А моделу* и *Б моделу*, доведени су у директну везу са утицајем који врше на дечји креативни развој (Филиповић, 2016). Други резултати у оквиру истог истраживања, показали су недвосмисло статистички значајне разлике у резултатима предшколске деце на *Вилијамс тесту креативности*, код оне деце која су похађала припремни предшколски програм у корист Б модела (Филиповић, Каменов 2009: 355-366).

Утврђивање наведених приступа је послужило као педагошка и методичка основа за давање одговора на питање: који фактори, на који начин и у којој мери играју улогу у развоју дечјег ликовног стваралаштва? Овај одговор је значајан, како за избор и одговарајућу примену програма васпитно-образовног рада, тако и за научно заснивање методичких поступака којима се унапређује дечје ликовно стваралаштво. У том светлу су вредноване и стратегије на којима се у Србији у дечјим вртићима заснивају разни модели основа програма васпитно-образовног

рада са предшколском децом, посебно у области ликовног васпитања и неговања дечјег стваралаштва.

Методологија

Основни циљ истраживања је био сагледавање утицаја фактора као што су образовни ниво родитеља предшколске деце која похађају програм модела А и деце која похађају програм модела Б, кроз сагледавање дечјих цртежа на тесту дивергентног, креативног мишљења, доводећи чињенице које су утврђене у однос са карактеристикама дечјег ликовног стваралаштва и методичким приступима и концепцијама васпитно-образовних програма.

Основни задатак је био да се испитају односи, пре свега, између васпитно-образовног програма и карактеристика дечјег ликовног стваралаштва, при чему су се узимале у обзир и особине породица из којих деца долазе као фактор за који се претпостављало да има утицаја на развој дечјег ликовног стваралаштва. Задатак у овом истраживању гласи: „Утврдити да ли, на који начин, и у којој мери фактори као што је образовни ниво родитеља, као и програмски модел (односно васпитач који ради по њему) утичу на развој дечје креативности“.

Као независне варијабле у овом истраживању јављају се: 1. педагошка концепција програма васпитно-образовног рада, који се примењују у дечјим вртићима, посебно– програм ликовног васпитања који се сагледава кроз *модел А* и *модел Б* *Основа програма васпитно-образовног рада* и 2. карактеристике породица из којих потичу деца. Зависне варијабле у овом истраживању јављају се кроз резултате које су деца постигла у оквиру овог истраживања, а то је сагледавање креативности деце по компонентама: 1. продуктивност, 2. флексибилност, 3. оригиналност, 4. асиметрија-симетрија и богатство речника (вербални коментар).

Основна хипотеза од које се пошло у овом истраживању јесте да се на дечју креативност која се огледа у особеностима ликовног израза сагледаваном кроз компоненте креативности утичу: педагошка концепција програма васпитно-образовног рада који се остварују у дечјим вртићима (посебно – програма ликовног васпитања) и социо-културне карактеристике породица из којих потичу деца која су била укључена у истраживање. Хипотеза у овом истраживању је формулисана у нултом облику и гласи: „Фактори као што су образовни ниво родитеља и програмски модел (односно васпитач који ради по њему) не утичу на развој дечје креативности“. Основна хипотеза истраживања у глобалу има научно утемељење у досадашњем искуству васпитача и ликовних педагога, као и налазима других аутора, али такође и отвара низ питања о узрочно-последичним везама и међусобној условљености у деловању појединих фактора које су донекле и откривене овим истраживањем.

Укупан број деце који чине узорак износи триста седамдесет двоје деце (372). Тестирањем су била обухваћена деца из осам (8) београдских вртића. Тестирање испитаника је обављено у предшколским установама које похађају у периоду од фебруара до априла 2008. године у Београду. Узорак је обухватио:

децу која су узраста 5 година и 9 месеци до 7 година и 1 месец старости; једнак број деце која су била у предшколским групама са којима се остварује васпитно-образовно програм по Моделу А *Основа програма* (186 деце) и програм по Моделу Б *Основа програма* (186 деце) (што је узорак поред што је „намеран“, чинило и „квотним“).

Подаци који су прикупљени о деци подразумевали су следеће: узраст детета (дан, месец и година рођења на основу кога се израчунава и актулни узраст на дан испитивања деце); социо-културне карактеристике породица из којих потичу деца; васпитно-образовна установа коју похађа; *Модел* васпитно-образовног програма који се остварује са дететом.

Карактеристике креативног-дивергентног мишљења сваког детета у групи, као и васпитне групе у целини утврђене су стандардизованим истраживачким инструментом под називом: *Модифицирани креативни тест Вилијамса*. Инструмент који је коришћен био је у складу са методом и техникама овог дела истраживања за обе групе испитаника (деце са којом се ради по Моделу А и деце са којом се ради по Моделу Б). Креативни тест Вилијамса је модификовани стандардизовани тест креативности дечјег ликовног изражавања, за децу узраста од 5-8 година (Туник, 2003). Туник је током трогодишњег истраживачког рада прилагодила тест и дала одговарајуће норме по узрастима користећи оригинални амерички тест Williams (1980). На основу разлика које се јављају у погледу карактеристика дечјег ликовног израза зависно од концепција модела Основа програма праћене су њихове карактеристике кроз компоненте креативности (оригиналност, флуентност, флексибилност, као и асиметрија-симетрија и богатство речника (вербални коментар)) и довођене су у везу са социо-културним одликама породице као фактором и резултата деце на примењеном тесту. По дефиницији Е. Е. Туник, при обради експерименталних података процењивач се ослањао се на следеће норме:

-Продуктивност (флуентност) – независно од садржаја цртежа броји се сваки нацртани цртеж. Теоријска претпоставка је да креативне личности продукују више. Дете ради брзо и продуктивно.

-Флексибилност – сагледава се број промена садржаја цртежа, односно мењање категорија. Креативне личности чешће мењају по нешто, него што се држе устаљених процедура, путева, или једног типа категорије цртежа. Мишљење је флексибилно. Дете је у стању да производи различите идеје, мења своју позицију, на нов начин посматра познате ствари.

-Оригиналност – процењује се кроз положај нацртаног цртежа у односу на задати стимулус – линију или цртеж унутра или споља у односу на задати цртеж или линију. У сваком квадрату је задата линија или фигура која представља или постаје ограничење за мање креативне особе. Најоригиналнији су они који цртају унутар и споља задате фигуре стварајући смислену синтезу датих облика и које не омета, ограничава дата контура.

-Асиметрија–симетрија – указује на положај детаља на цртежу, да ли га одређују као симетричан или асиметричан. Асиметрични избори су вредновани као израз креативности.

-Наслов – представља богатство речника и речи које су коришћене у називима, способност сликовитог изражавања суштине цртежа, директан опис онога што се налази на цртежу или откривање скривеног смисла, подтекста.

У обради података, до којих се дошло истраживањем, доминирали су непараметријски статистички поступци. Било је предвиђено да се израчунавају мерне вредности добијене процењивањем, које су у што већој мери биле објективизирани, захваљујући јасно дефинисаним категоријама и уз учешће квалификованих процењивача.

За тестирање хипотезе коришћен је студенатов *T-теста* за значајност разлике аритметичких средина, а предходно су израчунати дескриптивни параметри. За сагледавање утицаја образовног нивоа родитеља која су тестирана *Вилијамс тестом* креативности формиран је квотни узорак групе деце чији су родитељи нижег образовања и групе деце чији су родитељи вишег образовања, а нису узета у обзир деца која немају једног или оба родитеља. За фактор *образовни ниво родитеља* коришћен је *F-тест* (једнофакторска и двофакторска анализа варијансе).

Резултати

А) Ниже образовање и више образовање родитеља деце у моделу Б

Табела 1: Израчунате вредности за скорове деце према образовном нивоу родитеља- мера централне тенденције и мера дисперзије за модел Б

Дескриптивне методе	М	Мо	Мах	Мин	SD
Б модел Ниже образовање родитеља	74.828	70	99	60	7.780
Б модел Више образовање родитеља	75.752	69	92	59	6.829

Код мера централне тенденције постоји разлика између аритметичких средина (М). Просечан скор деце у Б моделу чији су родитељи нижег образовања $M=74.828$ је мало мањи од просечног скор деце у Б моделу чији су родитељи вишег образовања $M=75.752$. У оба узорка модови (Мо) се мало разликују између два узорка, али за оба узорка модови значајно одступају од своје аритметичке средине.

Код мера дисперзије и максималан скор (Мах) и минимални скор (Мин) се за ова два узорка статистички се значајно не разликује. Стандардна девијација (σ) у оба узорка се значајно разликује. Код деце у моделу Б чији су родитељи вишег образовања $\sigma=7.787$, а код деце у моделу Б чији су родитељи вишег образовања $\sigma=6.829$, при чему скорови деце у моделу Б чији су родитељи вишег образовања мање одступају од аритметичке средине у односу на скорове деце у моделу Б чији су родитељи нижег образовања.

Табела 2: Тест разлике аритметичких средина између нижег образовања родитеља деце у моделу Б и вишег образовања родитеља деце у моделу Б

Варијабла	<i>N</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ниже образовање родитеља деце и више образовање родитеља деце у моделу Б	184	0.86	1.652	< 0.05

Израчунате вредности Т-статистике за значајност разлике аритметичких средина резултата деце на *Вилијамс тесту* креативности између нижег образовања родитеља у Б моделу и вишег образовања родитеља деце у Б моделу, на нивоу значајности разлике $\alpha 0.05$ израчуната вредност значајности разлике је мања од табличне, односно $t=0.86 < t_{0.05; 184} = 1.652$, па се може донети закључак да разлике аритметичких средина нису статистички значајне између ова два узорка (резултати деце на *Вилијамс тесту* креативности деце чији су родитељи нижег образовања родитеља у Б моделу и деце чији су родитељи вишег образовања родитеља деце у Б моделу). У Т-тесту није уочена статистички значајна разлика између аритметичких средина резултата за ова два узорка па стога није примењен ни F-тест.

Б) Ниже образовање и више образовање родитеља деце у моделу А

Табела 3: Израчунате вредности за скорове деце према образовном нивоу родитеља- мера централне тенденције и мера дисперзије за модел А

Дескриптивне методе	<i>M</i>	<i>Mo</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>	<i>SD</i>
А модел Ниже образовање родитеља	67.204	72	88	33	9.654
А модел Више образовање родитеља	71.01	68	89	25	9.25

Код мера централне тенденције постоји разлика између аритметичких средина (*M*) за ова два узорка. Просечан скор деце у А моделу чији су родитељи нижег образовања $M=67.204$ је мањи од просечног скор деце у А моделу чији су родитељи вишег образовања $M=71.01$. У оба узорка модови (*Mo*), се значајно разликују и у оба узорка модови значајно одступају од своје аритметичке средине.

Код мера дисперзије максималан скор (*Max*) се за ова два узорка статистички се значајно не разликује, док код минималног скор (*Min*) постоји већа разлика. Стандардна девијација (σ) у оба узорка се не разликују много. Код деце у моделу А чији су родитељи вишег образовања $\sigma=9.654$, а код деце у моделу А чији су родитељи вишег образовања $\sigma=9.25$, при чему скорови деце у моделу А чији су родитељи вишег образовања мало мање одступају од аритметичке средине у односу на скорове деце у моделу А чији су родитељи нижег образовања.

Табела 4: Тест разлике аритметичких средина између нижег образовања родитеља деце у моделу А и вишег образовања родитеља деце у моделу А

Варијабла	<i>N</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ниже образовање родитеља деце и више образовање родитеља деце у моделу А	184	2.74	2.345	< 0.01

Израчунате вредности Т-статистике за значајност разлике аритметичких средина резултата деце на *Вилијамс тесту* креативности између нижег образовања родитеља деце у А моделу и вишег образовања родитеља деце у А моделу, израчуната вредност значајности разлике је већа од табличне, односно $t=2.74 > t_{0.01;184}=2.345$, па се може уз ризик грешке $\alpha 0.01$ донети закључак да су разлике аритметичких средина статистички значајне између ова два узорка (резултати деце на *Вилијамс тесту* креативности деце чији су родитељи нижег образовања родитеља у А моделу и деце чији су родитељи вишег образовања родитеља деце у А моделу), у корист деце у моделу А чији су родитељи вишег образовног нивоа.

У Т-тесту је уочена статистички значајна разлика између аритметичких средина резултата за ова два узорка, па је примењен и F-тест који треба да покаже да ли образовни ниво родитеља (родитељи нижег образовања родитеља у А моделу и родитељи вишег образовања родитеља деце у А моделу) може бити фактор који утиче на резултате деце на *Вилијамс тесту* креативности, односно на добијене разлике.

Табела 5: F тест за фактор образовни ниво родитеља деце у А моделу

Извор варијабилитета	<i>N</i>	<i>F</i>	<i>df1/df2</i>	<i>tv</i>	<i>p</i>
Факторска (ниже образовање родитеља деце и више образовање родитеља деце у моделу А) / Резидуална (унутар група деце из модела А и група деце из модела Б)	184	7.536	1/184	6.9	< 0.01

Напомена: *N* – број испитаника; *F* – вредност варијансе; *df* – таблична вредност степена слободe за фактор и резидуал; *p* – ниво статистичке значајности

Будући да је реализована вредност F статистике већа од граничне вредности, односно: $F=7.536 > F_{0.01;1;184}=6.90$, може се уз ризик грешке 0.01 донети закључак да контролисани фактор образовни ниво родитеља (родитељи нижег образовног нивоа и родитељи вишег образовног нивоа у моделу А) систематски утичу на резултате деце у *Вилијамс тесту* креативности, односно да се виши образовни ниво родитеља показао као фактор који утиче на разлике у креативности деце у моделу А.

В) Ниже образовање родитеља деце у Б моделу и више образовање родитеља деце у моделу А

Табела 6: Израчунате вредности за скорове деце према образовном нивоу родитеља- мера централне тенденције и мера дисперзије за ниже образовање родитеља деце у Б моделу и више образовање родитеља деце у моделу А

Дескриптивне методе	М	Мо	Мах	Мин	SD
Б модел Ниже образовање родитеља	75.752	69	92	59	6.829
А модел Више образовање родитеља	71.01	68	89	25	9.25

Код мера централне тенденције постоји разлика између аритметичких средина (М) за ова два узорка. Просечан скор деце у Б моделу чији су родитељи нижег образовања $M=75.752$ је већи од просечног скор деце у А моделу чији су родитељи вишег образовања $M=71.01$. У оба узорка модови (Мо) се значајно не разликују.

Код мера дисперзије и максималан скор (Мах) и минимални скор (Мин) се за ова два узорка се значајно разликују. Стандардна девијација (σ) код деце у моделу Б чији су родитељи нижег образовања $\sigma=6.829$, а код деце у моделу А чији су родитељи вишег образовања $\sigma=9.250$, при чему скорови деце у моделу А чији су родитељи вишег образовања значајно више одступају од аритметичке средине у односу на скорове деце у моделу Б чији су родитељи нижег образовања.

Табела 7: Тест разлике аритметичких средина између нижег образовања родитеља деце у моделу Б и вишег образовања родитеља деце у моделу А

Варијабла	N	t	df	p
Ниже образовање родитеља деце у Б моделу и више образовање родитеља деце у моделу А	184	3.977	3.377	< 0.001

Израчунате вредности Т-статистике за значајност разлике аритметичких средина резултата деце на *Вилијамс тесту* креативности између нижег образовања родитеља деце у Б моделу и вишег образовања родитеља деце у А моделу, израчуната вредност значајности разлике је већа од табличне, односно: $t=3.977 > t_{0.001;184}=3.377$, може уз ризик грешке $\alpha 0.001$ донети закључак да су разлике аритметичких средина статистички значајне између ова два узорка (резултати деце на *Вилијамс тесту* креативности деце чији су родитељи нижег образовања родитеља у Б моделу и деце чији су родитељи вишег образовања родитеља деце у А моделу), у корист деце у моделу Б чији су родитељи нижег образовног нивоа.

У Т-тесту је уочена статистички значајна разлика између аритметичких средина за ова два узорка, па је примењен и F-тест који треба да покаже да ли образовни ниво родитеља (родитељи нижег образовања родитеља у Б моделу и родитељи вишег образовања родитеља деце у А моделу), може бити фактор који

утиче на резултате деце на *Вилијамс тесту* креативности, односно на добијене разлике.

Табела 8: *F* тест за фактор образовни ниво родитеља између деце чији су родитељи нижег нивоа образовања у Б моделу и деце чији су родитељи вишег нивоа образовања у моделу А

Извор варијабилитета	<i>N</i>	<i>F</i>	<i>df1/df2</i>	<i>t_v</i>	<i>p</i>
Факторска (ниже образовање родитеља деце у Б моделу и више образовање родитеља деце у моделу А) / Резидуална (унутар група деце из модела А и група деце из модела Б)	184	9.274	1/184	6.9	< 0.01

Будући да је реализована вредност *F* статистике већа од граничне вредности, односно: $F=9.274 > F_{001;1;184}=6.9$, може се уз ризик грешке 0.01 донети закључак да контролисани фактор образовни ниво родитеља (родитељи нижег нивоа образовања у Б моделу и родитељи вишег нивоа образовања у моделу А) систематски утичу на резултате деце у *Вилијамс тесту* креативности, у корист нижег образовног нивоа родитеља деце у моделу Б.

Узимајући у обзир да су израчунате разлике аритметичких средина између различитих узорака за фактор образовни ниво родитеља, као и једнофакторске анализе варијансе, урађена је двофакторска анализа варијансе између фактора узраст и фактора образовни ниво родитеља.

Табела 9: Двофакторска анализа варијансе за фактор модел и образовни ниво родитеља

Извор варијабилитета	<i>N</i>	<i>F</i>	<i>df/df_r</i>	<i>t_v</i>	<i>p</i>
Фактор1 (модел) / Резидуална (остали фактори)	368	49.728	1/368	6.64	< 0.01
Фактор 2 (образовни статус родитеља) / Резидуална (остали фактори)	368	7.279	1/368	6.64	< 0.01
Извор варијабилитета	<i>N</i>	<i>F</i>	<i>df/df_r</i>	<i>t_v</i>	<i>p</i>
Фактор 1.2. Интеракција фактора - здружено дејство / Резидуал (остали фактори)	368	2.7	1/368	3.84	< 0.05

У овом *F*-тесту посматрали су се здружени утицај 2 контролисана фактора-модел и образовни ниво родитеља на креативност деце, што значи да утицај једног фактора (модел) зависи од нивоа другог фактора (нижи и виши образовни ниво родитеља), такође се посматрало и здружено дејство (интеракција) оба фактора. Резултати *F* теста двофакторске анализе варијансе су показали да је реализована вредност *F* статистике за *F*₁ већа од граничне вредности, односно: $F_1=49.728 > F_{001;1;368}=6.64$. Такође, резултати *F* теста двофакторске анализе варијансе за образовни ниво родитеља као фактор реализована вредност *F* статистике за *F*₂ већа од граничне вредности, односно: $F_2=7.279 > F_{001;1;368}=6.64$.

Резултати *F* теста двофакторске анализе варијансе су такође показали да не постоји статистички значајна разлика која се односи на интеракцију- здружено дејство два фактора (модел и образовни ниво родитеља), будући да је реализована

вредност F статистике за $F_{1,2}$ мања од граничне вредности, односно: $F_{1,2}=2.7 < F_{005;1;368}=3.84$, па се закључује да контролисани фактори- модел и образовни ниво родитеља у интеракцији (здруженом дејству) не утичу систематски на резултате деце у *Вилијамс тесту* креативности.

Дискусија

Узимајући у обзир стање истраживачког рада у области методике ликовног васпитања и образовања, указала се потреба за испитивањима која могу допринети проширивању методологија истраживања, истраживачких инструмената и истраживачког рада на пољу ликовне културе и методике ликовног васпитања, као и потреба теоријских проучавања ставова на којима почивају разне стратегије васпитно-образовног рада (зависне од филозофских и педагошких поставки о човеку уопште, детињству као специфичном развојном периоду, односима међу људима, циљу васпитања и начинима његовог остваривања итд), али и прикупљање емпиријских података које треба интерпретирати ради вредновања успешности ових стратегија. Основна очекивања у овом истраживању била су да се захваљујући резултатима истраживања и њиховој интерпретацији у светлу теоријских поставки и до сада вршених истраживања феномена дечјег ликовног стваралаштва, може доћи до поузданијих тумачења што има шири педагошки и психолошки значај, али и да може послужити и као полазиште за унапређивање методике ликовног васпитања као научне дисциплине и праксе у дечјим вртићима.

Полазећи од задатка истраживања да се утврди да ли, на који начин, и у којој мери фактори као што су образовни ниво родитеља, као и програмски модел (односно васпитач који ради по њему) утичу на развој дечје креативности, тестирана је и нулта хипотеза да фактори као што је образовни ниво родитеља, као и програмски модел (односно васпитач који ради по њему) не утичу на развој дечје креативности. Када се говори о образовном нивоу родитеља као фактору констатовано је следеће:

- разлике аритметичких средина статистички **нису значајне** између резултата деце чији су родитељи нижег образовања родитеља у Б моделу и деце чији су родитељи вишег образовања родитеља деце у Б моделу на *Вилијамс тесту* креативности, као и да контролисани фактор образовни ниво родитеља (родитељи нижег нивоа образовања и родитељи вишег нивоа образовања у моделу Б) систематски **не утиче** на резултате деце на *Вилијамс тесту* креативности;

- разлике аритметичких средина статистички **јесу значајне** између резултата деце чији су родитељи нижег образовања родитеља у А моделу и деце чији су родитељи вишег образовања родитеља деце у А моделу на *Вилијамс тесту* креативности), у корист деце у моделу А чији су родитељи вишег образовног нивоа, као и да контролисани фактор образовни ниво родитеља (родитељи нижег образовног нивоа и родитељи вишег образовног нивоа у моделу А) систематски **утиче** на резултате деце у *Вилијамс тесту* креативности, односно да се виши

образовни ниво родитеља показао као фактор који утиче на разлике у креативности деце у моделу А;

- разлике аритметичких средина статистички **јесу значајне** између резултата деце чији су родитељи нижег образовања родитеља у Б моделу и деце чији су родитељи вишег образовања родитеља деце у А моделу на *Вилијамс тесту* креативности, у корист деце у моделу Б чији су родитељи нижег образовног нивоа, као и да контролисани фактор образовни ниво родитеља (родитељи нижег нивоа образовања у Б моделу и родитељи вишег нивоа образовања у моделу А) систематски **утичу** на резултате деце у *Вилијамс тесту* креативности;

- између нивоа фактора модел (модел А и модел Б) разлика статистички **јесте значајна**, односно фактор - модел систематски **утиче** на резултате деце у *Вилијамс тесту* креативности, као и да између нивоа фактора образовни ниво родитеља (нижи и виши образовни ниво родитеља), разлика је статистички значајна, односно да фактор- образовни ниво родитеља такође **утиче** на резултате деце у *Вилијамс тесту* креативности, дакле и модел и образовни ниво родитеља утичу на креативност деце, али да контролисани факторији – модел и образовни ниво родитеља у интеракцији **не утичу** систематски на резултате деце у *Вилијамс тесту* креативности.

Закључак

Постављајући теоријске основе истраживању, да је уметност од најстаријег доба прихваћена као део и средство васпитања, тј. део и средство дуготрајног мењања људског понашања, настојало се да се утврди какав је и колики удео ликовног васпитања у том процесу, односно *модела Основа програма васпитно образовног рада* по коме васпитач остварује ликовно васпитање деце предшколског узраста, односно методике ликовног васпитања коју васпитач примењује у складу са опредељењима и ставовима које је изградио према ликовном васпитању.

С обзиром да концепција *Модела А* и *Модела Б* имају различите полазне основе, као и методе рада на ликовним активностима у области ликовног стваралаштва деце предшколског узраста, очекивало се да се појаве одређене разлике у нивоу креативних способности предшколске деце у оним оквирима у којима васпитно-образовни рад у области ликовног стваралаштва може утицати, како на ликовне тако и на укупне способности, а првенствено на стваралачке способности детета. Одговарајућим методолошким поступцима, утицај поменутих чинилаца се пратио на терену зависне варијабле која је опет обухватала показатеље дечјег дивергентног, креативног мишљења кроз цртеж као што су: продуктивност, флексибилност, оригиналност, као и асиметрија – симетрија и богатство речника (вербални коментар).

Инструмент који је примењен у истраживању, могуће је класификовати према ономе што сагледава, а то је укупан ниво креативног, дивергентног мишљења детета као и по компонентама – флексибилност, флуентност, оригиналност, асиметрија-симетрија и наслов. *Вилијамс тест креативног мишљења* укључује

дечји цртеж и лако се задаје и млађој деци. Ови тестови су првобитно коришћени за издвајање креативне деце, њихове селекције и укључивање у посебне програме. Касније у Америци и другим земљама почиње да се користи и задаје свој деци у циљу откривања креативних потенцијала. Резултати теста у овом истраживању осим креативних указују и на актуелне графо-моторичке способности детета, што је био драгоцен показатељ при анализи креативних способности деце као интелектуално ликовног нивоа. Анализом *Вилијамсовог теста* такође су одређени и психолошки аспекти дечјег ликовног стваралаштва, а могуће је било препознати и евентуалне развојне тешкоће код поједине деце (што није предмет овог истраживања). Дечји цртежи уопште, нарочито ако су пропраћени вербалним коментаром, представљају својеврсно дефинисање појмова којима дете располаже, па је зато било важно да деца осим цртања објеката који имају неко субјективно значење за дете и да дају и вербалан коментар о ономе што су нацртала. Полазећи од наведених чињеница, може се претпоставити да је у овом истраживању *Вилијамс тест* дивергентног, креативног мишљења својим нормативима и компонентама креативности које се у тесту мере на основу ликовне интерпретације деце (предшколског узраста), донекле пружио увид у креативне способности деце, као и увид у ниво развијености одређених компоненти креативности које су подложне васпитно-образовном утицају.

Може се закључити да постоји статистички значајна разлика утицаја образовног нивоа родитеља, у корист вишег образовног нивоа родитеља, односно да деца чији родитељи имају већи образовни ниво показују боље резултате од деце чији родитељи имају нижи ниво образовања, а ови резултати су се показали у једнофакторској анализи варијансе на узорку деце из А модела. На узорку деце из Б модела образовни ниво се није показао као фактор који утиче на креативност деце у Б моделу. Такође се показало да међудејство, односно комбинација фактора модел и образовни ниво родитеља не утиче на креативност деце. Од укупне варијансе као израза варијабилитета фактор модел највише објашњава разлике, односно да деца са којом се остварује Б модел показују боље резултате на Вилијамсовом тесту креативности од деца са којом се остварује А модел. Може се претпоставити да програми и ниво образовања родитеља делују на развој дечјег ликовног стваралаштва синергетски, при чему образованији родитељи дају већу подршку раду деци, као и васпитача на осваривању програмских циљева и задатака. То значи да ако се са децом остварује квалитетан програм да се могу очекивати бољи резултати, односно да се разлике које су могуће у постигнућима деце због утицаја породице (у овом случају образовног нивоа родитеља), смањују на минимум. Узимајући у обзир добијене резултате може се рећи да модел Б пружа једнаке могућности за напредовање (у овом случају се то односи на креативност) свој деци у групи, без обзира на образовни ниво родитеља, што није случај са моделом А у коме постигнућа деце више зависе од образовног нивоа родитеља као и других фактора, него од квалитета самог програма.

Литература

- Филиповић, С. и Е. Каменов. (2009). *Резултати примене различитих програма ликовног васпитања деце предшколског узраста*, У: зборнику „Европске димензије системе васпитања и образовања“ бр. 5, Тема броја – *Истраживање и развој* (стр. 355-366). Нови Сад: Филозофски факултет, одсек за Предшколску педагогију.
- Филиповић, С. (2016). *Ликовно васпитање и образовање у духу савремених методичких концепција*. У Зборнику међународног научног скупа *Традиционално и савремено у уметности и образовању*, Косовска Митровица: Факултет уметности Универзитета у Приштини.
- Каменов, Е. (2007). *Опште основе предшколског програма - Модел Б*, Нови Сад: Драгон.
- Филиповић, С. (2009). *Развој схватања о деčјем ликовном стваралаштву и могућностима васпитно-образовног деловања на њега*, докторска дисертација, Бања Лука: Академија умјетности.
- Карлаварис, Б. (1960). *Нова концепција ликовног васпитања*, Београд: Завод за издавање уџбеника Народне Републике Србије.
- Williams F. E. (1980). *Creativity Assesment Packet (CAP)*. New York: D.O.K. Publishers Inc. Buffalo.
- Бакољев, М. (1997). *Основи методологије педагошких истраживања*, Београд: Научна књига.

Sanja Filipović

THE EDUCATIONAL LEVEL OF PARENTS AND MODELS OF PRESCHOOL PROGRAMME AS FACTORS OF PRESCHOOL CHILDREN'S CREATIVITY

Summary

Different approaches to fostering children's art have certain repercussions on children's creativity depending on the understanding of the meaning and importance of art education of preschool children. In this study, it was assumed that certain factors might influence the creative development of the youngest, with the emphasis on the impact of the factors of the Preschool Programme Model implemented in kindergartens in Serbia for two decades now, as well as on the influence of the family, namely the socio-cultural status of parents, which was examined as a factor in this study. The study relied on Williams' creativity test, applied in numerous studies both in Serbia and the world over. Evaluation was carried out taking into account the differences between the strategies underlying the programmes, their objectives, the contents and methods through which they are realized, as well as their impact on children as established by the relevant scientific procedures. Particular attention was paid to the level of children's creativity in the field of fine arts.

Key words: basics of preschool programmes, creativity, methodics of art education.

Слађана В. Ђаласан¹
Бојана З. Вуковић
Радомир Б. Арсић
Универзитет у Источном Сарајеву,
Медицински факултет у Фочи
Учитељски факултет Призрен – Лепосавић

doi 10.7251/NS1702030C
удк 811.163.41'322.5-053.2
811.163.41'366.542
Стручни рад

УТИЦАЈ ОБРАЗОВНОГ СТАТУСА РОДИТЕЉА НА РАЗВИЈЕНОСТ ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКИХ СПОСОБНОСТИ ДЈЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Лексичко-семантички развој дјеце се углавном посматра кроз развој рјечника и способност дефинисања појмова. Нашом студијом је тестирано 84 дјеце трећих, четвртих и петих разреда основне школе „Свети Сава” у Фочи, узраста од 8-11 година, оба пола. Истраживање је реализовано у априлу и мају 2015. године. Лексичко-семантичке способности испитаника су процјењиване путем Семантичког теста и Теста дефиниција. Како би добили квалитетнију мјеру образовне структуре родитељског окружења, у нашем истраживању смо спојили образовни статус мајке и оца за сваког ученика. Општи циљ истраживања био је испитивање утицаја образовања родитеља на развијеност лексичко-семантичких способности. Резултати су показали да образовни ниво родитеља значајно утиче на развијеност лексичко-семантичких способности дјеце млађег школског узраста.

Кључне ријечи: лексичко-семантички развој, образовање родитеља, дјеца млађег школског узраста

Увод

Изучавање језика као система знакова, који човјеку омогућавају развијен друштвени живот, изузетно је сложено јер нема аспекта човјековог постојања који није више или мање повезан са језиком и говором (Bugarski, 1991). Језик је састављен од више хијерархијски организованих нивоа. То су сљедећи нивои: фонолошки, лексички, граматички (који обухвата морфологију и синтаксу), семантички и прагматски ниво организације језичког система (Vuković, 2012). Бројна истраживања упућују на то да је адекватна семантичка развијеност неопходна за овладавање другим нивоима језичке компетенције (Stevanović, Lazarević, 2014).

Семантички развој се углавном разматра кроз развој рјечника, с обзиром да појава и употреба ријечи представљају најуочљивији знак усвајања језика на раном дјечијем узрасту (Vuković, 2015). Проучавање семантичког развоја међутим, подразумејева много више од праћења простог повећавања фонда ријечи

¹ calasansladjana@gmail.com

(Vuković, 2015). Ниво развијености лексичко-семантичке структуре се може открити на више начина, а један од показатеља нивоа развоја лексичке семантике јесте познавање семантичких обиљежја ријечи: синонимије, антонимије, хомонимије и метонимије (Avramović i Vuković, 2012). Сљедећи показатељ лексичко-семантичке развијености је способност дефинисања појмова. Под дефинисањем појмова се подразумејева недвосмислено одређивање садржаја одређеног појма помоћу општег или надређеног појма, и навођење специфичне разлике по којој се дефинисани појам разликује од других појмова који се такође сврставају под општи или надређени појам. Да би се дошло до дефинисања значења неког именованог појма уочавањем његових општих и посебних карактеристика које га потпуно диференцирају од других појмова, потребно је да се стекну услови когнитивне и лексичке зрелости (Kašić, 2002).

Иако ставови већине родитеља показују да је учење активност везана уз полазак дјетета у школу, познато је да се предуслови „школскоме учењу” обликују много раније (Lenček, Blaži, Ivšac, 2007). Што су родитељи свјеснији важности ране комуникације и језичке компетенције свог дјетета, то су усмјеренији да и сами препознају одступања, али и да понуде своје дјетету више улазних информација које га чине спремнијим за праћење комуникационих захтјева околине – јаслица, вртића, школе (Lenček, Blaži, Ivšac, 2007). Овдје образовање родитеља игра значајну улогу. Глумбић наводи да образованији родитељи обично имају висок ниво аспирација, уз то припадају вишим социо-економским слојевима друштва, тако да су у прилици да својој дјечи обезбиједу подстицаје неопходне за пуну афирмацију свих когнитивних потенцијала (Glumbić, 1997).

Да дјеца образованијих мајки достижу значајно виши ниво синтаксичког и семантичког развоја у односу на дјецу чије мајке имају нижи степен образовања, показују резултати истраживања које се бавило проучавањем утицаја образовања мајке на комуникационе способности дјецe предшколског узраста (Glumbić, Brojčin, Đorđević, 2012). Резултати обимнијих студија, које су се бавиле испитивањем знања из различитих предмета, показују пак да је образовни ниво оца доминантан фактор који утиче на постигнуће ученика јер се налази у позитивној корелацији са постигнућем на свим тестовима (Unicef 2001, ОЕСЕ 2009). Можемо уочити да већина научне литературе која се бави повезаношћу образовног статуса родитеља са елементима ученичког успјеха, анализира статус мајке и оца одвојено, чешће користећи образовни статус мајке као предиктор постигнућа и понашања ученика (Schulz, 2006). Разлози за наведено су донекле претпоставке да мајке проводе више времена с дјецом, да су укљученије од очева у њихово образовање те да пружају већу подршку у образовним тежњама дјецe. Овакво, по много чему поједностављено схватање проблема утицаја родитељског окружења занемарује чињеницу да се васпитање дјетета одвија у интеракцијском односу оба родитеља. Из тог разлога ми смо у нашем истраживању спојили образовни статус мајке и оца за сваког ученика, као основу за одређивање образовног статуса родитеља као квалитетније мјере образовне структуре родитељског окружења.

Наш рад се фокусирао на повезаност образовног статуса родитеља са развијеношћу лексичко-семантичких способности дјеце, изражених постигнућима на Семантичком тесту и Тесту дефиниција. Општи циљ истраживања био је испитивање утицаја образовања родитеља на развијеност лексичко-семантичких способности дјеце млађег школског узраста.

Методологија

Студијом је тестирано 84 дјеце трећих, четвртих и петих разреда основне школе „Свети Сава” у Фочи, узраста од 8-11 година, оба пола. Истраживање је реализовано у априлу и мају 2015. године. Из педагошко-психолошке документације су преузети подаци о оствареном образовном статусу родитеља. У истраживању је коришћен Семантички тест и Тест дефиниција.

Семантички тест (Спасенија Владисављевић, 1983). Овај тест намијењен је процјени развоја појединих категорија ријечи: хомонима, антонима, синонима и метонима. На овај начин се утврђује опсег језичких асоцијација унутар сваке категорије ријечи и Семантичког теста у цјелини. Тест садржи укупно 40 ајтема (ријечи за подстицај) који су подијељени у четири категорије које садрже по 10 ајтема, односно ријечи за подстицај. Све подстицајне ријечи у тесту су именице. У оквиру првог дијела Теста процјењује се способност разумијевања значења ријечи и активне употребе у категорији *хомонима* (суд, сто, лист, пол, вријеме, брана, политика, борба, нада, земља). Други дио тиче се способности разумијевања значења ријечи и активне употребе у категорији *антонима* (живот, здравље, срећа, улаз, дан, јутро, младост, мушкарац, сјетва, љубав). Трећи дио односи се на парадигматски лексички однос синонимије, односно на *синониме* (врт, соба, дом, мета, сат, ђак, истраживач, пут, дивота, снага). У четвртном дијелу процјењује се способност разумијевања значења ријечи и активне употребе, имајући у виду један од механизма полисемије – метонимију, односно *метониме* (пуж, злато, змија, срна, цвијет, кап, вашар, лисица, стијена, зец). Прије примјене Теста испитаници су добили упутства и дати су им примјери за рјешавање, али без сугестија и навођења на тачне одговоре. Са тестирањем се започиње тек када испитаници у потпуности схвате начин рјешавања Теста. Вријеме за рјешавање није ограничено. Испитивање је индивидуално, а добијене одговоре испитивач биљежи у формулар и касније анализира. Позитивни/тачни одговори вреднују се једним поеном, а сваки позитивни додатни одговор, односно већи број одговора дат на једну подстицајну ријеч биљежи се у загради као (1), (2) или (3) поена, зависно од броја откривених значења. Једино у категорији антонима постоји само један тачан одговор на подстицајну ријеч. Одговори у категорији антонима који су формираны додавањем негације на подстицајну ријеч вредновани су са 0,5 поена зато што представљају облик развојне фазе у усвајању овог значењског односа. Негативни одговори носе 0 поена. Резултати се сабирају посебно за сваки дати лексички однос, а потом се сабирају резултати сва четири дијела Семантичког теста.

Тест за испитивање говорне развијености - тест дефиниција (Смиљка Васић, 1993). На основу овог теста процјењује се лексичко-семантичко функционисање дјетета, тачније одређује се ком нивоу хронолошког узраста дијете лексички одговара. Тест за испитивање говорне развијености (први дио теста – тест дефиниција) састоји се из 5 најфреквентнијих именица узетих из дјечијег рјечника, које се одликују познатошћу значења и високом фреквенцијом употребе. Задатак испитаника јесте да одговори на сљедећих пет питања: „Шта је човек, шта је мајка, шта је живот, шта је кућа и шта је сунце?”. Испитивање је индивидуално, а добијене одговоре испитивач биљежи у формулар и касније их анализира. У зависности од природе наведене дефиниције испитаници добијају од 0-8 поена. За потребе овог истраживања, за сваког испитаника је израчуната просјечна дужина дефиниције, изражена бројем употријебљених ријечи приликом дефинисања сваког од наведених појмова.

Статистичка обрада података

Статистичка анализа података је урађена помоћу SPSS 20.0 софтверског статистичког пакета. Од непараметријских статистичких тестова коришћен је χ^2 -тест. Као ниво статистичке значајности разлика узета је уобичајена вриједност $p < 0,05$. Корелација је рађена уз помоћ Пирсоновог коефицијента корелације. Подаци су приказани табеларно.

Резултати

У нашем истраживању учествовало је 40 дјечака и 44 дјевојчице. Испитанике старости од 8 до 11 година категорисали смо у двије групе, прву групу чинили су испитаници старости од 8 до 9,6 година, којих је укупно било 48 (57,1%), док су другу групу чинила 36 (42,9%) испитаника старости од 9,7 до 11 година. Највећи проценат испитаника (41,6%) похађа трећи разред основне школе, 29,8% похађа четврти, док преосталих 28,6% испитаника похађа пети разред.

Табела 1 : Дистрибуција узорка према полу, школском и календарском узрасту

Социо-демографске карактеристике испитаника	Фреквенца	Процент	Укупан брпј (%)
Старост			
8-9,6 година	48	57,1	84 (100)
9,7-11 година	36	42,9	
Пол			
Дјевојчице	40	47,6	84 (100)
Дјечаци	44	52,4	
Разред			
Трећи разред	35	41,6	84 (100)
Четврти разред	25	29,8	
Пети разред	24	28,6	

У Табели 2 приказани су подаци о оствареном образовном нивоу родитеља. Образовни статус оца и мајке је спојен за сваког испитаника посебно, тако да смо наше испитанике категорисали према оствареном образовном нивоу родитеља у следеће групе: испитаници чија су оба родитеља завршила основну школу; испитаници са оба родитеља са завршеном средњом школом; испитаници чија оба родитеља имају завршен факултет; испитаници код којих један родитељ има завршену основну, а други средњу школу; испитаници код којих један родитељ има завршену средњу школу, а други факултет. У нашем истраживању није било испитаника код којих је један од родитеља завршио основну школу, а други факултет.

Табела 2. Остварени образовни статус родитеља

Остварени образовни статус родитеља	N	%
Оба родитеља основна школа	4	4.8
Оба родитеља средња школа	54	64.3
Оба родитеља факултет	7	8.3
Један родитељ основна, једна средња школа	10	11.9
Један родитељ основна школа, један факултет	-	-
Један родитељ средња школа, други факултет	9	10.7
Укупно	84	100

Између група испитаника категорисаних према образовном профилу родитеља уочена је висока статистички значајна разлика у погледу употребе хомонима од стране испитаника ($\chi^2=15,773$; $p=0,003$), при чему је значајно већи проценат испитаника са родитељима нижег образовног профила који употребљавају хомониме испод узраста, у односу на испитанике који употребљавају хомониме у складу са узрастом, а родитељи им имају виши образовни ниво. Статистички значајна разлика која потврђује хипотезу да виши образовни ниво родитеља значајно утиче на већу развијеност семантичких способности је присутна и у случајевима употребе антонима ($\chi^2=13,264$; $p=0,010$), синонима ($\chi^2=10,374$; $p=0,035$) и метонима ($\chi^2=14,560$; $p=0,006$). Када је у питању однос укупног скорa Семантичког теста и образовног профила родитеља, утврђено је да постоји висока статистички значајна разлика ($\chi^2=23,060$; $p=0,001$) између група испитаника, при чему 34,5% испитаника са нижим укупним скором имају родитеље са основним или средњим образовањем, док ниједан од ових испитаника нема оба родитеља са високим образовањем (Табела 3).

Табела 3: Приказ утицаја образовног статуса родитеља испитаника на развијеност семантичких способности испитаника

Семантички тест	Образовни статус родитеља испитаника Број (%)					χ^2 - F	p
	Оба родитеља основна школа	Оба родитеља средња школа	Оба родитеља факултет	Једно факултет друго средња школа	Једно основна друго средња школа		
Хомоними							
Употреба испод узраста	3 (3,6)	13 (15,5)	0 (0)	1 (1,2)	6 (7,1)		
Употреба одговарајућа за узраст	1 (1,2)	42 (50)	7 (8,3)	8 (9,5)	3 (3,6)	15,773	0,003
Антоними							
Употреба испод узраста	3 (3,6)	23 (27,4)	1 (1,2)	2 (2,4)	8 (9,5)		
Употреба одговарајућа за узраст	1 (1,2)	32 (38,1)	6 (7,1)	7 (8,3)	1 (1,2)	13,264	0,010
Синоними							
Употреба испод узраста	4 (4,8)	25 (29,8)	3 (3,6)	6 (7,1)	8 (9,5)		
Употреба одговарајућа за узраст	0 (0)	30 (35,7)	4 (4,8)	3 (3,6)	1 (1,2)	10,374	0,035
Метоними							
Употреба испод узраста	4 (4,8)	23 (27,4)	1 (1,2)	5 (6,0)	8 (9,5)		
Употреба одговарајућа за узраст	0 (0)	32 (38,1)	6 (7,1)	4 (4,8)	1 (1,2)	14,560	0,006
Укупан скор							
Употреба испод узраста	4 (4,8)	17 (20,2)	0 (0)	2 (2,4)	8 (9,5)		
Употреба одговарајућа за узраст	0 (0)	38 (45,2)	7 (8,3)	7 (8,3)	1 (1,2)	23,060	0,001

Пирсонов коефицијент корелације (r) показао је да постоји статистички значајна корелација између просјечне дужине дефиниције процијењене помоћу Теста дефиниција и образовног профила родитеља, при чему нижи број бодова говори о нижем образовном профилу, а виши број бодова о вишем образовном профилу родитеља ($r = 0,342$; $p = 0,021$). Та корелација је слаба позитивна што значи да испитаници који имају образованије родитеље имају и вишу просјечну дужину ријечи при дефинисању одређених појмова (Табела 4).

Табела 4: Корелација између просјечне дужине дефиниције и образовања родитеља.

Варијабле	Коефицијент корелације	Просјечна дужина дефиниције	Образовни порфил родитеља испитаника
Просјечна дужина дефиниције	Пирсонов коефицијент корелације (r)	1	0,342
	p		0,021
	Број испитаника	84	84
Образовни порфил родитеља испитаника	Пирсонов коефицијент корелације (r)	0,342	1
	p	0,021	
	Број испитаника	84	84

Дискусија

Наш рад се фокусирао на повезаност образовања родитеља са развијеношћу лексичко-семантичких способности дјеце млађег школског узраста, изражених постигнућима на Семантичком тесту и Тесту дефиниција.

Између група испитаника категорисаних према образовном профилу родитеља уочена је висока статистички значајна разлика у погледу употребе хомонима, антонима, синонима и метонима од стране испитаника, при чему је значајно већи проценат испитаника са родитељима нижег образовног профила који употребљавају наведене лексичке категорије испод узраста, у односу на испитанике који их употребљавају у складу са узрастом, а родитељи им имају виши образовни ниво. Када је у питању однос укупног скорa Семантичког теста и образовног профила родитеља, утврђено је да постоји висока статистички значајна разлика између група испитаника, при чему 34,5% испитаника са нижим укупним

скором имају родитеље са основним или средњим образовањем а нити један испитаник нема оба родитеља са високим образовањем. Резултати добијени на Тесту дефиниција показују да постоји статистички значајна корелација између просјечне дужине дефиниције и образовног профила родитеља. Та корелација је слаба позитивна, што значи да испитаници који имају образованије родитеље имају и вишу просјечну дужину реченице при дефинисању одређених појмова.

Добијени резултати су у складу са резултатима других истраживања која су се бавила утицајем образовног статуса родитеља на развој језичких способности дјецe, гдје већина истраживача истиче да на успјех ученика у многоме утиче образовање родитеља. Ауторка Семантичког теста је установила да дјеца дају боље и богатије резултате на тесту што су родитељи дјетета образованији (Владисављевић, 1983). Бракус у свом истраживању наводи да постоји значајна позитивна корелација између социообразовног статуса мајке и укупног скорa на Семантичком тесту, што упућује на чињеницу да образовање мајке позитивно утиче на семантички развој дјетета (Бракус, 2003). Резултати обимног истраживање које је имало за циљ истражити разлике у школском успјеху ученика трећих и седмих разреда основних школа у Републици Хрватској с обзиром на пол ученика и образовање родитеља, показују да с порастом нивоа образовања родитеља линеарно расте образовно постигнуће ученика, што је посебно изражено у случају закључне оцјене из матерњег језика (Јокић, Ристић-Дедић, 2010). Ово повезујемо са чињеницом да су ученици са бољом оцјеном из матерњег језика уједно и ученици са развијенијим лексичко-семантичким способностима, што су потврдили и резултати других истраживања (Харт & Рислеу, 2003; Нелсон & Стаге, 2007; Блажи и Банек, 1998).

Најчешће и најдиректније објашњење везе између образовања родитеља и школских постигнућа њихове дјецe, ослања се на претпоставку да родитељи током сопственог школовања усвоје одређене обрасце који утичу на начин на који приступају свом дјетету током активности из којих дијете учи у породичној средини (Eccles, 1992; Brody, 1995). Образованији родитељи више разговарају са дјецом, примјењујући при томе различите и сложеније језичке структура, што за посљедицу има њихове развијеније језичке способности (Hoff, 2003). Природа вербалне комуникације и ненамјерног говорног и језичког подстицаја је значајно квалитетнија код образованијих родитеља, а дјечије језичко окружење на раном узрасту је од изузетног значаја за његов когнитивни развој, спремност за школу и коначно постигнуће у школи (Леффел & Сускинд, 2013).

Утицај економског положаја породице на дјететов когнитивни и језички развој добро је проучен и документован многобројним истраживачким резултатима. Врло је битно нагласити да је низак социо-економски положај породице у неким истраживањима доведен у везу с клинички значајним одступањима у језичком развоју (Nelson, Welsh, Vance Trup & Greenberg, 2011). McLoyd у свом истраживању наводи да на раном узрасту сиромашна дјеца и дјеца нижег породичног економског положаја у просјеку постижу слабије резултате у мјерама које одражавају пасивни рјечник и вербалне способности, него дјеца која нису сиромашна или су вишег економског положаја (McLoyd, 1998). Родитељи вишег

образовног нивоа су чешће запослени и остварују веће приходе у односу на родитеље нижег образовног статуса, те имају и бољи економски положај. С обзиром на наведено, они имају и више могућности да обезбиједу бољу опремљеност и разноврсност дјететове околине (играчке, књиге, музика, интернет, доступност различитих социо-културних садржаја), што подстиче развој језичких способности њихове дјеце.

Закључак

Налази нашег истраживања показују да на развијеност лексичко-семантичких способности дјеце млађег школског узраста значајно утиче образовни ниво родитеља. Међутим, потребно је указати и на извјесна ограничења која спречавају интерпретацију добијених резултата. Ово се прије свега односи на чињеницу да је у истраживању узет у обзир само један од параметара социоекономског статуса родитеља, њихов образовни статус. Ради квалитетније процјене утицаја социоекономског статуса родитеља на развој језичких способности дјеце, требало би истражити утицај и других параметара, као што је запосленост родитеља и приход по члану домаћинства, што представља тему за будућа истраживања.

Литература

- Avramović, I. Vuković, M. Vuković, I. (2012). *Leksičko-semantičke sposobnosti adolescenata sa poremećajima u govornom i jezičkom razvoju*. Beogradska Defektološka Škola, 18(3), 487-503.
- Blaži, D., & Banek, L. (1998). *Posebne jezične teškoće-uzrok školskom neuspjehu?*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 34(2), 183-190.
- Brakus, R.(2003). *Razvojne disleksije i disgrafije*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Brody, G. H., Stoneman, Z., & Flor, D. (1995). *Linking family processes and academic competence among rural African American youths*. Journal of Marriage and the Family, 567-579.
- Bugarski, R. (1991). *Uvod u opštu lingvistiku*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Eccles, J. S., Arberton, A., Buchanan, C. M., Janis, J., Flanagan, C., Harold, R., ... & Reuman, D. (1993). *School and family effects on the ontogeny of children's*

- interests, self-perceptions, and activity choices. Developmental perspectives on motivation, 40, 145-208.*
- Glumbić, N. (1997). *Kognitivni razvoj i oblici diskognitivnih poremećaja u djece predškolskog uzrasta*. Magistarska teza. Beograd.
- Glumbić, N., Brojčin, B., Đorđević, M. (2012). *Obrazovni nivo majke kao determinanta komunikacionih sposobnosti dece predškolskog uzrasta*. Beogradska defektološka škola, 18(2):339-48.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). *The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3*. American educator, 27(1), 4-9.
- Hoff, E. (2003). *The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech*. Child development, 74(5), 1368-1378.
- Jokić, B., & Ristić Dedić, Z. (2010). *Razlike u školskom uspjehu učenika trećih i sedmih razreda osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na spol učenika i obrazovanje roditelja: populacijska perspektiva*. Revija za socijalnu politiku, 17(3), 345-362.
- Kašić, Z. (2002). *Agramatična produkcija i semantička "zbrka" kod dece ranog školskog uzrasta*. Istraživanja u defektologiji, 113-130.
- Lenček, M., Blaži, D., Ivšac, J. (2007). *Specific learning difficulties: reflection on difficulties with language, reading and writing*. Magistra Iadertina, 2(1), 107-121.
- McLoyd, V. C. (1998). *Socioeconomic disadvantage and child development*. American Psychologist 53:185-204.
- Nelson, J. R., & Stage, S. A. (2007). *Fostering the development of vocabulary knowledge and reading comprehension through contextually-based multiple meaning vocabulary instruction*. Education and Treatment of Children, 30(1), 1-22.
- Nelson, K. E., Welsh, J. A., Vance Trup, E. M., Greenberg, M. T. (2011). *Language delays of impoverished preschool children in relation to early academic and emotion recognition skills*. First Language, 31, 164-194.
- OECE. PISA. (2009). *Technical report*. Paris: OECD.
- Schulz, W. (2005). *Measuring the Socio-Economic Background of Students and Its Effect on Achievement on PISA 2000 and PISA 2003*. Online Submission.

Stevanović, J., Lazarević, E. (2014). *On certain aspects of the semantic development of younger primary school-age children*. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 46(2), 299-319.

UNICEF. (2001). *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*. Beograd: Unicef.

Vladislavljević, S., Kostić, Đ., Vladislavljević, S., Popović, M. (1983). *Testovi za ispitivanje govora i jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vuković, M. (2012). *Afaziologija* (drugo dopunjeno izdanje). Beograd: Arhipelag

Vuković, M. (2015). *Diferencijalna dijagnoza jezičkih poremećaja kod dece*. Beograd: Udruženje logopeda Srbije.

Slađana V Čalasan
Bojana Z. Vuković
Radomir B. Arsić

INFLUENCE OF PARENTS EDUCATIONAL LEVEL ON LEXICAL-SEMANTIC DEVELOPMENT IN YOUNGER SCHOOL AGE CHILDREN

Summary

Abstract: Lexical-semantic development of children is generally observed through the development of vocabulary and the ability to define concepts. The study sample consisted of 84 children, aged 8 to 11 who attended third, fourth and fifth grade of "Sveti Sava" Primary School in Foča. The research was conducted in Foča in April and May 2015. Semantic test and Definition test were used to estimate lexical-semantic abilities of participants. In order to create more complete measure of educational structure in parents environment, we linked educational status of mother and father, for every single student. The main objective of this paper was to examine the influence of parents education on lexical-semantic abilities. The research results showed that parents educational level significantly affected lexical-semantic abilities of younger school age children.

Key words: lexical-semantic development, parents education, younger school age children

Лидија Јовичић¹
Педагошки факултет Бијељина

дои 10.7251/NS1702043J
316.344.3-055.52(497.6 PC)
37:316.628-055.55(497.6 PC)
Оригинални научни рад

НЕОРГАНИЗОВАНО ПРОВОЂЕЊЕ СЛОБОДНОГ ВРЕМЕНА КАО УЗРОК АСОЦИЈАЛНОГ ПОНАШАЊА МЛАДИХ

Апстракт: Истраживања су показала да млади и дјеца често не проналазе начине како и на који начин искористити слободно вријеме. За њих често кажемо да су дезорјентисани, да се досађују, да су неактивни, незаинтересовани и слично. Такви појединци имају нереалну слику о себи, немају самопоуздања, емоционално су неуравнотежени и сл. Они најчешће проводе слободно вријеме једнолично, без педагошких осмишљених и прихватљивих активности, и тешко остварују интеграцију са окружењем, односно са другим људима, групама, колективом, друштвеном средином, итд. Слободно вријеме испуњава појединца ако је он задовољан или спонтан. Осим тога, слободно вријеме може бити и извор низа проблема и негативних појава као што су асоцијално понашање и малолетничка делинквенције. Овај рад, управо има за циљ да нам да одговоре да ли неорганизовано провођење слободног времена утиче на појаву асоцијалног понашања код младих, односно да се испитају разлике у квалитету различитих активности у коришћења слободног времена између ученика који испољавају и ученика који не испољавају асоцијално понашање.

Кључне речи: слободно вријеме, активности слободног времена, асоцијално понашање, неорганизовано провођење слободног времена.

Увод

Када говоре о негативним елементима који се испољавају у слободном времену код младих, истраживачи најчешће истичу чињеницу неорганизованости слободног времена. Неорганизовано коришћење слободног времена условљава, добрим дијелом, недостатак позитивних активности код младих, јер ако млади немају осигурану забаву на неком добро организованом мјесту, онда је они траже на улици, која на сваком кораку пружа могућност упознавања са животом који младој психи не представља стабилан ослонац, и из тих разлога долази до развијања интересовања према активностима које представљају кочницу у њиховом даљем развоју и формирању (Карић и Грандић, 2010).

Коришћење слободног времена представља суштину његове цјелокупне проблематике. Међу активностима које доводе и доприносе појави пушења, алкохолизма и наркоманије код младих, спадају и активности и садржаји хедонистичког типа, које у својој основи имају наглашену жељу за уживањем и

¹ lidija.jovicic@pfb.ues.rs.ba

значе настојање да се тој жељи по сваку цијену удовољи (Исто, 2010). У такве активности спадају посјете кафићима, диско-клубовима, журкама и слично, гдје владају цигарете, алкохол, дрога, коцкање и други пороци.

Ваома је важно да приликом организације слободног времена и активности младих у слободном времену не дође до несклада између амбиција и способности. Уколико се јави несклад између амбиција и способности са једне стране и жеља за афирмацијом са друге, долази до одређених психичких проблема попут анксиозност, асоцијалног понашања, као и осјећања ниже вриједности што у датим моментима има посљедицу да млади прибјегавају оним облицима понашања који су друштвено неприхватљиви и некорисни.

Носиоци активности младих у слободном времену немају увијек позитивно дјеловање и утицај, посебно на младе. Честе су појаве деструктивног утицаја средстава јавног информисања на младе. Разни садржаји ТВ емисија, радиопрограми, филмови са тематиком насиља, пљачке, силовања, па и доступни садржаји који се пласирају на интернет, остављају трајне негативне посљедице на младе. Адолесценти најчешће имају веома лоше навике, као што су цигарете и алкохол, које користе као облике забаве у слободном времену. На слободно вријеме утиче и разноврсна понуда потрошачког друштва. Неконтролисано слободно вријеме, сматра Микановић, не треба везати за делинквенцију, већ за пораст „модерних болести“ као што су гојазност, холестерол и сл. (Микановић, 2009, стр. 169).

Дешава се да млади пробају разне пороке као што су дуван, алкохол и дрога. Дешава се и то да млади имају разне проблеме у школи па и код куће, па често се поставља питање ко и како треба реаговати у оваквим ситуацијама? Јасно је да родитељи и наставници у овом случају требају да одиграју главну улогу, тако што ће младима помоћи, разумјети их, подстицати и емоционално подржавати. Они морају знати да су дјеца у фази адолесценције јако осјетљива и рањива, и као таква, постају лак плијен и мамац дувану, алкохолу, дрогама и осталим пороцима. Често родитељи праве грешке у васпитању своје дјеце. Они једноставно не вјерују да би њихова дјеца у тој узрасној доби могла почети пити, пушити, као и дрогирати се. Родитеље и наставнике из тих разлога треба подучавати о свим ризицима с којима се сусрећу њихова дјеца. На дјечијим дружењима, забавама, дјеца су често доступни пороци као што су цигарете, алкохол и дрога, а да родитељи нису тога ни свјесни. Родитељи морају знати гдје су им дјеца, с ким се друже, гдје се састају с пријатељима, чиме се баве и занимају, а повремено се требају и укључити у дјечије активности, управо из разлога што су родитељи важан фактор у превенцији кад је у питању трошење слободног времена младих на друштвено-непожељан начин. Да би родитељи били успјешни у родитељској улози, требало би их оспособити да знају младима пружити више слободе, а да им истовремено остану чврст, поуздан и сигуран ослонац. Младе у адолесцентној фази, родитељи не требају остављати без надзора, и из тог разлога је важно појачати сарадњу породице и школе, чешће укључивати родитеље у школске активности. Родитељи и наставници морају знати да су они главни преносиоци система вриједности и да су најважнији, али и најодговорнији фактори у

превенцији трошења слободног времена младих на друштвено-непожељан начин (Томић и Хасановић, 2007, стр. 54).

Многа спроведена истраживања показују да неорганизовано провођење слободног времена има снажан утицај на појаву асоцијалног понашања, као и то да асоцијално понашање у слободном времену може бити и одраз незадовољства и трагања за сврхом. Па је због тога, сматра Јашовић (1991), потребно да свако организовано друштво улаже напоре у правцу развијања и усмјеравања позитивних интереса, склоности, способности младих, и истовремено ствара повољне материјалне, просторне и друге услове за њихово испољавање и задовољавање у слободном времену. Тамо гдје то није у довољној мјери случај, слободно вријеме младих постаје вријеме досаде и љенчарења и погодан је простор за дјеловање разних негативних чинилаца за предузимање и прихватање асоцијалних образаца понашања (Јашовић, 1991, стр. 232).

Одсуство друштвене бриге да се младима обезбједе корисне активности и садржаји у слободном времену који ће квалитативно допринјети развоју њихове личности, најбитнији су разлози неформалног организовања у групе са преступничким понашањем. Пракса показује да млади без организованог коришћења слободног времена, бораве у кафићима, кладионицама и сличним објектима у нашој социо-културној средини, који су осим разоноде, одмора и забаве најчешће повезани са различитим облицима поремећаја у социјалном окружењу.

Методологија

За потребе овог истраживања слободно вријеме дефинишемо као „вријеме којим појединац располаже или га користи слободно изван професионалних, породичних и друштвених обавеза, појединачно групно или колективно, на основу природне и друштвене условљености и у складу са сврсисходношћу друштвене стварности у којој појединац живи и дјелује“ (Бранковић и Илић, 2003, стр. 359). Док, под асоцијалним понашањем подразумејемо „све врсте понашања која су у супротности са општеприхваћеним моралним нормама али која нису правно санкционисана, и најчешће представљају увод у преступничко понашање малолетника“ (Томић, Шеховић, Карић, и Хусановић, 2008, стр. 11).

Циљ истраживања

Проблем нашег истраживања био је испитивање повезаности начина коришћења слободног времена и појаве асоцијалног понашања код младих. Како би смо што квалитетније одговорили на наш проблем истраживања, пошли смо од задатка да се испитају разлике у квалитету различитих активности у коришћења слободног времена између ученика који испољавају и ученика који не испољавају асоцијално понашање.

Хипотезе истраживања

Имајући у виду сложеност активности младих у слободно вријеме у складу са истраживачким задатком поставили смо сљедеће хипотезе:

X1: Претпостављамо да постоји статистички значајна разлика у квалитету различитих активности коришћења слободног времена између ученика који испољавају и оних ученика који не испољавају асоцијално понашање.

X2: Претпостављамо да постоји статистички значајне разлике учесталости облика асоцијалног понашања код ученика који имају изречене васпитно-дисциплинске мјере и оних ученика који немају ни једну изречену васпитно-дисциплинску мјеру.

Истраживањем су обухваћене четири основне школе у Бијељини (Вук Караџић, Свети Сава, Кнез Иво од Семберије и Јован Дучић) а узорак чине ученици IX разреда, њих 392 или 40%. У овом емпиријском неексперименталном истраживању коришћени су Сервеј истраживачки метод и Метод теоријске анализе. Зависно од примјењене основне истраживачке методе и инструмената у овом истраживању, примјењене су сљедеће технике: Анкетирање, скалирање, статистичке технике обраде резултата истраживања. У циљу реализовања постављених задатака и тестирања хипотеза у истраживању су коришћени Упитник о слободном времену младих, евидентна листа о преференцији активности у слободно вријеме младих, које смо конструисали по узору на Анкетни упитник за ученике основне школе (Томић и Хасановић, 2007) и по узору на Упитник за ученике основних и средњих школа (Обрадовић, 2008). Евидентна листа о преференцији активности у слободно вријеме младих састоји се од 26 ајтема о интервалној учесталости (веома често (3), понекад (2) и веома ријетко (1)) различитих облика активности у слободно вријеме младих.

Приликом статистичке обраде података користили смо различити статистичке поступке, односно поступке који су највише одговарали природи дистрибуције добијених података и методолошкој концепцији истраживања.

Резултати и дискусија

Како би усмјеравали понашање ученика основних школа, школа као васпитнообразовна институција треба да се, између осталог, придржава васпитно-дисциплинских мјера које се изричу због неадекватног понашања ученика.

У Закону о основном образовању и васпитању Републике Српске, (Службени гласник Републике Српске, бр. 74/08, 71/09, 104/11), члан 82, у дијелу

о ученицима наводи се да ученику, уколико нередовно похађа основну школу, неморално се односи према раду, учењу као и одређеним активностима у основној школи има неправилан однос према другим ученицима, наставницима и школској имовини, могу се изрећи васпитно-дисциплинске мјере и то:

- опомена или укор одјељенског старјешине;
- укор одјељенског вијећа;
- укор директора и
- укор наставничког вијећа.

Како би се избјегле ове казне, односно васпитно-дисциплинске мјере, од великог је значаја однос наставника према ученику. Само добар и пријатељски однос ствара услове за добру дисциплину и позитивно дјеловње. Ученика не треба присиљавати да поштује прописане норме и правила понашања, већ пружити му помоћ како би развио свијест о њима. Дакле, васпитно-дисциплинске мјере се изричу за различите прекршаје које ученици направе у школи. Зато смо варијаблу изречене васпитно-дисциплинске мјере третирали као најпоузданији показатељ асоцијалног понашања. Другачије речено, за прекршаје као што су бјежање са часова, агресивно понашање ученика, крађа итд, изричу се различите васпитно-дисциплинске мјере. Управо из тог разлога ученике у школи смо разврстали у двије категорије:

- Ученици који не крше норме понашања и
- Ученици којима су изречене васпитно-дисциплинске мјере.

Табела 1: Учесталост васпитно-дисциплинских мјера.

Васпитно-дисциплинске мјере	<i>f</i>	%
Укор одјељенског старјешине	32	8,2
Укор наставничког вијећа	8	2
Укор директора	8	2
Ниједну	344	87,80
Укупно:	392	100

Резултати истраживања показују да је у односу на учесталост васпитно-дисциплинских мјера, највећи број оних ученика, њих 87,80%, који немају ни једну изречену мјеру, док је 12,20% ученика који имају изречену неку од дисциплинских мјера (Табела 1).

На основу овога можемо закључити да се од 392 ученика, њих 48 издвојило као група која испољава асоцијално понашање, јер смо као главни показатељ тог понашања одредили изречене васпитно-дисциплинске мјере.

Овако добијене резултате не бисмо смјели занемарити из разлога јер наговјештавају појаву асоцијалног понашања међу ученицима основних школа. Ово би требао бити довољан показатељ за додатне активности, како наставног особља, тако и породице као веома значајне и одговорне институције на овом плану. Да би се пронашле ефикасне активности за отклањање повољних услова за испољавање асоцијалног понашања код младих, родитељи требају, као прво, да добро познају околину у којој се њихово дијете креће када је ван куће, као и да побољшају сараднички однос са школом и наставницима. Пракса је показала да тамо гдје је присутна сарадња између родитеља и наставника, негативни облици понашања младих су сведени на контролисане оквире.

Занимало нас је да ли постоји статистички значајна разлика у квалитету различитих активности коришћења слободног времена између ученика који испољавају и ученика који не испољавају асоцијално понашање.

Табела 2: Разлике у провођењу слободног времена ученика који испољавају и ученика који не испољавају асоцијално понашање.

Активности у слободно вријеме	Асоцијално понашање	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>																																																								
Слушам музику	Испољава	48	2,69	0,51	-1,044	390	0,297																																																								
	Не испољава	344	2,76	0,45				Гледам ТВ	Испољава	48	2,52	0,58	-0,641	390	0,522	Не испољава	344	2,58	0,55	Читам новине	Испољава	48	1,54	0,61	-1,907	390	0,057	Не испољава	344	1,72	0,61	Читам књиге	Испољава	48	1,46	0,65	-3,216	390	0,001	Не испољава	344	1,80	0,68	Учим	Испољава	48	1,52	0,65	-5,639	390	0,0001	Не испољава	344	2,10	0,66	Бавим се неком спортском дисциплином	Испољава	48	2,44	0,68	0,324	390	0,746
Гледам ТВ	Испољава	48	2,52	0,58	-0,641	390	0,522																																																								
	Не испољава	344	2,58	0,55				Читам новине	Испољава	48	1,54	0,61	-1,907	390	0,057	Не испољава	344	1,72	0,61	Читам књиге	Испољава	48	1,46	0,65	-3,216	390	0,001	Не испољава	344	1,80	0,68	Учим	Испољава	48	1,52	0,65	-5,639	390	0,0001	Не испољава	344	2,10	0,66	Бавим се неком спортском дисциплином	Испољава	48	2,44	0,68	0,324	390	0,746	Не испољава	344	2,40	0,66								
Читам новине	Испољава	48	1,54	0,61	-1,907	390	0,057																																																								
	Не испољава	344	1,72	0,61				Читам књиге	Испољава	48	1,46	0,65	-3,216	390	0,001	Не испољава	344	1,80	0,68	Учим	Испољава	48	1,52	0,65	-5,639	390	0,0001	Не испољава	344	2,10	0,66	Бавим се неком спортском дисциплином	Испољава	48	2,44	0,68	0,324	390	0,746	Не испољава	344	2,40	0,66																				
Читам књиге	Испољава	48	1,46	0,65	-3,216	390	0,001																																																								
	Не испољава	344	1,80	0,68				Учим	Испољава	48	1,52	0,65	-5,639	390	0,0001	Не испољава	344	2,10	0,66	Бавим се неком спортском дисциплином	Испољава	48	2,44	0,68	0,324	390	0,746	Не испољава	344	2,40	0,66																																
Учим	Испољава	48	1,52	0,65	-5,639	390	0,0001																																																								
	Не испољава	344	2,10	0,66				Бавим се неком спортском дисциплином	Испољава	48	2,44	0,68	0,324	390	0,746	Не испољава	344	2,40	0,66																																												
Бавим се неком спортском дисциплином	Испољава	48	2,44	0,68	0,324	390	0,746																																																								
	Не испољава	344	2,40	0,66																																																											

Бавим се рекреативно активностима (шетња, излети, пливање, игре на снијегу)	Иspoљава	48	2,33	0,75	-0,504	390	0,614
	Не испољава	344	2,38	0,63			
Бавим се ручним радом	Иspoљава	48	1,58	0,71	1,711	390	0,088
	Не испољава	344	1,41	0,65			
Бавим се хуманитарним радом	Иspoљава	48	1,23	0,42	-2,715	390	0,007
	Не испољава	344	1,47	0,58			
Бавим се стваралачким радом (пишем пјесме, компонујем музику)	Иspoљава	48	1,44	0,74	1,287	390	0,199
	Не испољава	344	1,32	0,58			
Учествујем у раду секција у школи	Иspoљава	48	1,65	0,75	-1,457	390	0,146
	Не испољава	344	1,82	0,76			
Посјећујем културна дешавања	Иspoљава	48	1,54	0,71	-0,933	390	0,351
	Не испољава	344	1,63	0,63			
Посјећујем религијска мјеста	Иspoљава	48	1,71	0,74	-3,299	390	0,001
	Не испољава	344	2,08	0,72			
Свирам неки музички инструмент	Иspoљава	48	1,29	0,65	-0,223	390	0,824
	Не испољава	344	1,31	0,64			
У кафићу	Иspoљава	48	2,29	0,68	5,340	390	0,0001
	Не испољава	344	1,76	0,64			
Салону игара	Иspoљава	48	1,98	0,86	6,481	390	0,0001
	Не испољава	344	1,35	0,59			
Шврљам по граду, коцкам, пијем	Иspoљава	48	1,60	0,76	6,657	390	0,0001
	Не испољава	344	1,13	0,41			
Помажем у кућним пословима	Иspoљава	48	1,77	0,75	-5,074	390	0,0001
	Не испољава	344	2,31	0,68			
Радим да нешто зарадим	Иspoљава	48	1,88	0,73	4,232	390	0,0001
	Не испољава	344	1,44	0,65			

Занимам се рачунаром	Испољава	48	2,77	0,42	2,293	390	0,022
	Не испољава	344	2,57	0,57			
Посјеђујем интернет садржаје	Испољава	48	2,83	0,43	2,434	390	0,015
	Не испољава	344	2,63	0,54			
Проводим вријеме са друштвом	Испољава	48	2,88	0,33	1,368	390	0,172
	Не испољава	344	2,78	0,44			
Излазим са младићем-дјевојком	Испољава	48	2,31	0,74	4,232	390	0,0001
	Не испољава	344	1,80	0,79			
Спавам и излежавам се	Испољава	48	2,42	0,76	3,416	390	0,001
	Не испољава	344	2,05	0,69			
Бавим се нечим другим	Испољава	48	1,81	0,67	-0,550	390	0,583
	Не испољава	344	1,87	0,63			
Немам слободног времена	Испољава	48	1,42	0,68	-0,750	390	0,454
	Не испољава	344	1,49	0,67			

Утврђена је сљедећа статистички значајна разлика у начину коришћења слободног времена ученика који испољавају и ученика који не испољавају асоцијално понашање.

Ученици који испољавају асоцијално понашање у слободно вријеме претежно се баве сљедећим активностима: Шврљам по граду, коцкам, пијем ($t=6,657$; $p=0,0001$), у салону игара ($t=6,481$; $p=0,0001$), у кафићу ($t=5,340$; $p=0,0001$), радим да нешто зарадим ($t=4,232$; $p=0,0001$), излазим са младићем-дјевојком ($t=4,232$; $p=0,0001$), спавам и излежавам се ($t=3,416$; $p=0,001$), посјеђујем интернет садржаје ($t=2,434$; $p=0,015$), занимам се рачунаром ($t=2,293$; $p=0,022$).

Док су се ученици који не испољавају асоцијално понашање истакли у активностима попут: учим ($t=-5,639$; $p=0,0001$), помажем у кућним пословима ($t=-5,074$; $p=0,0001$), посјеђујем религијска мјеста ($t=3,299$; $p=0,001$), читам књиге ($t=-3,216$; $p=0,001$) и бавим се хуманитарним радом ($t=-2,715$; $p=0,007$).

Резултати истраживања показују да слободно вријеме на кориснији начин проводе ученици који немају ниједну изречену васпитно-дисциплинску мјеру, односно не испољавају асоцијално понашање, тако што они у слободно вријеме уче, помажу у кућним пословима, посјеђују религијска мјеста, читају књиге, баве се хуманитарним радом, док је код ученика који имају изречене васпитно-дисциплинске мјере, односно који испољавају асоцијално понашање присутна неорганизованост и неквалитетност провођења слободног времена. Ови ученици у

слободно вријеме шврљују по граду, посјећују салоне игара и кафиће, раде да нешто зараде, излазе са младићем или дјевојком, спавају, посјећују интернет садржаје и занимају се рачунаром (Табела 2).

На основу 26 испитиваних варијабли активности у слободно вријеме, за њих 13 утврђена је статистички значајна разлика којом се потврђује да постоји разлика у начину коришћења слободног времена између ученика који испољавају и ученика који не испољавају асоцијално понашање, и самим тим ми потврђујемо нашу постављену подхипотезу.

Испитали смо и разлике учесталости облика асоцијалног понашања код ученика који имају изречене васпитно-дисциплинске мјере и оних ученика који немају ни једну изречену васпитно-дисциплинску мјеру (Табела 3).

Табела 3: Учесталост облика асоцијалног понашања код ученика који имају изречене васпитно-дисциплинске мјере и ученика који немају ни једну изречену васпитно-дисциплинску мјеру.

Облици асоцијалног понашања	Васпитно-дисциплинске мјере	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>																																																																																																								
Извршио крађу (цепарио)	Изречене	48	1,31	0,66	3,834	390	0,0001																																																																																																								
	Неизречене	344	1,08	0,34				Лагао	Изречене	48	2,48	0,58	6,331	390	0,0001	Неизречене	344	1,88	0,62	Скитао и просјачио	Изречене	48	1,25	0,63	3,817	390	0,0001	Неизречене	344	1,05	0,27	Шверцовао, тапकारीо	Изречене	48	1,27	0,64	4,505	390	0,0001	Неизречене	344	1,05	0,25	Коцкао	Изречене	48	1,54	0,71	5,936	390	0,0001	Неизречене	344	1,14	0,39	Био дрзак или изазивао наред на јавном мјесту	Изречене	48	1,81	0,70	6,506	390	0,0001	Неизречене	344	1,26	0,52	Опијао се	Изречене	48	1,54	0,68	4,437	390	0,0001	Неизречене	344	1,20	0,46	Пушио цигарете	Изречене	48	1,69	0,80	7,755	390	0,0001	Неизречене	344	1,14	0,39	Уживао дрогу	Изречене	48	1,10	0,37	1,487	390	0,138	Неизречене	344	1,04	0,26	Уживао користећи таблете	Изречене	48	1,10	0,37	1,846	390	0,066
Лагао	Изречене	48	2,48	0,58	6,331	390	0,0001																																																																																																								
	Неизречене	344	1,88	0,62				Скитао и просјачио	Изречене	48	1,25	0,63	3,817	390	0,0001	Неизречене	344	1,05	0,27	Шверцовао, тапकारीо	Изречене	48	1,27	0,64	4,505	390	0,0001	Неизречене	344	1,05	0,25	Коцкао	Изречене	48	1,54	0,71	5,936	390	0,0001	Неизречене	344	1,14	0,39	Био дрзак или изазивао наред на јавном мјесту	Изречене	48	1,81	0,70	6,506	390	0,0001	Неизречене	344	1,26	0,52	Опијао се	Изречене	48	1,54	0,68	4,437	390	0,0001	Неизречене	344	1,20	0,46	Пушио цигарете	Изречене	48	1,69	0,80	7,755	390	0,0001	Неизречене	344	1,14	0,39	Уживао дрогу	Изречене	48	1,10	0,37	1,487	390	0,138	Неизречене	344	1,04	0,26	Уживао користећи таблете	Изречене	48	1,10	0,37	1,846	390	0,066	Неизречене	344	1,03	0,23								
Скитао и просјачио	Изречене	48	1,25	0,63	3,817	390	0,0001																																																																																																								
	Неизречене	344	1,05	0,27				Шверцовао, тапकारीо	Изречене	48	1,27	0,64	4,505	390	0,0001	Неизречене	344	1,05	0,25	Коцкао	Изречене	48	1,54	0,71	5,936	390	0,0001	Неизречене	344	1,14	0,39	Био дрзак или изазивао наред на јавном мјесту	Изречене	48	1,81	0,70	6,506	390	0,0001	Неизречене	344	1,26	0,52	Опијао се	Изречене	48	1,54	0,68	4,437	390	0,0001	Неизречене	344	1,20	0,46	Пушио цигарете	Изречене	48	1,69	0,80	7,755	390	0,0001	Неизречене	344	1,14	0,39	Уживао дрогу	Изречене	48	1,10	0,37	1,487	390	0,138	Неизречене	344	1,04	0,26	Уживао користећи таблете	Изречене	48	1,10	0,37	1,846	390	0,066	Неизречене	344	1,03	0,23																				
Шверцовао, тапकारीо	Изречене	48	1,27	0,64	4,505	390	0,0001																																																																																																								
	Неизречене	344	1,05	0,25				Коцкао	Изречене	48	1,54	0,71	5,936	390	0,0001	Неизречене	344	1,14	0,39	Био дрзак или изазивао наред на јавном мјесту	Изречене	48	1,81	0,70	6,506	390	0,0001	Неизречене	344	1,26	0,52	Опијао се	Изречене	48	1,54	0,68	4,437	390	0,0001	Неизречене	344	1,20	0,46	Пушио цигарете	Изречене	48	1,69	0,80	7,755	390	0,0001	Неизречене	344	1,14	0,39	Уживао дрогу	Изречене	48	1,10	0,37	1,487	390	0,138	Неизречене	344	1,04	0,26	Уживао користећи таблете	Изречене	48	1,10	0,37	1,846	390	0,066	Неизречене	344	1,03	0,23																																
Коцкао	Изречене	48	1,54	0,71	5,936	390	0,0001																																																																																																								
	Неизречене	344	1,14	0,39				Био дрзак или изазивао наред на јавном мјесту	Изречене	48	1,81	0,70	6,506	390	0,0001	Неизречене	344	1,26	0,52	Опијао се	Изречене	48	1,54	0,68	4,437	390	0,0001	Неизречене	344	1,20	0,46	Пушио цигарете	Изречене	48	1,69	0,80	7,755	390	0,0001	Неизречене	344	1,14	0,39	Уживао дрогу	Изречене	48	1,10	0,37	1,487	390	0,138	Неизречене	344	1,04	0,26	Уживао користећи таблете	Изречене	48	1,10	0,37	1,846	390	0,066	Неизречене	344	1,03	0,23																																												
Био дрзак или изазивао наред на јавном мјесту	Изречене	48	1,81	0,70	6,506	390	0,0001																																																																																																								
	Неизречене	344	1,26	0,52				Опијао се	Изречене	48	1,54	0,68	4,437	390	0,0001	Неизречене	344	1,20	0,46	Пушио цигарете	Изречене	48	1,69	0,80	7,755	390	0,0001	Неизречене	344	1,14	0,39	Уживао дрогу	Изречене	48	1,10	0,37	1,487	390	0,138	Неизречене	344	1,04	0,26	Уживао користећи таблете	Изречене	48	1,10	0,37	1,846	390	0,066	Неизречене	344	1,03	0,23																																																								
Опијао се	Изречене	48	1,54	0,68	4,437	390	0,0001																																																																																																								
	Неизречене	344	1,20	0,46				Пушио цигарете	Изречене	48	1,69	0,80	7,755	390	0,0001	Неизречене	344	1,14	0,39	Уживао дрогу	Изречене	48	1,10	0,37	1,487	390	0,138	Неизречене	344	1,04	0,26	Уживао користећи таблете	Изречене	48	1,10	0,37	1,846	390	0,066	Неизречене	344	1,03	0,23																																																																				
Пушио цигарете	Изречене	48	1,69	0,80	7,755	390	0,0001																																																																																																								
	Неизречене	344	1,14	0,39				Уживао дрогу	Изречене	48	1,10	0,37	1,487	390	0,138	Неизречене	344	1,04	0,26	Уживао користећи таблете	Изречене	48	1,10	0,37	1,846	390	0,066	Неизречене	344	1,03	0,23																																																																																
Уживао дрогу	Изречене	48	1,10	0,37	1,487	390	0,138																																																																																																								
	Неизречене	344	1,04	0,26				Уживао користећи таблете	Изречене	48	1,10	0,37	1,846	390	0,066	Неизречене	344	1,03	0,23																																																																																												
Уживао користећи таблете	Изречене	48	1,10	0,37	1,846	390	0,066																																																																																																								
	Неизречене	344	1,03	0,23																																																																																																											

Пушио „траву“	Изречене	48	1,25	0,63	3,483	390	0,001
	Неизречене	344	1,06	0,30			
Бавио се проституцијом	Изречене	48	1,19	0,57	3,771	390	0,0001
	Неизречене	344	1,03	0,20			
Бјежао од куће	Изречене	48	1,50	0,68	4,625	390	0,0001
	Неизречене	344	1,17	0,42			
Бјежао са наставе	Изречене	48	2,42	0,71	6,339	390	0,0001
	Неизречене	344	1,74	0,69			
Ударио неког	Изречене	48	2,17	0,66	5,032	390	0,0001
	Неизречене	344	1,68	0,62			
Вријеђао родитеље, наставнике, људе око себе	Изречене	48	1,83	0,75	7,565	390	0,0001
	Неизречене	344	1,24	0,47			
Наносио штету на школским и стамбеним објектима	Изречене	48	1,65	0,75	6,351	390	0,0001
	Неизречене	344	1,17	0,43			
Избјегавао дружење са пријатељима	Изречене	48	1,23	0,55	1,071	390	0,285
	Неизречене	344	1,16	0,39			
Био лијен и одгађао извршење обавеза	Изречене	48	2,31	0,82	4,134	390	0,0001
	Неизречене	344	1,83	0,74			

Резултати из Табеле 3 показују да постоји статистички значајна разлика у учесталости облика асоцијалног понашања код ученика који имају изречене васпитно-дисциплинске мјере и ученика који немају ни једну изречену васпитно-дисциплинску мјеру. Статистички значајна разлика је утврђена код ученика која имају изречене васпитно-дисциплинске мјере за сљедеће облике понашања: Пушио цигарете ($t=7,755$; $p=0,0001$), вријеђао родитеље, наставнике, људе око себе ($t=7,565$; $p=0,0001$), био дрзак или изазивао неред на јавном мјесту ($t=6,506$; $p=0,0001$), наносио штету на школским и стамбеним објектима ($t=6,351$; $p=0,0001$), бјежао са наставе ($t=6,339$; $p=0,0001$), лагао ($t=6,331$; $p=0,0001$), коцкао ($t=5,936$; $p=0,0001$), ударио неког ($t=5,032$; $p=0,0001$), бјежао од куће ($t=4,625$; $p=0,0001$), шверцовао, тапкарио, „дилао“ ($t=4,505$; $p=0,0001$), опијао се ($t=4,437$; $p=0,0001$), био лијен и одгађао извршење обавеза ($t=4,134$; $p=0,0001$), извршио

крађу, цепарио ($t=3,834$; $p=0,0001$), скитао и просјачио ($t=3,817$; $p=0,0001$), бавио се проституцијом ($t=3,483$; $p=0,0001$), пушио „траву“ ($t=3,483$; $p=0,001$).

Резултати истраживања показују (Табела 3) да је већа учесталост облика асоцијалног понашања код оних ученика који имају изречене васпитно-дисциплинске мјере. Из предходно наведеног закључујемо да је појава асоцијалног понашања која води ка деликвенцији склонија код ученика који имају изречену васпитно-дисциплинску мјеру него ли код ученика који немају ни једну наведену мјеру.

Закључак

У цјелини гледано можемо констатовати да неорганизовано слободно вријеме, повлачи за собом разне облике асоцијалног понашања, па стога, од велике је користи подршка младима, како родитеља тако и друштва, за адекватно испуњавање слободног времена, јер се слободно вријеме младих углавном своди на прекомјерно коришћење различитих друштвених мрежа и играња видео игрица, што веома штети како психичком тако и физичком развоју личности. То је један од главних разлога што имамо све већи број младих који се повлаче у себе и постајући временом агресивни. Такав начин живота, младе не испуњава у сваком сегменту и због тога они постају незадовољни млади преступници па и временом у појединим случајевима и криминалци. Сматрамо да је потребно да се више пажње посвети овом проблему, како би се пронашло рјешење за адекватно коришћење слободног времена. Овај проблем треба да заинтересује цјелокупно друштво, као и саме родитеље дјецe. Од родитеља се очекује заједничко провођење слободног времена њихове дјецe на интересантан и користан начин како би обје стране биле срећне и задовољне. Што се тиче друштва, требало би да буде што више културних дешавања, као и различитих спортских и културних манифестација. Уз помоћ оваквог начина живота млади ће се развити у друштвено пожељне, продуктивне и хумане личности.

Литература

Бранковић, Д., Илић, М. (2003). *Основи педагогије*. Бања Лука: Comesgrafika.

Бранковић, Д., Микановић, Б., (2011). Вриједносне оријентације и слободно вријеме. Зборник радова. Бања Лука: Универзитет у Бања Луци.

Закон о основном образовању и васпитању Републике Српске. *Службени гласник Републике Српске*, бр. 74/08, 71/09, 104/11.

Зрилић, С. (2011). Повезаност бјежања са наставе и малолетничке деликвенције. Презето 22.04.2012. са <http://hrcak.srce.hr/87330>.

Јашовић, Ж. (1991). *Криминологија малолетничке деликвенције*. Београд: Научна књига.

Карић, Е., Грандић, Р. (2010). *Педагогија и слободно вријеме*. Тузла: Трговинско-књижарско предузеће "БООК".

Микановић, Б. (2010). *Педагошки аспекти слободног времена*, у Радови, часопис за хуманистичке и друштвене науке, бр.12, стр. 163-176, Бања Лука: Филозофски факултет Бања Лука.

Обрадовић, С. (2008). *Породица и социјализација младих*. Бања Лука: Независни универзитет.

Сузић, Н. (2010). *Правила писања научног рада АПА и други стандарди*. Бања Лука: XBS.

Томић, Р., Хусановић, И. (2007). *Млади и слободно вријеме*. Тузла: OFF-SET.

Томић, Р. Шеховић, М., Карић, Н., Хусановић, И. (2008). *Деликвентно понашање дјеце и младих*. Тузла: OFF-SET.

Lidija Jovičić

UNORGANIZED SPENDING FREE TIME AS A CAUSE OF YOUTH ASOCIAL BEHAVIOR

Summary

It is obvious that young people and children often find no way how to use their free time. We often say that they are disoriented, bored, inactive, uninterested, and so on. Such individuals have a wrong picture of themselves, they have no self-confidence, they are emotionally unbalanced, and so on. They most often spend their free time in the same way, without pedagogically designed and acceptable activities, and they hardly achieve integration with the environment, that is, with other people, groups, collectives, the social environment, etc. Free time fills an individual if he is satisfied or spontaneous. In addition, leisure time can also be a source of a number of problems and negative phenomena such as asocial behavior and juvenile delinquency. This paper aims to give answers whether unorganized leisure time influences the

emergence of young people's asocial behavior, that is, to examine differences in the quality of various activities in the use of free time between students who exhibit and students who do not exhibit asocial behavior.

Key words: leisure time, leisure time activities, asocial behavior, unorganized leisure time

Марица Ж. Травар¹
Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет Бијељина

doi 10.7251/NS1702056T
удк 379.8:159.92
379.8-053.2
371.14(497.6 РС)
37.011.3-051:373.2
Оригинални научни рад

УЛОГА ВАСПИТАЧА У КРЕИРАЊУ ПОДСТИЦАЈНЕ СРЕДИНЕ ЗА РАНО УЧЕЊЕ У ВРТИЋУ

Апстракт: Савремени приступ васпитно-образовном раду у предшколским установама подразумијева и компетентност васпитача да креирају подстицајну средину за рано учење. Од иницијативе, креативности и ангажованости васпитача зависи како ће ресурси вртића али и ширег окружења бити искориштени, преобликовани и да ли ће бити у функцији раног учења. У избору активности намијењених раном учењу, процесу њиховог богаћења и усмјеравања ка вишим развојним нивоима не може се оспорити улога људског, односно кадровског фактора.

Циљ овог рада био је идентификовати процјене васпитача о најчешћим факторима који указују на њихову улогу у креирању подстицајне средине за рано учење у вртићу. Узорак је чинило 100 васпитача запослених у јавним и приватним вртићима у Републици Српској. Подаци прикупљени скалером обрађени су факторском анализом, издвојена су четири фактора који указују на перцепцију васпитача о сопственој улози у креирању подстицајне средине за рано учење предшколаца.

Кључне ријечи: институционално рано учење, кадрови у вртићу, Varimax ротација фактора.

Увод

За разлику од многих дјелатности у којима је убрзани научно-технолошки развој замијенио улогу човјека, подручје васпитно-образовног рада још увијек је остало специфично људска дјелатност. У вези с тим, улога оног ко васпитава и образује постала је сложенија него икад радније, јер обављајући своју професију треба да квантитативно и квалитативно одговори на бројне изазове у погледу знања и компетенција које су васпитаницима потребне за живот и сналажење у савременом добу. Предшколски узраст, као јединствено раздобље у животу човјека, које се по својим бројним обиљежјима разликује од других раздобља, прати и јединствена природа повезаности између васпитача и васпитаника. Квалитет емоционалне везе васпитач – дијете одражава се у свим сферама живота

¹ maricac86@gmail.com

и рада предшколаца у вртићу и самим тим највише утиче на процес раног учења. Према резултатима истраживања која су се бавила утврђивањем ставова васпитача о социо-емоционалном развоју предшколаца, изградњи њихових социјалних вјештина и компетенција, које су битне за социјалну интеграцију у вршњачку групу и шири социјални оквир, васпитачи су показали да препознају значај ове изградње и властиту улогу у том процесу, али важним сматрају и утицај других фактора (Paparopolou, K. et al. 2014).

Постоје схватања да се ни у најидеалнијим архитектонским рјешењима и објектима вртића без присуства васпитача не би могли замислити комплетни услови за остваривање квалитетних исхода раног учења постављених у националним програмима. Каменов (2006) закључује да ни најбоље одабрани садржаји и материјали у средини за учење не могу умањити улогу васпитача као посредника између средине и дјетета. У прилог овој тези говоре и резултати једног квалитативног истраживања спроведеног са васпитачима и родитељима предшколске дјеце, који су показали да ови дјецци најближи фактори из социјалног окружења важним сматрају квалитет физиког окружења у процесу раног учења, али пресудним ипак сматрају људски, односно кадровски фактор. Иако родитељи од физичког простора у ком предшколци бораве очекују да буде пријатан, да се дјеца у њему осјећају добродошлим, сигурним и да подстиче њихово учење, истакли су да то ипак не може умањити улогу васпитача у васпитно-образовном процесу (Berris & Miller, 2011).

Према традиционалном концепту васпитно-образовног рада у вртићу улога васпитача је схваћена као улога носиоца свих активности, док савремени концепт тежиште улоге помјера на посредовање између дјеце и окружења у вртићу и ван њега. Кроз предвиђање временске динамике, организацију просторних капацитета и материјала потребних за рад, те евалуацију остварених активности с циљем уочавања недостатака и мјера за побољшавање и унапређивање сопственог рада, могуће је описати савремену улогу васпитача у стварању подстицајне средине за рано учење и развој дјеце у вртићу. „Васпитач усмерава децу у процесу њихових активности и чини их ефикаснијим на више начина: организацијом средине, избором и распоредом материјала који им обезбеђује, указивањем на могуће путеве којима се долази до решења појединих проблема и њиховим наговештавањем, али никада не кварећи радост откривања, саопштавањем готових решења и њиховим представљањем као да су једина могућа или најисправнија решења“ (Каменов, 2006, стр. 51).

Степен методичке оспособљености и припремљености васпитача за креирање подстицајне средине за институционално рано учење огледа се и у спретности кориштења методе *дјеловања специјално припремљеном средином или ситуацијом*. Она подразумева индиректан утицај васпитача, усмјерен на дјечију активност, кроз избор и распоред материјала, организацију средине, захваљујући којој ће се дјеца релативно самостално бавити активностима којима се поспјешује њихов развој. Неки од примјера кориштења ове методе су: одласци у природну и друштвену средину доступну предшколцима (излети, посјете, шетње итд). Код примјене ове методе нагласак се ставља на посредну улогу васпитача како би у

први план дошао директан контакт дјецe са припремљеном средином (Спасојевић, 2013).

Васпитач као лице које са професионалног становишта приступа раном учењу, треба да учини прихватљив избор садржаја из социо-културне средине који је прилагођен дјеци предшколског узраста. Евидентно је и неминовно да се дјеца не могу изоловати из социо-културне средине којој припадају, и свих утицаја којима су стихијски изложена, али улога васпитача у том случају очитује се кроз селекцију и избор оних садржаја који су прихватљив избор за њихово учење и развој. Од педагошке иницијативе и ангажованости васпитача зависи да ли ће у раду са дјецом бити извршен најбољи избор садржаја који средина може понудити. Због снаге „упијајућег ума и духа“, како га је својевремено називала Марија Монтесори, дјеца су у стању да усвајају културна обиљежја средине у којој одрастају без способности селекције и критичког осврта на садржаје које она нуди (Монтесори, 2006). Из тог разлога би одређивање одговорног васпитача требало бити да на дјецу преноси културна сазнања путем специјално припремљене средине која ће омогућити прихватање и усвајање тих знања у свијест. Континуирано вођење рачуна о креирању и обогаћивању средине у којој би се остваривале програмске активности, а дјеци пружила могућност за рано учење и напредовање индивидуалним темпом, једна је од улога васпитача у XXI вијеку. Осим тога, њихова улога је оријентисана на помно праћење свих срединских потенцијала како би се пронашли најбоље вријеме и начин да се остваре развојне промјене, наводи Спасојевић (2013). Познато је да је дјечија игра најповољнији оквир у избору активности за рано учење, стога су васпитачи који у институционалним оквирима дјелују на дјечије учење и развој усмјерени на ову методу раног учења. Међутим, одређени аутори примјећују да је игра изгубила мјесто и значај који је имала у програмима раног учења али и у ставовима кадрова запослених у предшколству. Због тога су са васпитачима примјенили Игровну радионицу, која је допринјела да поново добију позитивну слику о могућностима игре у раном учењу и самим програмима (Roden & Szabo, 2017).

Флексибилност холистичких програма раног учења, заснованих на социо-конструктивистичкој теорији, који пружају широк распон могућности у раду са дјецом предшколског узраста у погледу избора исхода, садржаја и активности раног учења, а при том не прецизирају које од њих бирати, којом временском динамиком примјењивати, како их користити и комбиновати, имплицира да свака средина у вртићу не мора бити подстицајна за напредовање дјецe. Управо ће од компетентности васпитача за операционализацију Програма зависити квалитет средине за учење и остваривање развојним промјена. Програм предшколског васпитања и образовања у Републици Српској (2007) поштује природу дјетета и предвиђа различите начине дјеловања на развој, а први изазов за васпитача је добро упознавање дјетета и препознавање његових наслијеђених предиспозиција и уочљивих тенденција у развоју, како би се могло дјеловати на њих бирајући оне програмске садржаје и активности којима би се најбрже оствариле прогресивне промјене у развоју. Када би избор васпитача био устаљено „педагошко наслијеђе“ или укоријењена традиција у раду, а не иновативност и окренутост ка сталном

учењу, вртић вјероватно не би био мјесто у коме је све намијењено бржем напредовању и развоју дјече до њиховог личног максимума, што је циљ институционалног раног учења који се помиње у Програму предшколског васпитања и образовања у Републици Српској (2007).

Методологија

Проблем. Улога васпитача у креирању подстицајне средине за рано учење у вртићу, представља једно од важних питања у савременој Предшколској педагогији. Но, без обзира на то у скорије вријеме на нашим просторима, осим неколицине теоријских радова није било новијих емпиријских истраживања посвећених овој теми. Од процјена васпитача о овом питању зависиће не само квалитет васпитно-образовног рада у вртићу, него и њихова спремност за властито стручно усавршавање и цјеложивотно учење.

Питање самопроцјене и критичког односа према сопственом раду и професионалној улози једно је од битних питања сваке савјесне и одговорне особе. У вези с тим сматрали смо значајним истражити како васпитачи процјењују своју улогу у креирању подстицајне средине за рано учење у вртићу.

Предмет. У ширем приступу предмет рада је проучавање улоге васпитача у креирању подстицајне средине за рано учење у вртићу, кроз перцепцију васпитача о овом питању.

Циљ истраживања. У складу са постављеним предметом истраживања његов циљ је идентификација процјена васпитача о најчешћим факторима који указују на њихову улогу у креирању подстицајне средине за рано учење у вртићу.

Задаци истраживања. Полазећи од претходно дефинисаног проблема, предмета и циља истраживања, његов задатак је да се идентификују најчешћи фактори који указују на улогу васпитача у креирању подстицајне средине за рано учење у вртићу.

Хипотезе истраживања. Општа хипотеза у истраживању гласи: већина васпитача сматра важном сопствену улогу у креирању подстицајне средине за рано учење у вртићу. Посебна хипотеза гласи: Претпоставља се да ће истраживањем бити издвојени фактори који указују на најчешће процјене васпитача о њиховој улози у креирању подстицајне средине за институционално рано учење.

Варијабле истраживања. Независну варијаблу чине васпитачи који су учествовали у истраживању, а зависну представљају њихове процјене о сопственој улози у креирању подстицајне средине за институционално рано учење.

Поступци, методе, технике и инструмент истраживања. За потребе истраживања кориштен је историјски и трансферзални поступак. Кориштене су: метода теоријске анализе и синтезе као и дескриптивна метода. Основна истраживачка техника је скалирање, а за потребе истраживања, на основу проучавања релевантне и доступне литературе, оригинално је конструисан и примијењен скалер *Улога васпитача у креирању подстицајне средине за рано учење у вртићу*. Скалер је Ликертовог типа и петостепени је. Састојао се од 14

тврдњи, а након сваке од њих слиједила је скала интензитета: а) потпуно се слажем, б) углавном се слажем, в) неодлучан сам, г) углавном се не слажем и д) уопште се не слажем.

Популација и узорак истраживања. Популацију су чинили сви запослени васпитачи у вртићима Републике Српске у периоду када је истраживање спроведено. Узорак су чинили васпитачи запослени у јасличким и вртићким васпитним групама у сљедећим вртићима: „Чика Јова Змај“ и „Драган и Зоран“ Бијељина, „Наша радост“ Зворник, „Наша дјеца“ Брчко, „Принцеза Катарина Карађорђевић“ Лакташи, „Лепа Радић“ Градишка, „Наша радост“ Србац и „Наша радост“ Модрича. Укупна величина узорка, одабраног поступком једноставног случајног избора, је 100 васпитача. Узорак је репрезентативан у односу на популацију, и чини приближно 25% од укупног броја запослених васпитача у вртићима Републике Српске у јануару 2013. године када је истраживање обављено.

Обрада података. Прикупљени подаци су обрађени факторском анализом преко скорова, методом анализе главних компоненти уз примјену Кајзеровог критеријума за „екстраховање“ фактора, и поступка Varimax ротације фактора. Рачунат је и приказан и Бартлетов тест сферичности.

Резултати и дискусија

С обзиром да је скалер *Улога васпитача у креирању подстицајне средине за рано учење у вртићу* оригинално конструисан за потребе овог истраживања, на почетку је било неопходно утврдити његове мјерне карактеристике, које су приказане у Табели 1.

Табела 1: КМО тест и Бартлетов тест сферичности

КМО мјера адекватности узорка		,738
Бартлетов тест сферичности	χ^2	314,931
	df	45
	p	,000

Приказани Бартлетов тест сферичности (Bartlett's Test of Sphericity), је статистички значајан и упућује на закључак да је оправдано примјенити методу главних компонената. КМО (Kaiser-Meyer-Olkin) износи 0,73 и показује да ова скала има високу поузданост. Дискриминативност скале је утврђена на основу item-total корелације, при чему је израчуната дискриминативна вриједност сваке ставке. Овај поступак је показао да се тврдње са укупним збиром на цијелом тесту крећу од 0,47 до 0,72, што свједочи о задовољавајућој дискриминативној вриједности ставки у скали.

Поступком факторске анализе, и то анализе главних компонената, издвојена су четири главна фактора која објашњавају 72,63% укупне варијансе. Допринос различитих фактора у објашњењу укупне варијансе за скалер намерички је приказан у Табели 2.

Табела 2: Улога васпитача у креирању подстицајне средине за рано учење у вртићу – Објашњење укупне варијансе

Фактор	Иницијална вриједност			Издвојена сума квадратних засићења			Ротација суме квадратних засићења		
	Укупно	% Варијансе	Кумулативни %	Укупно	% Варијансе	Кумулативни %	Укупно	% Варијансе	Кумулативни %
1	3,389	33,891	33,891						
2	1,648	16,485	50,376						
3	1,174	11,738	62,114						
4	1,053	10,525	72,639	3,389	33,891	33,891	2,950	29,500	29,500
5	,767	7,666	80,305	1,648	16,485	50,376	1,912	19,125	48,624
6	,561	5,615	85,920	1,174	11,738	62,114	1,201	12,009	60,634
7	,492	4,920	90,840	1,053	10,525	72,639	1,201	12,005	72,639
8	,390	3,898	94,739						
9	,339	3,394	98,132						
10	,187	1,868	100,000						

У Табели 3. приказана је матрица факторских засићења, у којој су предочене вриједности корелација између појединих фактора и сваке варијабле са издвојеним факторима, при чему је најнижа добијена корелација износила 0,451 а највиша 0,924. Овим је потврђено да су добијени подаци поуздани за даљу анализу у сврху научног закључивања.

Табела 3: Улога васпитача у креирању подстицајне средине за рано учење у вртићу – Матрица факторских засићења

Варијабле	Фактори			
	1	2	3	4
Од иницијативе васпитача зависи како ће средински капацитети вртића бити искориштени, обликовани и да ли ће бити у функцији раног учења.			,882	
Без обзира на опремљеност вртића васпитач култивише и богати средину, како би дјеца постигла свој максимум у процесу учења.	,819			
Једна од најважнијих способности васпитача је спретност у примјени методе дјеловања специјално припремљеном средином или ситуацијом.			,693	,520
Важан задатак васпитача је да направи прихватљив избор садржаја из друштвене средине и усмјери их ка постизању циљева раног учења.		,797		
Обогаћена и припремљена средина за учење не умањује улогу васпитача као медијатора између средине и дјетета.				,907

Савремена улога васпитача очитује се у организацији временске динамике, просторних капацитета и материјала потребних за рад.	,805	
Васпитач припрема све важне услове за извођење васпитно-образовног рада у природном и материјалном окружању вртића.	,702	,451
Нагласак у раду васпитача је на директном посматрању дјече и богаћењу њихових искустава кроз процес раног учења.		,664
Васпитач пажљиво бира и прати изворе и садржаје за учење којим се дјелује на развојне промјене.	,446	,614
Добар избор за васпитача је кориштење свих доступних природних ресурса у окружењу вртића.		,724
Као важне особине личности васпитач мора посједовати креативност и спремност за ангажовање у раду.		,758
Културне вриједности средине у којој вртић функционише су важан извор за рано учење и васпитач их треба препознати и пажљиво користити.		,637
Добар васпитач организује средину у којој је све подређено остваривању квалитетне дјечије активности.		,924
Објективни услови у вртићу не би смјели утицати на одређивање васпитача да стално унапређује средину за учење у групи са којом ради.	,853	

Анализом садржаја фактора приказаних у Табели 3. може се уочити да постоје тврдње у скалеру које могу послужити за објашњење више фактора. Први од фактора, именован је као *Организација срединских услова за рано учење* објашњава 29,50% варијансе. Садржај ставки које чине први фактор показује да васпитачи своју улогу у креирању подстицајне средине за институционално рано учење процјењују првенствено кроз организацију срединских услова у вртићу. Наиме, испитаници процјењују да ће без обзира на објективне услове у којима вртић егзистира, организација учеће средине зависити од начина на који је васпитач култивише. У вези с тим, улога васпитача очитује се и у организацији простора, времена и материјала потребних за учење и рад, како би средина за учење у вртићу била подређена остваривању квалитетне активности дјетета. Овај податак је веома индикативан за будућа истраживања а истовремено и охрабрујући, јер се у радовима који су се бавили питањима предшколства у нашој земљи као водећи проблем у овој области, у широј јавности, помиње сиромаштво, статус земље у транзицији и сл. (Спасојевић, 2011). Васпитачи који су чинили узорак у овом истраживању указали су да без обзира на постојеће стање и услове у вртићима, улога васпитача у креирању подстицајне средине за рано учење увијек се намеће као доминантна.

Други фактор, назвали смо *Избор садржаја из природне и социо-културне средине* и он објашњава 19,12% укупне варијансе. Анализа садржаја ставки који чине други фактор упућује на закључак да васпитачи своју улогу у процесу креирања подстицајне средине за рано учење у вртићу доживљавају уско везаном

за одабир садржаја из социо-културне средине. Евидентно је да васпитачи перципирају сопствену улогу у креирању подстицајне средине за институционално рано учење кроз праћење, одабир и припремање услова у природној и друштвеној средини. Ови искази су у складу са савременим педагошким теоријама, а посебно је похвално што васпитачи сматрају да је њихова улога да користе све доступне природне ресурсе и културне вриједности средине у којој вртић функционише.

Личне особине васпитача је трећи издвојени фактор који објашњава 12,00% од укупне варијансе, а садржај ставки које га чине могли бисмо тумачити као перцепцију личних особина од којих ће зависити креирање подстицајне средине за рано учење у вртићу. У том контексту васпитачи сматрају да ће од особина личности, као што су: иницијативност, креативност и лични активитет, односно спремност на ангажовање у раду, зависити како ће организовати средину за учење у вртићу.

Четврти издвојени фактор, именован као *Посредовање између средине и дјетета*, објашњава такође 12,00% варијансе, а садржај ставки које га чине показује да васпитачи сопствену улогу доживљавају као улогу медијатора између средине и дјетета. Наше очекивање је било да ће васпитачи у већој мјери препознати овај проблем, с обзиром да се односи на степен њихове методичке оспособљености за креирање подстицајне средине за институционално рано учење.

Закључак

Процјењујући сопствену улогу у креирању подстицајне средине за рано учење у вртићу васпитачи који су чинили узорак у овом истраживању су указали да ће без обзира на објективне услове и опремљеност вртића максимум који дјеца постижу у процесу раног учења зависити од начина на који васпитач култивише и богати средину. Резултати овог истраживања имају одређене педагошке импликације међу којима можемо издвојити:

-Континуирана анализа сопствене професионалне улоге веома је важна за стручно усавршавање и изградњу, без обзира на дјелатност којом се људи баве. Водећи тренд у развијеним земљама свијета је брига о професионалном развоју кадрова запослених у предшколству. Овом питању посвећени су многи национални пројекти, а један од њих је утврдио да васпитачи своје знање унапређују мијењајући ставове и убјеђења, као и кроз примјену нових активности у васпитно-образовној пракси, сарађујући са колегама у колективу и тд. (Koster, et al. 2008). На темељима самопроцјене и критичког осврта на професионалну улогу могуће је планирати и реализовати будуће активности и напредовање у васпитно-образовном раду.

-Резултати неких истраживања показали су да васпитачи запослени у центрима за рад са предшколском дјецом сматрају важним процес сопствене рефлексije за даље учење и напредовање (Dewar, et al. 2013). У том контексту сматрамо да је кадровима у предшколству важно понудити инструменте за

утврђивање ставова и мишљења чије су метријске карактеристике провјерене. На тај начин, процес њихове саморефлексије о професионалној улози не би се заснивао на субјективним процјенама, већ на научно заснованим методама, техникама и инструментима истраживања на темељу којих је могуће извести одређене објективне закључке.

-У свијету су забиљежена настојања да се васпитачима у предшколским установама путем професионалног усавршавања понуди модел учења за одрживост у раном дјетињству. На крају програма извршено је истраживање са учесницима које је показало позитивне промјене у ставовима о овом питању и боље разумијевање самог концепта образовања за одрживост у раном дјетињству (Dyment, et al. 2014). На сличан начин, без амбиција за преузимањем готових модела и рјешења која не би била примјерена нашем социо-економском и културном контексту, а на темељу процјена васпитача о сопственој улози у стварању средине која омогућава одрживост у раном дјетињству могли би бити осмишљени и провјерени одређени модели и у Републици Српској.

Литература

- Berris, R., & Miller, E. (2011). How design of the physical environment impacts on early learning educators and parents perspectives. *Australian journal of early childhood*, 36(4), 102-110. Preuzeto 12. jula 2017. sa <https://eprints.qut.edu.au/46928/2/46928.pdf>
- Dewar, B. A., Servos, J. E., Bosacki, S. L., & Coplan, R. (2013). Early childhood eucators on teaching practices: the role of gender and culture. *Reflective practice*, 14(3), 381-391.
- Dyment, J. E., Davis, J. M., Nailon, D., Emery, S., Getenet, S., McCrea, N., & Hill, A. (2014). The impact of professional development on early childhood educators confidence, understanding and knowledge of education for sustainability. *Environmental education research*, 20(5), 660-679. Preuzeto 15. jula 2017. <http://ecite.utas.edu.au/87674>
- Каменов, Е. (2006). *Васпитно-образовни рад у дечјем вртићу општа методика*. Нови Сад: Драгон.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own preffessional development: goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers & Teaching*, 14(5/6), 567-587. Preuzeto 21. avgusta 2017. Sa <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13540600802571411>
- Монтесори, М. (2006). *Упијајући ум (друго издање)*. Београд: ДН Центар (Оригинални рад објављен 1949).

- Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, C., Agapidaki, E., Oikonomidou, D., Petanidou, D., & Giannakopoulos, G. (2014). A qualitative study of early childhood educators beliefs and practices regarding childrens socioemotional development. *Early child development & care*, 184(12), 1843-1860. Preuzeto 25. avgusta 2017. ca
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2014.889693?src=recsys&journalCode=gecd20>
- Roden, T., & Szabo, S. (2017). Play workshop: changing preschool teachers ideas about play in the curriculum. *Delta kappa gamma bulletin*, 83(3), 33-38. Preuzeto 15. jula 2017. sa <http://en.ustc.findplus.cn/?h=articles&db=a9h&an=122126914>
- Spasojević, P. (2011). Osnovna uporišta za kvalitetan program ranog učenja, sa naznakama savremene metodike predškolskog vaspitanja i obrazovanja. U zborniku *Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini* (str. 36–53). Sarajevo: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje u Bosni i Hercegovini.
- Спасојевић, П. (2013). *Методика предшколског васпитања и образовања, теорија и пракса цјеловитих програма предшколског учења*. Бања Лука: Нова школа плус и Бања Лука: Филозофски факултет.
- Спасојевић, П., Прибишев Белеслин, Т., и Николић, С. (2007). *Програм предшколског васпитања и образовања*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Marica Z. Travar

THE ROLE OF PRESCHOOL TEACHERS IN CREATING FAVORABLE ENVIRONMENT FOR EARLY LEARNING IN KINDERGARTEN

Summary

The new approach to educational work in preschool institutions also implies the competence of preschool teachers to create favorable environment for the process of early learning. How the resources of the kindergarten and the wider environment will be exploited, reshaped and whether they will be in the function of early learning, depends on the initiative, creativity and engagement of preschool teachers. The role of the human, that is, the personnel factor can not be denied in the process of choosing of activities intended for early learning, as well as in the process of their enrichment and their directing to higher levels of development.

The aim of this paper was to identify preschool teachers' assessments of the most valuable factors that indicate their role in creating favorable environment for early learning in kindergarten. The sample consisted of 100 preschool teachers employed in public and private kindergartens in the Republic of Srpska. The data collected by the scalar were analyzed using the factor analysis, and four factors that indicated the perception of preschool teachers about their own roles in creating favorable environment for early learning of preschoolers were separated.

Key words: institutional early learning, kindergarten staff, Varimax factor rotation.

Оливера Петровић-Томанић¹

Педагошки факултет, Бијељина

Милош Ристић

Андреа Мутапчић

(студенти мастер студија на Педагошком факултету)

дои 10.7251/NS1702067P

удк 371.1::811.111'243

811.111'373

Прегледни рад

ЛЕКСИКА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Апстракт: Циљ овог рада је да се и наставници и ученици страног језика боље упознају са лексичким системом енглеског језика и препознају важност усвајања нових ријечи у процесу учења новог језика. Питање вокабулара је сагледано и кроз различите теорије и приступе у учењу страног језика, од традиционалог приступа, преко директног и аудиолингвалног метода, па све до комуникативног и лексичког приступа који централну улогу приписује управо лексици. Сагледани су значењски односи међу ријечима (синтагматски и парадигматски), како ученици усвајају вокабулар, стратегије за учење нових ријечи, фактори који утичу на усвајање ријечи и технике које се користе за подучавање значења нових ријечи. Представљени су и резултати истраживања међу студентима о корисности и ефикасности појединих техника за учење нових ријечи.

Кључне речи: нове ријечи, вокабулар, лексички приступ, технике за усвајање нових ријечи.

Увод

Питање учења и усвајања лексике посматрало се на различите начине током протеклих година. Теорије о учењу страног језика су значајно обликовале поглед на ово питање. Традиционални приступ који се углавном заснивао на учењу граматике и преводу подразумијевао је отприлике подједнаку мјеру граматике и вокабулара. За разлику од њега, директни метод и аудиолингвални метод дали су далеко важније мјесто учењу граматичких структура, док је број ријечи које су се користиле на овим курсевима био веома мали. Ишло се толико далеко да се учење ријечи сматрало најлакшим дијелом усвајања страног језика и да му скоро није ни потребно поклањати посебну пажњу у настави. Међутим, седамдесетих година двадесетог вијека са појавом и успјехом комуникативног приступа дошло је и до промјене улоге лексике у процесу учења страног језика. Од тада учење ријечи постаје циљ сам за себе, као и највећи и најважнији задатак који стоји пред учеником страног језика. У уџбеницима се појављују посебна поглавља и вјежбе које се тичу искључиво нових ријечи, а наставни планови и програми почињу добијати нови облик који се више не заснива на граматичким него на лексичким областима и у складу са тим добијају назив лексички планови и програми. Такође, појавио се потпуно нови приступ у настави страног језика под називом лексички приступ (*The Lexical Approach*) чији је творац Мајкл Луис (Lewis, 2002). Сам назив јасно говори да се централна улога у овом приступу даје управо лексици. У својој књизи Луис веома убједљиво представља и теоријске и

¹olivera.petrovic@pfb.ues.rs.ba

методичке поставке лексичког приступа и на многим примјерима показује да без правилног разумијевања важности вокабулара нема успјешног учења страног језика.

Лексички систем енглеског језика

Да бисмо боље разумјели процес учења ријечи енглеског језика неопходно је да обратимо пажњу на два аспекта значења. Први аспект се односи на везу између значења и свијета на који се ријечи односе (денотација и конотација), а други укључује значењске односе који постоје међу ријечима (синтагматски и парадигматски односи).

Денотација и конотација

Када се ријеч односи на предмет, радњу или догађај у физичком свијету онда говоримо о денотативном значењу. Они који су нови у учењу језика могу наивно помислити да је задатак учења једноставан – потребно је научити ријечи које се односе на одређене објекте, стања или концепте. Међутим, чак и задатак учења вокабулара који се односи на физичке објекте може бити компликован због чињенице да различити језици на различите начине одражавају свијет и користе различите категорије да би га описали. На примјер, свако људско биће има двије баке, али у енглеском постоји само једна ријеч (осим веома званичних и помало незграпних израза: *'maternal grandmother'* и *'paternal grandmother'*) и за очеву и за мајчину мајку – *'grandmother'*. Исто је и у српском језику. Енглески језик има двије различите ријечи за велике водене површине *'lake'* и *'sea'* (језеро и море), док у шведском језику постоји само једна ријеч *'sjö'* вјероватно због тога што шведска језера имају широке канале до мора и тешко је рећи гдје се језеро завршава а почиње море (Hedge, 2000, стр. 112).

Поред денотације, ученици морају да обрате пажњу и на сложеност конотативног значења. Оно се односи на ставове и осјећања корисника језика када бира одређену ријеч и утицај које они имају на интерпретацију слушаоца или читаоца те ријечи. Ево једног примјера. Дата је група придјева које се користе да се опишу људи, а задатак је да се одлучи који од њих имају позитивну а који негативну асоцијацију. Придјеви су слjedeћи:

<i>obstinate</i>	<i>energetic</i>	<i>ambitious</i>	<i>stubborn</i>	<i>single-minded</i>
<i>arrogant</i>	<i>confident</i>	<i>opportunistic</i>	<i>reliable</i>	<i>complacent</i>
<i>dogmatic</i>	<i>wise</i>	<i>determined</i>	<i>fanatical</i>	<i>rebellious</i> ²

Неки од њих су недвосмислено позитивни, као рецимо *wise*, док су неки сасвим сигурно негативни, попут *arrogant*. Међутим, код већине придјева значење ће зависити од контекста у коме се употребе и утиска који говорник или писац

² тврдоглав	енергетичан	амбициозан	упоран	простодушан
арогантан	самоуверен	користољубив	поуздан	попустљив
догматски	мудар	одлучан	занесен	бунтовнички

жели да остави. Дobar примјер за то је *ambitious*. Конотација произилази из мјешавине културних, политичких, друштвених и историјских извора.

У настави енглеског језика у средњим школама и на факултетима често се занемарује разлика између денотативног и конотативног значења, као и разноврсност тумачења које различита значења носе са собом. У пракси се показало да је веома корисно за ученике да им наставник укаже на конотативно значење у циљном језику кроз обраду различитих текстова. Слична томе била је и реакција студената друге године Одсјека за енглески језик на Слобомир П универзитету у Бијељини. Наиме, они су на часовима *Лексикологије* и *Лексичке семантике* признали да им је много лакше да схвате различита значења и значењске односе тек када постану свјесни овог феномена у матерњем језику.³ Ово је сасвим разумљиво с обзиром да ученици постају свјесни одређених језичких појава у страном језику тек када схвате да их и сами, веома често несвјесно, употребљавају у сопственом језику.

Значењски односи међу ријечима

Значењски односи међу ријечима имају двије димензије које лингвисти често називају осе. Хоризонтална оса представља синтагматске односе – односе између дијелова реченице, док вертикална оса представља парадигматске односе, односно сложене односе који постоје између свих чланова лексичког система. Тако, на примјер, учење енглеског језика подразумијева постепено усвајање ријечи истог значења – синонима, ријечи супротног значења – антонима, и других односа у семантичкој структури.

Синтагматски односи

Синтагматски односи су односи између ријечи које се појављују једна за другом. У енглеском језику постоје ријечи које се веома често појављују заједно, нпр. *a long road, a ripe banana, a savage dog*, и оне се називају колокације (*collocations*). Колокације се могу састојати од различитих врста ријечи, тако да поред наведених колокација које се састоје од придјева и именице имамо и колокације именице и глагола, нпр. *the dog barked*, затим колокације глагола и именице, као *he's picking strawberries*, или колокације које се састоје од именице и садашњег партиципа, тзв. колокације сложенице, као у примјерима *train-spotting* и *bird-watching*. За разлику од њих постоје ријечи које се обично не појављују заједно, нпр. *a tall road, a mature banana* и *a barbaric dog*. Ученици временом схвате некомпатибилност ових придјева и именица, најчешће тако што увиде да се дати придјеви у језику често појављују са другим именицама, нпр. *a tall man, a mature person* и *a barbaric practice*. Како расте знање ученика о прихватљивим колокацијама код њих ће се изградити и разумијевање компатибилности одређених ријечи. Међутим, постоје колокације чије значење није могуће предвидјети на основу значења појединих ријечи у колокацији. Ту је ријеч о

³ Анкетирање спроведено академске 2014/15.

идиоматским изразима који су такође саставни дио говора и писања изворних говорника и због тога морају бити и саставни дио учења језика. У идиоматске изразе спадају двочлани изрази, као нпр. ‘*cloak and dagger*’ и ‘*kith and kin*’, фразални глаголи ‘*stand down*’, ‘*get over*’, фразе ‘*keep smiling*’ или ‘*chin up*’, затим метафоре ‘*donkey’s years*’ и ‘*a pig’s ear*’ и поређења, на примјер ‘*as pleased as Punch*’ и ‘*as thick as two short planks*’.

Сви ови изрази спадају у тзв. лексичке фразе које су за учење енглеског језика од кључног значаја. Познавање управо тих лексичких фраза је основа течности у говору.⁴ У разговору са студентима Филолошког факултета у Слобомиру на часовима *Лексикологије* и *Лексичке семантике* дошло се до сазнања да им учење неповезаних ријечи представља далеко већи проблем од учења лексичких фраза, посебно ако су оне дате у контексту. Исто тако, студенти тврде да дуже памте колокације и идиоматске изразе и да им такве лексичке фразе највише помажу приликом писменог и усменог изражавања на енглеском језику, тачније приликом писања есеја и током говорних вјежбања.⁵ То потврђује Луисову поставку из лексичког приступа учењу страног језика. На основу тога може се закључити да наставници треба да презентују лексичке фразе, а да их ученици усвајају и запамте као комадиће говора.

Парадигматски односи

Лингвисти и даље воде расправу о прецизној категоризацији и именовању односа који постоје међу члановима лексичког система. Најчешће се користе следећи изрази: синонимија, антонимија и хипонимија.

Синонимија

У одређеном контексту једну лингвистичку јединицу можемо замијенити другом а да се не промијени значење реченице. На примјер, у реченици *He answered the question coutreously*, ријеч *coutreously* може се замијенити синонимом *politely* а да се не промијени значење. Међутим, погрешно је мислити да се ријечи могу замијенити у свим контекстима и због тога је и тешко наћи праве синонине јер значење зависи од контекста. Ријечи истог или сличног значења од велике су користи у учењу страног језика: наставници их доста користе за упознавање са новим ријечима и значењима, познавањем синонима може се избјећи проблем понављања у писању и говору и они су одличан начин за грађење богатијег и разноврснијег вокабулара.

Антонимија

У оквиру антонимије постоји више односа који укључују супротно значење. Бинарни антоними се користе за супротности попут *male* и *female*, или

⁴ Ово је једна од основних поставки лексичког приступа у настави енглеског језика.

⁵ Анкетирање спроведено академске 2014/15.

dead и *alive*, које су јасне и искључују једна другу. Затим имамо супротности које подразумијевају једна другу, на примјер *trainer* и *trainee* или *parent* и *child*. Ту су и антоними између којих постоје степени, нпр. ***boiling***, *hot*, *warm*, *lukewarm*, *tepid*, *cool*, *cold* и ***icy*** (када говоримо о води, ова скала се не би могла примјенити за временске прилике).

Хипонимија

Хипонимија је однос у коме једна ријеч укључује друге у оквиру хијерархијског односа, тако да постоје надређене и подређене ријечи (*superordinate and subordinate words*). У хипонимској вези су нпр. ријечи *flower*, *carnation* и *rose*, с тим да су *carnation* и *rose* кохипоними који су подређени термину *flower*.

Да би ученици енглеског језика схватили богатство лексичког система неопходно им је указати на односе који постоје међу члановима тог система. Ученици сами признају да имају далеко више самопоуздања када располажу већим фондом ријечи, када исту појаву могу изразити на различите начине на страном језику, направити поређења и бити прецизнији у изражавању.

Како ученици страног језика усвајају вокабулар

На самом почетку поставља се питање колики број ријечи је потребан да би се могло споразумијевати без већих потешкоћа. Данас се обично чује мишљење да ученике треба што прије „опремити” са 2000 најчешће кориштених ријечи (West in Nunan, 1995, стр. 11). Наравно, ово је само минимум или почетни ниво.⁶ Велики број истраживача тврди да тај основни вокабулар износи бар 3000 ријечи, а за посебне потребе пожељан је број од 5000 ријечи. Ученик који посједује знање суштинских ријечи или најфреквентнијих ријечи енглеског језика вјероватно ће моћи изразити било коју идеју на том језику, али ће скоро по правилу имати проблема да разумије изворни текст или изворног говорника. Закључак који се намеће је да ученик треба да посједује шири рецептивни фонд ријечи да би могао разумјети изворни текст или изворног говорника. Тако долазимо до пођеле на продуктивни и рецептивни вокабулар. Продуктивни вокабулар чине ријечи које ученици користе у писменом и усменом изражавању што подразумијева да познају њихов облик и значење. Другим ријечима, они посједују активно знање тих ријечи јер знају како да их користе. Рецептивни вокабулар подразумијева могућност препознавања ријечи и њеног значења, односно пасивно знање те ријечи.

“Нова ријеч је потпуно усвојена тек када ученик може препознати њено значење и у контексту и изван њега и када је може користити природно и на прави начин, тј. о усвајању можемо говорити тек када ученик има и продуктивну и рецептивну контролу над том ријечи” (Nunan, 199, стр. 129).

⁶ Процјењује се да је овај циљ могуће постићи за 40 седмица, односно за једну академску годину ако се учи 50 ријечи седмично.

Стратегије за учење нових ријечи

Да би научили ријечи ученици користе различите стратегије. Триша Хеџ неке од њих назива когнитивне јер представљају директне менталне операције које обрађују нове ријечи да би их разумјели, категорисали и смјестили у ментални лексикон (Hedge, 2000, стр. 117). То су, на примјер, стварање веза, учење ријечи у групи и истраживање различитих значења ријечи. Такође, у когнитивне стратегије спада и стратегија кључне ријечи која се састоји од тога да у матерњем језику пронађемо ријеч која звучи као ријеч из страног језика која треба да се научи и на тај начин створимо неку врсту везе између те двије ријечи која ће нам помоћи да запамтимо нову ријеч.

Поред когнитивних постоје и такозване метакогнитивне стратегије. Оне нису директне менталне радње него индиректне стратегије које олакшавају учење тиме што активно укључују ученика у свјесни напор памћења нових ријечи. Неке од њих су: скупљање ријечи из аутентичних текстова, прављење картица са ријечима, категоризација ријечи (нпр. подјела на листе ријечи) и поновно активирање ријечи током унутрашњег дијалога.

Како се ученици међусобно разликују по начинима на који уче, задатак наставника јесте да буде свјестан различитих метода којима се ученици служе у учењу ријечи, да их подстакне да користе ефикасне стратегије и да неке од њих користи у настави.

Фактори који утичу на усвајање ријечи

Многи фактори утичу на изграђивање вокабулара. Неки од њих везани су за улазне информације (*input*), тј. за начине на које се ученицима представљају нове ријечи. Други фактори тичу се смијештања, организовања и изграђивања вокабулара у менталном лексикону, као и способности да се те ријечи запамте и употребе када је то потребно.

Особине улазних информација

Триша Хеџ наглашава важност три особине улазних информација.

а) Учесталост употребе одређених ријечи у енглеском језику треба да представља кључни фактор за одабир вокабулара који ће се представљати ученицима. Наравно да су ријечи које се најчешће користе оне ријечи које ће ученицима бити најпотребније. О броју ријечи које су потребне за основну комуникацију већ је било ријечи. Спомине се цифра од 2000 најфреквентнијих ријечи, а поједини истраживачи тврде да вокабулар треба да садржи од око 3000 ријечи за основну комуникацију до 5000 ријечи за посебне потребе.

б) Друга особина вокабулара којој се обично придаје значај у почетним фазама учења страног језика, а послје занемарује јесте изговор. На почетку наставници систематски обрађују изговор ријечи и правилан нагласак одређених слогова, а касније препуштају ученицима да фонетске карактеристике ријечи усвајају на сопствени начин и сопственом брзином. Ово може бити погрешно јер

данас већина ученика учи енглески језик да би га слушали и разумјели и због тога је учење нагласка у ријечима важно.

ц) Једна од најчешћих критика традиционалног начина учења ријечи тиче се представљања изолованих ријечи у листама. Данас многи истраживачи сматрају да само ријечи у тексту представљају лингвистичку и психолошку реалност и да ће представљање ријечи у контексту обезбиједити подршку и смањити могућност мијешања значења. Ријеч ван контекста нема „когнитивне држаче” који ће је задржати у учениковој меморији и без обзира колико напора је утрошено да се она научи, брзо ће бити заборављена. Према томе, трећи фактор који утиче на усвајање ријечи, а тиче се инпута јесте контекстуализација (Hedge, 2000, стр. 118).

Смијештање, организовање и памћење нових ријечи

Наш ментални лексикон се често упоређује са складиштем, библиотеком, енциклопедијом или компјутером. Тиме се наглашава његов капацитет, али се до данас још не може са сигурношћу тврдити како ученици смијештају и организују ријечи у менталном лексикону и какве се то везе стварају између смјештених лексема.⁷ Изворни говорници великом брзином проналазе синониме, антониме и хипониме, као и ријечи сличног изговора или ријечи са истим префиксима и суфиксима. На основу тога може се закључити да ријечи организујемо по значењу и да свака ријеч постепено постаје дио семантичке групе или лексичког скупа (нпр. *father, mother, daughter* и *son* као чланови најуже породице).

Да би ученици усвојили нове ријечи потребно је не само да их науче него и да их запамте. За разлику од учења граматике која је, у основи, систем базиран на правилима, учење ријечи је нагомилавање појединачних термина и самим тим уско је повезано са памћењем. Психолози разликују краткотрајну, радну и дуготрајну меморију. Да ли ће и на који начин ријеч ући у дуготрајну меморију питања су која интересују и сазнајну психологију и све који се баве проблемима учења и усвајања језика. Истраживања су показала да је један од услова уласка ријечи у дуготрајну меморију неки облик активног учешћа ученика. Ученик који активира своје знање употребом има далеко веће шансе да га задржи од оног који је само чуо или прочитао ријеч и превод. Затим, редовно понављање је веома значајно, посебно понављање у више наврата током дужег временског периода. Тако шест десетоминутних понављања сваки дан има боље резултате од једног шездесетоминутног понављања једном седмично. Не треба заборавити ни количину интелектуалног и емоционалног напора које ученик уложи у процес учења. Само слушање и понављање ријечи страног језика најчешће нема никакве ефекте. Тек са укључивањем различитих мисаоних процеса отвара се могућност да се ријеч смјести у дуготрајну меморију, а што су ти процеси сложенији и сазнајно захтјевнији ријеч ће се боље запамтити.

⁷ Више о нашем менталном лексикону може се пронаћи у следећој књизи: *'Words in the Mind', An Introduction to the Mental Lexicon*, Jean Aitchison, 2003., Blackwell Publishing.

Технике које се користе за подучавање значења ријечи

Ученици се сусрећу са новим ријечима на много начина: кроз наставни материјал, слушајући наставника и слушајућу друге ученике. Задатак наставника је да објасни значење нових ријечи. Корисно је да наставник има спреман репертоар техника које ће му послужити да објасни ријеч ученику или студенту. Дејвид Нунан позивајући се на Натингера и његову књигу ‘Савремени трендови у предавању ријечи’ дијели све технике у двије групе: технике за разумијевање (разумијевање и смијештање ријечи) и технике за производњу (како се сјетити и употребити ријечи).⁸ (Nunan, 1995, стр. 134) Триша Хеџ у књизи ‘Предавање и учење језика у учионици’ даје приједлоге следећих техника за објашњавање значења ријечи:

1. Физичка демонстрација – употреба мимике и гестикулације је веома ефикасна јер ствара визуелну меморију за ту ријеч.
2. Вербално објашњење – употреба различитих контекста, нпр. за објашњење ријечи *exhausted* можемо користити фразе *a long journey*, *a hard day's work*, и тако даље.
3. Употреба синонима – нпр. *very tired* за ријеч *exhausted*. Тиме ученике упознајемо са парадигматским односима у језику и са богатством језика и питањем избора лексеме (Hedge, 2000, стр. 126).

Постоје и друге технике: превођење, показивање предмета, визуелна помоћ фотографија из часописа, цртање на табли, употреба антонима или коришћење рјечника. Неке од ових техника подразумевају дужу и сложенију обраду ријечи и самим тим помажу у памћењу ријечи.

Закључак

Практична примјена наведених техника у учионици показала је да сви ученици не реагују исто на одређене технике што је и разумљиво с обзиром на различитости у стиловима учења. Двије групе студената прве године Педагошког факултета у Бијељини (укупно 85 студената) пристале су да учествују у анкетирању које је дало следеће резултате.⁹ Након демонстрације најчешћих техника за учење нових ријечи студенти су испунили анкетне листове на којима су морали да се одлуче за једну од техника која се њима чини најкориснијом и најефикаснијом. Добијени су следећи резултати:

Највећи број испитаних, њих 54 или 64%, изјаснило се да је превод ријечи на српски и даље уобичајен начин на који уче стране ријечи. Ово се може протумачити као посљедица дуготрајне употребе граматичко-преводног метода у основим и средњим школама, као и на факултетима. Једини начин на који су се презентовале и училе нове ријечи био је управо тај – изношење превода датих ријечи и фраза. Мањи број анкетираних, тачније 20% студената, сматра да им је

⁸ *techniques for comprehension (understanding and storing words) and production (retrieving and using these words)*

⁹ Анкетирање је спроведено академске 2016/17.

вербално објашњење на циљном језику и употреба синонима од велике користе. Коначно, 16% студената се изјаснило да најлакше запамте нову ријеч када наставник користи физичку демонстрацију за објашњење њеног значења.

Ипак, највећи број ученика, 82 од 85 анкетираних (96%), позитивно је оцијенио увођење афективног аспекта у учење нових ријечи. Основна препорука за наставнике била би разноврсност. Примјена разноврсних техника за учење ријечи задовољиће различите потребе, стилове и стратегије ученика, утицаће на повећање мотивације и на динамику наставног процеса.

Литература

Aitchison, J. (2003). *Words in the Mind, An Introduction to the Mental Lexicon*. Blackwell Publishing Ltd.

Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Lewis, M. (2002). *The Lexical Approach – The State of ELT and a Way Forward*. Heinle.

Nunan, D. (1995). *Language Teaching Methodology*. Phoenix ELT.

*Olivera Petrović – Tomanić
Miloš Ristić
Andrea Mutapčić*

THE IMPORTANCE OF VOCABULARY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Summary

The aim of this paper is that both teachers and students of a foreign language become more familiar with the lexical system of English language and recognize the importance of the acquisition of new words in the process of learning a new language. The importance of vocabulary has been investigated through the different theories and approaches in learning foreign languages, from the traditional grammar-translation approach, through the direct and audiolingual method, to the communicative and lexical approach in which the central role has been ascribed to the lexicon. The paper reviews the semantic relations between words (syntagmatic and paradigmatic), how vocabulary has been acquired, strategies for learning new words, the factors that affect the acquisition of words and techniques that are used to teach the meaning of new words. The findings of the research among students about the usefulness and effectiveness of the various techniques for learning new words have also been presented.

Keywords: new words, vocabulary, lexical approach, techniques for acquiring vocabulary.

Божана М. Томић¹
Филолошки факултет Београд
Докторске студије језика
Јелена В. Шајиновић Новаковић
Универзитет у Бањој Луци
Филолошки Факултет
Одсјек за енглески језик и књижевност

doi 10.7251/NS1702076T
удк 82
Оригинални научни рад

ТЕХНИКЕ СТВАРАЊА КОМИЧНОГ ЕФЕКТА У ПУТОПИСУ САЊАО САМ КАНАДУ

Апстракт: Овај рад се бави истраживањем техника и начина којима се постиже комичан ефекат у путопису Сањао сам Канаду. Један од циљева овог рада је да се испита и пренос хумористичног дијела текста из оригинала на енглески језик. Анализом шаљивих дијелова текста закључујемо да се хумор у овом дјелу не остварује сам употребом разговорног језика, поредбених реченица, инверзијом реченичних чланова већ и комбинацијом различитих стилских средстава у којима предњачи употреба ироније. Проблем настаје оног тренутка када такав текст треба прилагодити широј публици, превести на енглески језик, задржати шаљив тон, а звучати природно. Методе кориштене приликом израде овог рада су аналитичке и компаративне.

Кључне ријечи: хумор, иронија, стил, Тихомир Левајац.

Увод

Хумор прожима сваки сегмент нашег социјалног живота и јавља се чак и у оним ситуацијама када је његово присуство несувисло, као што је понекад случај са црним хумором. Из поменутог разлога, хумор није и не може бити синоним за комедију (Lockyer, Pickering, 2005, стр. 3).

Хумор се може јавити у било којој прозној врсти, па чак и у виду информација које су често недоречене и за чије је разумијевање потребна активација дубљих когнитивних способности читалаца. Иако се чини да му је функција да засмије и допринесе живости и занимљивости дјела, он је веома прикладна форма за изражавање критике усмјерене на неку појаву у друштву или на само друштво.

При томе треба имати на уму да што је смијешно у оквирима једне нације не мора нужно засмијавати неку другу нацију. То може направити проблем преводиоцу приликом покушаја да једну шаљиву слику или опаску преведе из једног језика у други. Јер „да би се нешто превело, мора се знати шта се хтјело рећи, а не само шта је у казивању послужило да се то хтјење оствари“ (Стојановић, 2003, стр. 97). Тако, задатак преводиоца постаје разумијевање интенције писца како би репродукција у страном језику била што вјернија оригиналу.

¹ tomicbozana@gmail.com

О начинима постизања хумористичног ефекта у *Сањао сам Канаду*

Предмет овог рада је питање постизања хумора у путописним есејима Тихомира Левајца и његовом преводу на енглески, у којима аутор у низу епизодних описа појава и ситуација са којима се сусрео у Канади описује не само шта га је културолошки шокирало већ врши и поређења са оним са чиме је навикао да живи, извргавајући руглу и једно и друго. Левајац је тиме показао да није равнодушан ни према коме, ни према чему. На први поглед се чини да је у фокусу описа Канада, њени обичаји, људи, карактери, прописи; међутим, у основи је критика усмјерена и према појединцу, али и према народу, према туђину, али и према знанцу, приказана на шаљив начин. Јер „ништа само по себи није смешно. Ми смо ти који ствари и догађаје видимо као хуморне. Ниједан објекат за себе није смешан, потребно је да се тај објекат процени као хуморан“ (Бошковић, 2008, стр. 73). И управо је то оно што Левајац чини, процјењује објекте као хуморне. „Ствари из спољашњег света не узрокују емоције, већ их проузрокујемо ми сами својим проценама – ми себи стварамо и одређујемо хумор“ (Бошковић, 2008, стр. 73).

Свој хумор Левајац плете уз помоћ ироније чија је суштина да укаже на све оно што се писцу чини искривљеним и неприхватљивим у једном друштву. Као таква, иронија постаје чинилац дискурзивне тактике (Стојановић, 2003, стр. 20). Њоме се на духовит начин изражава супротност између, на први поглед, позитивног израза и стварне негативне ситуације. Иронија је у *Сањао сам Канаду* присутна у цијелом тексту и прожима све друге технике које доприносе стварању комичног ефекта. У појединим дијеловима текста прелази у директно исмијавање, које у овом дјелу изгледа сасвим ненаметљиво и природно.

Нема сумње да „између ироније и негације постоји веза“ (Стојановић, 2003, стр. 54), смисаони садржај текста се доводи у питање иако не постоји граматичка негација. „За граматичку негацију потребна је промена семантичког материјала текста или бар промена у распореду и везама значењских јединица. У случају ироније, нема никакве промене у самом тексту; промена у његовом смислу наступа услед интенционалног деловања семантичког материјала контекста разумевања“ (Стојановић, 2003, стр. 178).

Писан у форми путописног језика, Левајчеву књигу *Сањао сам Канаду* карактерише наизглед максимална једноставност синтаксичких конструкција у којој су доминантне реченице поредбеног карактера и за који је карактеристична инверзија реченичких чланова. С обзиром на то да је писан у форми есеја, *Сањао сам Канаду* има карактеристике разговорног стила који и сам постаје средство којим се успоставља комичан ефекат. Хумор Тихомира Левајца је версатилан, он се заснива првенствено на иронији, која мјестимично поприма облик сатире, али и на разноврсним стилским средствима о чему ће бити ријечи у редовима који слиједе.

Левајчев хумор се реализује на неколико начина. Први начин је кроз приказ слика које су, културолошки гледано, карактеристичне за Канађане, а тако стране Србима као што су рецимо обичаји да званице приликом славља поводом

испраћаја, рођења или вјенчања понесу пиће и столицу на којој ће сједјети; затим сликање потрошачких навика ексцесивне куповине у којој преовладавају сухомеснати производи; или формирање редова и дежурање по цијелу ноћ пред тржним центром у вријеме празника у Канади када су снижења актуелна; или пак слика парка у коме се само у једном смјеру смију возити ролшуге, или слика баке и деке који су се одрекли старости и безбрижно возе ролшуге док им вјештачка вилица испада из уста под силином отпора. Ова слика контрастира се са сликом живота баке и деке у нашој земљи у којој им је основна улога да шетају и забављају унуке.

На мети Левајачевог хуморанашао се појединац, али и цијело друштво. Он се руга физичком изгледу појединца, и то појединца према коме не гаји нарочите симпатије. Описујући Мадлен Олбрајт, иронично ће рећи: *...а фаца у облику сове... Дигла руке па јој до изражаја дође њена витка линија и сензибилне савршено обликоване ноге у облику ступа*(стр. 77), али и карактерним цртама Ричарда Холбрука: *изненадио га је ... својом оштоумношћу када је устврдио да се постконфликтна ситуација на Косову смирује. То је закључио по томе што се више у режији НАТО, а под покровитељством Уједињених нација, дневно не убија тридесет и један Србин већ двадест и осам* (стр. 78). Међутим, његова иронија није резервисана само за оне према којима има анимозитет. Ироничан је Левајац и када се руга сопственом народу, Србима, због ствари које га боле: *Ми волимо замагљен правац. Нашем човјеку не треба никаква висина, никакав поглед, никакав видик. Ни поглед ни преглед, ни панорама ни перспектива* (стр. 65). На сличан начин користи иронију и када се руга другој нацији, тако што доводи ријечи у супротан смисао од оног којег имају у свом примарном значењу, као онда када се подсмјава Канађанима због општег (не)образовања у епизоди са госпођом Џенет, чије је познавање географије оскудно, која вјерује да је главни град Србије Праг и да се Србија са Русијом граничи: *Морам признати да ме познавање географије госпође Џенет орасположило, па сам се најзад насмешио, благо*(стр.60).

Довођење у намјеран несклад ријечи Левајац постиже и формом императива стварајући на тај начин и иронију и хумор: *Па ти буди мало Србин па да видиш како је то фино! Буди ти само један дан Србин, па да видиш како ћеш се провести* (стр. 89)!

Понекад је његова иронија толико горка, јетка, немилосрдна и јака да поприма облик сатире: *Не, то се, веле, у интересу Срба, чине! То Амери, колико је то у њиховој моћи, за добро српског народа, чине! Ради њиховог историјског напретка! Америка, односно њен председник, или боље рећи њен државни секретар тврде да ће Срби напредовати само када се униште*(стр. 20)! Саркастичан је кад описује Канађане који кућне љубимце називају дјецом, и који се до те мјере брину за добробит животиња да то често, из његове перспективе прелази границе разумног и постаје смијешно, као онда када се диве вршењу велике нужде свог кућног љубимца: *Али то није обично говно, као што зна да буде. Оно је дивне, наранџасте боје, оне наранџасте које најсветлије расположење у човеку ствара* (стр. 45).

Иронија се код Левајца мијеша са сарказмом и гротеском, до те мјере да постаје немогуће повући оштру линију раздвајања: *По том гробљу постављено је десетине фигура покојника у природној величини, а има и гробница у облику кућа, са подрумима и прозорима, кровом и верандом, и осветљењем инсталираним и озвучењем уграђеним, из којег музика, као са оног света, допире, па се чини да мртви из гробља свирају. Просто је необјашњиво да се толико у нас за загробни живот даје* (стр. 34).

Левајац свој хумор остварује и гомилањем хомофункционалних јединица (Ковачевић, 2015, стр. 191) у стилистици познатим као кумулација. Код кумулације нагомилане јединице подударне су само у дијелу свог значења (ибид.): *У једном се они (љубимци) купају или туширају, у другом шишају, подишишују, фризирају или фенирају...*, (стр. 40), али и хиперболом, којом на преувеличан начин говори о процесу прераде и квалитета меса које се у Канади конзумира: *Месо је овде... три пута са костију одрано, шест пута паковано и препаковано у којекакве целофане, и девет пута замрзнуто пре него што је до потрошача дошло* (стр. 12).

Да би постигао духовит и шаљив ефекат у свом казивању, Левајац вјешто пресијеча двије ријечи које се фонетски подударају, али су различите по значењу, што је у литератури о теорији књижевности познато као игра ријечи: *За разлику од Канаде код нас је обично одвратно, извињавам се, обратно* (стр. 65).

Шаљиви тон приповиједања Левајац постиже и персонификацијом, када језику и појмовима придаје људске особине: *Пошто енглески под старе дане нисам хтео да учим да га не бих вређао* (стр. 48)... *док је покојна Југославија била жива...* (стр. 26).

Најзанимљивија фигура негације (Ковачевић, 2015, стр. 113), реторичко питање, постаје оруђе у рукама Левајца којим он успијева да каналише свој хумор. Реторичко питање је само привидно питање, а заправо се ради о афективно набијеној категоричкој тврдњи која се формулише као питање ради јаче увјерљивост, ради оживљавања говора (ибид.), али опет са елементима ироније: *Како може тако са јадним Албанцима да поступа? Зар га срце не боли* (стр. 62)? Реторичко питање се јавља и у комбинацији с анафором, односно са репетицијом истих ријечи на почетку реченице: *Шта ће нама национални план и програм? Шта ће нама поглед у сутра, путоказ, перспектива? Шта ће нам знакови поред пута? Ко зна да ли ће и докле ће радити? Ко зна да ли ће бит струје* (стр. 65)?

Разноврсна средства изражавања Левајац комбинује на неочекиване начине. Та комбинација се најбоље очитује у поређењима у којима се на хумористичан начин доводи у везу поредбени и поређени појам. У свом приповиједању користи нереченичне структуре са поредбеном ријечју као са значењем препознатљиве карактеристике поредбеног појма: *... обле као нарасло тесто...* (стр. 36)... *паризер као олука...* (стр. 36)

У том свом поређењу иде и корак даље па прави парадоксалне конструкције као онда када закључи да у Канади има Кинеза као Кинеза. Ипак, најчешћа су она поређења шаљивог карактера: *И беоњаче сличне тањиру. Као у распареног сервиса* (стр. 63). *Није ни дан прошао а Кузман ми јавља како мали*

жути на телевизији Би-Си-Ти-Ви изгледају, а изгледају као да су сви жутицу прележали (стр. 80).

Хумор Тихомира Левајца свој пут налази и у форми оног што Ковачевић (1991, стр. 37) зове хармонија противрјечја, тј. у вези с контрадикторним или у најмању руку семантичкм протуврјечним јединицама (Ковачевић, 1991, стр. 35). Једна од карактеристика парадокса је да се остварује на реченичном нивоу и да увијек заузима финалну позицију (ибид.): *Пеџарош је овде толико слободан да је са хиљаду прописа ограничен* (стр.17). *Дошао је, што је вели за сваку похвалу, да се заузима за Србе, којих више тамо нема* (стр. 78). *Она су ме, та њихова гробља, овде у Канади највише освежила, и орасположила* (стр. 32).

Употреба перифразе, односно употреба већег броја ријечи за описивање нечега што би се могло описати и једном ријечју такође доприноси стварању комичног ефекта. Описујући дебљину жена у Канади, рећи ће да су „преко сваке мере надошле“, односно, другим ријечима, да су огромне. Овај дескриптивни израз за који се одлучио како би описао величину жена је и метафора преузета из језика кулинарства са елементима еуфемизма помоћу којег на суптилан начин покушава наћи замјену за придјев угојене.

О неким проблемима у преводу

Сањао сам Канаду је иронично-хумористичан спис који комбинује различита средства изражавања што га чини интересантним за читање у оригиналу, али и тешким за превод. Оно што се готово увијек јави као проблем са оваквом врстом дјела је превођење у циљни језик. Први проблем с којим се среће преводилац приликом превођења оваког рада је културолошке природе. У основи књиге *Сањао сам Канаду* је иронија која често због културолошких разлика може бити погрешно схваћена у језику циља. Оно што је смијешно Србима, не мора нужно да насмије Канађане или било којег представника англосаксонског свијета. Стога, приликом превођења преводилац не смије занемарити примаоца поруке као и културну и литерарну традицију у којој је прималац васпитаван (Хлебец, 2008, стр. 65). Ако жели да буде схваћен, (преводилац) мора у много већој мери да подлеже укусу и жељама читалаца него што то чини аутор (ибид.). Преводиоци који крче пут за упознавање читаоца са одређеном страном културом морају на том почетку предузети мере за савлађивање одбојности свог читаоца (Леви, 1982, стр. 73), најчешће у уводним напоменама, којих нема у овом преводу. Навешћемо само неке од проблема с којима се преводилац овог дјела сусрео приликом израде превода. Осим ризика да погрешно буде схваћен, понио је и ризик избора језичких јединица приликом кодиранија из једног језика у други.

Тако, на примјер, преносећи разне врсте поређења из оригинала *Сањао сам Канаду* у језик циљ, преводилац се одлучио да задржава јединице из изворног превода па на примјер поређења типа: *И беоњаче сличне тањуру. Као у распареног сервиса* преводи готово увијек буквално *The whites of her eyes were like plates. Plates coming from different sets.* Или када преводи идиоматске изразе *nuta* постала скупља од *mencuje* преводи их ријеч за ријеч *the pie has become more*

expensive than the pan. Шта је преводилац тиме хтио да постигне? Да ли да приближи Левајчев стил и културу Срба Канађанима или је нешто друго имао на уму?

Још један проблем за превод представљају и семантичко-поетске интенције које су заступљене у играма ријечи и тешко одрживе у преводу због своје специфичности. Другим ријечима, шаљиве игре ријечи којима се аутор користи у овом дјелу неизбјежно се губе у преводу. Узмимо за примјер реченицу из оригинала: *За разлику од Канаде код нас је обично одвратно, извињавам се, обратно..* У преводу она гласи: *With us it is usually precisely the opposite.* Примјери овог типа су добар показатељ да у преводу очигледно долази до изостављања дијела текста и да је преводна верзија ове реченице огољена, да нема исту интенцију као реченица из оригинала.

Закључак

Бавећи се питањем хумора у путопису *Сањао сам Канаду* долазимо до закључка да је он у овом дјелу постизан на разне начине првенствено употребом разговорног језика, али и употребом одабраних стилских фигура којима међу којима је најдоминантнија употреба ироније која се прожима цијелим текстом и доводи у везу ствари које су иначе неспојиве стварајући на тај начин шаљив тон приповиједања. Иронија исијава из поредбених структура, хиперболе, реторичког питања, парадоксалних конструкција и императива. Да би постигао духовит и шаљив ефекат у свом казивању, Левајац се користи и конструкцијама које су у теорији књижевности познате као игра ријечи. Све набројано дјелује у синергији и доприноси стварању хумористичног ефекта чији је циљ критика свега онога што сматра искривљеним у друштву у којем је одрастао, али и у друштву које је упознао одласком у Канаду.

Извори

Левајац, Т. (2003). *Сањао сам Канаду*. Бања Лука: АРТ-принт.

Левајац, Т. (2003). *I dreamed of Canada*. (прев.) Новица Петровић. Бања Лука: АРТ-принт.

Литература

Бошковић, А. (2008). *Песнички хумор у делу Васка Поне*. Београд: Институт за књижевност и уметност.

Јовановић, М. (2001). *О превођењу*. Београд: Удружење научних и стручних преводилаца Србије.

- Катнић-Бакаршић, М. (1999). *Лингвистичка стилистика*. Budapest: Open Society Institute.
- Ковачевић, М. (1991). *Граматика и стилистика стилских фигура*, I издање. Сарајево: Књижевна заједница Другари.
- Ковачевић, М. (2006). *Списи о стилу и језику*. Бања Лука: Књижевна задруга.
- Ковачевић, М. (2015). *Стилистика и граматика стилских фигура*. Београд: Јасен.
- Ковачевић, М. (2015). *Стил и језик српских писаца*. Београд: Завод за уџбенике.
- Kramsch, C. (2008). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Леви, Ј. (1982). *Умјетност превођења*. Сарајево: “Свјетлост”, ООУР Завод за уџбенике и наставна средства.
- Lockyer, S., Pickering, M. (2005). *Beyond a joke*. Palgrave, Macmillan.
- Симић, Р. (2010). *Стилистика српског језика I*. Београд: Јасен.
- Стојановић, Д. (2003). *Иронија и значење*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хлебец, Б. (2009). *Опита начела превођења*. Београд: Београдска књига.
- Чаркић, М. (2002). *Увод у стилистику*. Београд: Научна књига.

*Božana M. Tomić,
Jelena V. Šajinović Novaković*

TECHNIQUES OF CREATING COMIC EFFECT IN *I DREAMED OF CANADA*

Summary

*One of the aims of this paper is to explore the comic devices used in the travelogue *I Dream of Canada*. Methods used in this study are analytical and contrastive. Analysing the text we have come to the conclusion that humour in it is realised through miscellaneous means including conversational speech, simple syntactic structures, puns, and various figures of speech among which irony is predominant. It is a well-known fact that humour permeates every segment of our social life, makes it more pleasant but it may also be used as a way of criticising society and people. The problem is that the things hilarious to one nation are not necessarily hilarious*

to the other. That may pose a problem for translators who may be caught in a dilemma what to do while translating to stick to the original text or to try to adapt the text from the source language to the target language.

Key words: humour, irony, figures of speech, Tihomir Levajac.

Лидија Р. Јањић¹
ЈУ ОШ „Јован Дучић“ Бијељина

дои 10.7251/NS1702084J
удк 811.163.41'367
811.163.41'366.544
Оригинални научни рад

ТЕМПОРАЛНИ ГЕНИТИВ: ТЕМПОРАЛНА ИДЕНТИФИКАЦИЈА ЛОКАЦИОНОГ ТИПА У КЊИЖЕВНОУМЈЕТНИЧКОМ СТИЛУ У САВРЕМЕНОМ СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

Апстракт: У раду се представљају синтаксичко-семантички модели темпоралног генитива са значењем темпоралне идентификације локационог типа у књижевноумјетничком стилу у савременом српском језику. Излажу се све синтаксичко-семантичке структуре овог значењског типа унутар разуђеног темпоралног категоријалног значења које може бити исказано номиналном формом у генитиву. Циљ истраживања је да се утврде принципи употребе темпоралног генитива са значењем темпоралне идентификације локационог типа у одабраној грађи. Сагледаће се структуре како са примарном именицом, тако и са секундарном.

Кључне ријечи: књижевноумјетнички стил, савремени српски језик, синтакса, темпорална идентификација локационог типа, генитив.

Увод

С обзиром на то да је наша пажња усмјерена на савремено стање, за формирање језичког корпуса изабрано је дјело савременог аутора Љиљане Лукић, роман „Јелена Златаносовић“ који је објављен 2013. године у Бијељини. За ексцерпираније грађе послужиле су укупно 203 странице (од 7. до 210. стране) на којима су забиљежена 63 примјера. У раду неће бити наведени сви примјери. Биће изостављени примјери који се понављају више пута са истим лексичким саставом и једнаким значењем, али ће у дескриптивном дијелу бити наведени подаци о броју појављивања таквих структура.

Корпус је класификован и анализиран по истом принципу који проф. Ивана Антонић примјењује у својим радовима на ову тему, прије свега у раду „Номинална релативна темпорална детерминација у Андрићевим приповеткама из периода 1925–1941” (Антонић, 2012, стр. 413–447) и у одјелјку „Синтакса и семантика падежа” (Антонић, 2005, стр. 119–300)

О појму темпоралне детерминације реченичне предикације

Темпорална детерминација реченичне предикације представља одређивање реченичне предикације с обзиром на базичну околност типа вријеме. Основни облик темпоралне детерминације јесте **темпорална идентификација** – издвајање одсјека на временској оси и смијештање реченичне предикације унутар

¹ lidijajanjic1@gmail.com

његових оквира (интериоризација) или ван његових оквира (екстериоризација). Пошто се, међутим, објективно вријеме испољава у трајању, протичању (и промјени), реченична предикација може бити одређена и с обзиром на квантитативну димензију времена, па се **темпорална квантификација** – одмјеравање реченичне предикације у времену, у најширем смислу, исто тако, може сматрати обликом темпоралне детерминације. Тим прије што темпорална идентификација, врло често, може бити комбинована с темпоралном квантификацијом (Антонић, 2004, стр. 66).

Ивана Антонић у свом раду „Темпорална идентификација номиналном формом у генитиву у стандардном српском језику“ објашњава да ситуација темпоралности, попут ситуације спацијалности, у структури српскога језика подразумејева присуство три елемента:

- предикација која се смијешта у вријеме или се одмјерава у времену – **објекат темпоралне идентификације (локализације) / квантификације**, нпр. *Видјећемо се идуће недјеље, Завршићемо посао до лета*,
- временски одсјек у који се смијешта или помоћу којег се одмјерава предикација – **темпорални идентификатор (локализатор) / квантификатор** – појам означен именицом у одговарајућем падежу, нпр. *Видјећемо се идуће недјеље, Завршићемо посао до лета*,
- **конкретизатор типа временске релације** која се успоставља између предикације (објекта темпоралне идентификације/квантификације) и издвојеног временског одсјека (темпоралног идентификатора / квантификатора).

Такође, у овом раду, проф. Ивана Антонић истиче да када се темпоралност означава падежним формама, релевантна је инхерентна лексичка семантика глагола и именице која репрезентује темпорални идентификатор / квантификатор. Именица је из класе оних које именују конвенционалну временску јединицу (сат, назив дана, недјеља, година, назив мјесеца), појам-празник (Нова година, Божић), појам-период-годишња доба (прољеће, лето, јесен, зима), доба дана (дан 'обданица', ноћ, јутро), или период у години или период у току дана везан за природну појаву или одређену човјекову активност (свитање, сумрак, радно/слободно вријеме, сезона), или је, пак, из класе девербативних именица. У посљедњем случају временска падежна структура представља номинализовану (кондензовану) темпоралну клаузу са одговарајућим везником.

Милка Ивић, у свом раду „Из проблематике падежних временских конструкција“, дијели све временске падежне конструкције на двије основне групе: локациону и оријентациону. Временска падежна конструкција има **локационо** временско значење ако тренутак вршења радње пада у одсјек времена обиљежен именицом у датој падежној конструкцији, нпр. *Родио се у мају*. **Оријентационо** временско значење има временска падежна конструкција ако тренутак вршења радње не пада у одсјек времена обиљежен именицом у датој падежној конструкцији, већ се помоћу тог обиљеженог временског одсјека, као

помоћу познате тачке у времену, само оријентишемо да бисмо одредили право мјесто у времену тренутка вршења радње, нпр. *Отпутоваће послје празника.*

Милка Ивић, у истом раду, представља подјелу локационе категорије на двије групе: статичку и динамичку. **Статичким** временским конструкцијама називају се сви они облици којима се указује на какав одсјек времена немајући притом првенствено у виду његово протицање, пролажење, нпр. *Вратиће књиге у четвртак.* **Динамичким** временским конструкцијама називају се они облици којима се, напротив, баш истиче вријеме у своме току, одмицању, нпр. *Медвјед спава преко зиме.* Између ове двије категорије нема чврстих граница. Динамичка конструкција искључује у своме значењу моменат статичности. Али значење статичке конструкције може често да се протумачи и у динамичком смислу, нпр. *Много ћемо радити идућег дана* = кад буде идући дан..., у току идућег дана.

Проф. Ивана Антонић, у својим радовима, умјесто термина статичке и динамичке временске конструкције употребљава термине **процесуалност (-)** – статичка представа времена, **процесуалност (+)** – динамичка представа времена и **процесуалност (-/+)** – временска локализација необиљежена у погледу представе о протоку времена.

Темпорална идентификација локационог типа с обиљежјем процесуалност (-)

Непосредна временска локализација без представе о протоку времена – статична концептуализација времена.

Актуализација (-) – без актуализације временског идентификатора (на нивоу синтаксичко-семантичког модела што не искључује могућност да се актуализатор, у виду одговарајуће замјенице, придјева или редног броја, појави као лексички условљен обавезни детерминатор уз поједине лексеме, што ће бити наглашено у дескриптивном запису модела).

Модел 1) V + УСРЕД N_{Gen} – генитив с приједлогом УСРЕД. Овај приједлог је поријеклом сложени приједлог, настао спајањем два приједлога: У + СРЕД, при том оба локационог типа. У семантичком потенцијалу овог приједлога интегрисана је темпорална идентификација двоструко локационог типа: прије свега шира која подразумијева смијештање реченичне предикације (објекта временске локализације) унутар граница темпоралног локализатора, а затим и ужа јер приједлог УСРЕД прецизира да се предикација смијешта у само средиште временског локализатора. Овај приједлог је у савременом језику прагматички обиљежен, јер је његов избор условљен потребом да говорник изрази став изненађења, па и запрепашћења према пропозиционом садржају. Врло често ово семантичко обиљежје бива додатно појачано присуством партикуле БАШ/УПРАВО или, у директној комуникацији, различитим конверзационим емфатичким изразима. То није случај у овој грађи. У овом корпусу забиљежен је само један примјер генитива с приједлогом УСРЕД:

Усред ноћи Јелену буде неки гласови (стр. 128).

Модел 2) $V + \text{КРАЈЕМ/СРЕДИНОМ } N_{Gen}$ – генитив с инструменталним фрагментизатором **КРАЈЕМ/СРЕДИНОМ** којим се упућује на крајњи или средишњи дио временског локализатора. Осим ових инструменталних фрагментизатора може се појавити и фрагментизатор *почетком*, али се не појављује у овом корпусу. У овом корпусу забиљежена су само два примјера генитива с инструменталним фрагментизатором **КРАЈЕМ/СРЕДИНОМ**:

Крајем XIII вијека овим крајевима завладаше Шубићи [...] (стр. 18).

Не, он је умро *средином* *прошлог мјесеца* (стр. 161).

Актуализација (+) – с обиљежјем актуализације временског идентификатора (што подразумева присуство актуализатора, у виду одговарајуће замјенице, придјева или редног броја, у структурном моделу, као граматички условљеног обавезног детерминатора).

Модел 1) $V_{ImPerf/Perf} + O_{Det} [\leftarrow Deic] N_{Gen} (+ O_{Det} [\leftarrow Cl_{Temp}] / [\leftarrow \text{Контекст}])$ – генитив с обавезним детерминатором у својству актуализатора временског идентификатора деиктичког типа у форми лексеме *један*, *неки*, показне замјенице *овај*, *тај*, придјева *исти*, *идући*, *прошли*, редног броја или њиховим удвајањем *тај исти*. Предикација је видски необиљежена, а присуство актуализатора налаже реализацију предикације само у референцијалном смислу. У овом корпусу забиљежено је двадесет пет оваквих примјера и то у функцији временског локализатора у генитиву појављују се временске јединице, именице којима се именују дијелови дана и именице којима се означавају годишња доба.

Не знам да ли сте чули да су забављачи са двора Павловића гостовали *ове године* у Дубровнику [...] (стр. 27).

Тог љета, у лову са Лаушем, Вукмир хитну стријелу [...] (стр. 28).

Те вечери Јелена није могла дуго да заспи (стр. 30).

Знала је да не би жалио да умре *оног тренутка* кад би се син родио (стр. 39).

Али Јелена није могла да спава *те ноћи* [...] (стр. 48).

[...] и надала се да ће је *једног дана* прочитати (стр. 57).

Овог јутра облачи се полако [...] (стр. 73).

Једне вечери тек што сам сјео у крчму, приђе ми неки младић [...] (стр. 110).

Кад сам му *лањске године* направио неколико стријела, био је толико задовољан да ми је одмах даровао дукат (стр. 188).

[...] а Радосалић је, с породицом, још *истог дана* уз пратњу стражара које му је

послао Вукмир, напустио Звоник (стр. 193).

Темпорална идентификација локационог типа с обиљежјем процесуалност (-/+)

Непосредна временска локализација необиљежена у погледу представе о протоку времена – статичка/динамичка концептуализација времена. У овом субпољу налазе се структуре у којима приједлошка јединица упућује на обиљежје

процесуалност (-), а лексичко-граматичке именице у падежу (у случају девербативне именице) или граматички број – множина (у случају временске јединице) могу упућивати на обиљежје процесуалност (+), па су у зависности од ширег реченичног или текстуалног контекста могуће обје интерпретације:

Актуализација (-) – без актуализације временског идентификатора (на нивоу синтаксичко-семантичког модела што не искључује могућност да се актуализатор, у виду одговарајуће замјенице, придјева или редног броја, појави као лексички условљен обавезни детерминатор уз поједине лексеме, што ће бити наглашено у дескриптивном запису модела).

Модел 1) V + ПРИЛИКОМ N_{DevGen} – генитив девербативне именице с инструменталним (поријеклом темпоралним) обликом ПРИЛИКОМ у функцији приједлога као кондензатора темпоралне клаузе с везником КАД и несвршеном или свршеном предикацијом или с везником ДОК и несвршеном предикацијом, уз напомену да поред назначеног темпоралног односа може, у зависности од типа темпоралног локализатора, имплицирати истовремено и значење ситуационе околности. Овај модел је одлика првенствено посебних функционалних стилова (правно-административног, публицистичког, научног), али се среће и у осталим доменима употребе стандардног језика. Требало би му дати предност у односу на семантички истовјетан модел генитива девербативне именице с приједлогом КОД, нарочито у оним доменима употребе који захтијевају стилску перфекцију. У овом корпусу забиљежено је пет примјера генитива девербативне именице с инструменталним обликом ПРИЛИКОМ:

[...] *приликом бјежаније*, због непријатељског напада, испао је уморној и поспаној мајци из наручја [...] (стр. 18).

Приликом шетње разговарало се о тадашњим догађајима (стр. 32). [ДОК се шетало, разговарало се о тадашњим догађајима.]

[...] *приликом учешћа* босанских витезова публика је викала [...] (стр. 35). [КАД су босански витезови учествовали, публика је викала.]

[...] да и не памти како је било *приликом путовања* (стр. 58). [... да и не памти како је било *ДОК је путовао.*]

Десило се да је *приликом Вукмировог одласка* у Сутјеску [...] Лауш био тешко болестан [...] (стр. 166). [Десило се да је Лауш био тешко болестан КАД је *Вукмир отишао у Сутјеску.*]

Темпорална идентификација локационог типа с обиљежјем процесуалност (+)

Непосредна временска локализација са представом о протоку времена – динамичка концептуализација времена:

Актуализација (-) – без актуализације временског идентификатора (на нивоу синтаксичко-семантичког модела што не искључује могућност да се актуализатор, у виду одговарајуће замјенице, придјева или редног броја, појави као лексички условљен обавезни детерминатор уз поједине лексеме, што ће бити наглашено у дескриптивном запису модела).

Модел 1) $V_{ImPerf/Perf} + ПРЕКО/ТОКОМ/У ТОКУ/ ЗА ВРИЈЕМЕ N_{Gen}$ – генитив с приједлогом ПРЕКО, инструменталним обликом ТОКОМ или локативним обликом У ТОКУ и акузативним обликом ЗА ВРИЈЕМЕ, најчешће уз имперфективну реченичну предикацију, али долази у обзир и перфективна прије свега ако имплицира трајање успостављеног стања.

- Приједлог ПРЕКО комбинује се с временским појмовима, по правилу појмовима-периодима, рјеђе дужим временским јединицама, а не долази у обзир када је временски идентификатор девербативна именица. У овом корпусу забиљежен је само један примјер именице *ноћ* у генитиву с приједлогом ПРЕКО:

Тај Прибислав ме напустио нагло, готово *преко ноћи* [...] (стр. 125).

- Инструментални облик ТОКОМ и локативни облик У ТОКУ комбинује се и са временским појмовима, али и са девербативним именицама. У овом корпусу је забиљежен само један примјер инструменталног облика ТОКОМ са девербативном именицом *шетња* и један примјер именице која означава временски појам:

Сандаљ је *током шетње* започео препирку са кнезом Павлом [...] (стр. 32).

Пошто је ту изразито пријатна клима *током читаве године* [...] (стр. 117).

- Акузативни облик ЗА ВРИЈЕМЕ комбинује се с временским појмовима, и то појмовима-периодима и неким појмовима-празницима и девербативним именицама, али не и са временским јединицама, осим ако није исказан обавезни детерминатор уз именицу у множини, што у овом корпусу није случај:

Мора да је то дуго трајало не само *за вријеме њеног свекра* него и раније (стр. 17).

Све је већ сазнала од Стојне *за вријеме пресвлачења* [...] (стр. 23).

[...] да је манастир страдао *за вријеме битке* на Косову 1389. године [...] (стр. 64).

Ако је успио да преживи онај Милихна, још *за вријеме Вука Златоносовића* [...] (стр. 67).

А мој *амисе* Николо *за вријеме студија* у Италији више је времена проводио [...] (стр. 85).

Чак је од неких чуо за женино понашање *за вријеме његове одсутности* [...] (стр. 100).

Јелена поново примјећује да је Вукмир *за вријеме ове болести* постао друкчији (стр. 109).

[...] која му је *за вријеме болести* нарасла и пала по раменима (стр. 135).

Значи не ћутати *за вријеме разговора* него што више судјеловати у њему (стр. 135).

У овом корпусу имамо примјере са девербативним именицама (*пресвлачење, разговор, студије*) и са примарним именицама као што су

именице *болест* и *битка*, затим именице *свекар* и *Вук Златоносовић*. С обзиром на то да се у овом роману говори о једној владарској династији, именице *свекар* и *Вук Златоносовић* представљају периоде када су они владали.

Модел 2) V + Det [←Num] N_{Gen} [←ГОДИНА] – генитив именице ГОДИНА с нумеричким детерминатором:

Године 1524. угарски краљ Бела IV ствара на том простору посебне бановине Усору и Соли (стр. 17).

Откако се *1411. године* Сребреница нашла у посједу српског деспота Стефана Лазаревића [...] (стр. 26).

При том је бацала кривицу на убиство Павла Раденовића на Пареној пољани *24. августа 1415. године* [...] (стр. 31).

[...] и погинуо је у сукобу с Турцима *1420. године* [...] (стр. 33).

[...] који је Жигмунд организовао на свом двору *1412. године* [...] (стр. 35)

Причали су јој како је бан Иван од Моровића провалио *јуна 1404* [...] (стр. 39).

Био је тамо у Катедрали св. Марије и Доната завршеној *1140. године* (стр. 53).

[...] да је манастир страдао за вријеме битке на Косову *1389. године* [...] (стр. 64).

У сјећању јој исплута онај сабор на Духове *1412. године* у Будиму (стр. 92).

Налазећи се *1412. године* надамак Звоника, Жигмунд се састао са браћом [...] (стр. 96).

Какви смо јунаци показао је турнир у Будиму *1412. године* (стр. 107).

Иако је та катедрала почела да се гради још *1296. године* [...] (стр. 119).

[...] који је *1214. године* постао дом француског краља Филипа Августа [...] (стр. 121).

Наша влада је заправо, *1400. године* донијела одлуку [...] (стр. 123).

Ми, Златоносовићи, у свему томе можемо да се држимо онога што је *1189. године* озаконоио бан Кулин (стр. 124).

Тај град-тврђава постао је *1214. године* постао је дом француског краља Филипа Августа (стр. 146).

[...] да је заједно са Вукмиром, био свједок при потписивању Повеље *1399. године* коју је краљ Остоја издао (стр. 157).

- У овом корпусу забиљежено је седамнаест примјера генитива именице *година* с нумеричким детерминатором, с тим што у једном примјеру именица *година* није експлицирана (јуна 1404), али је значење сасвим јасно, а и када су у питању датуми једино је могуће употријебити именицу у генитиву. У истом том примјеру гдје именица *година* није експлицирана употријебљен је слободни генитив именице *јун* (*јуна 1404*). Милка Ивић у свом раду „Из проблематике падежних временских конструкција“ објашњава да на

изостављање одредбе уз имена мјесеци у функцији временског генитива не треба гледати као на неправилност која се противи духу језика, већ као на посебну и оправдану појаву која није усамљена (често се јавља и изостављање именице *дан* која се подразумијева *трећег ће се вратити=вратиће се трећег дана познатог мјесеца*). За овај елиптични израз у коме је изостављена именица *мјесеца* не мора се примијенити правило о синтаксичкој везаности временског генитива за одредбу, за разлику од елиптичног израза гдје је изостављена именица *дан*. Димка Сааведра у свом раду „Темпорални генитив и акузатив без предлога – савремено стање опозиције“ истиче да се овакав генитив рјеђе употребљава у новинама и да се умјесто овог темпоралног генитива употребљава конструкција *у+локатив* и да та чињеница можда свједочи о стабилности конструкције *у+локатив* са називима мјесеци.

- У примјеру *При том је бацала кривицу на убиство Павла Раденовића на Пареној пољани 24. августа 1415. године*, појављује се именица *август* у генитиву уз нумерички детерминатор (*24. августа*) што је карактеристично за одређивање датума и представља потпун израз за разлику од елиптичног израза који смо имали у претходно објашњеном примјеру.
- У свим овим примјерима имамо препоновани детерминатор у форми редног броја који актуализује временски идентификатор.

Модел 3) V + 3A N_{DevGen} – генитив девербативне именице с приједлогом *ЗА* у савременом језику се појављује само у устаљеним лексичким спојевима: *за владе, за живота, за видјела*. У овом корпусу забиљежен је само један примјер и то примјер лексичког споја *за живота*:

[...] него је све онако како је било и *за живота* његових родитеља (стр. 113).

Актуализација (+) – с обиљежјем актуализације временског идентификатора (што подразумијева присуство актуализатора, у виду одговарајуће замјенице, придјева или редног броја, у структурном моделу, као граматички условљеног обавезног детерминатора.

Модел 1) V_{ImPerf/Perf} (ImPerf) + O_{Det} [←Deic] N_{GenMn} – генитив множине временских јединица *дан, година* са деиктичким обавезним детерминатором замјеничког или придјевског типа у својству актуализатора временског идентификатора:

Требало је да стигне *ових дана* (стр. 21).

Посљедњих година Вукашин је позивао и Будимира Славковића из дубровачке колоније (стр. 65).

Закључак

Анализа овог разноврсног корпуса на 203 стране пружила нам је укупно 63 примјера која су остварена у пољу темпоралне идентификације локационог типа.

У овом корпусу нису забиљежене генитивне падежне конструкције с приједлозима у *току* (локациона идентификација процесуалност (+)) и *код* (локациона идентификација процесуалност (-/+)) с обиљежјем ситуационе одређености).

Ако погледамо резултате анализе Андрићевих приповједака из периода 1925–1941, до којих је дошла проф. Ивана Антонић, видјећемо да је разлика у структурним моделима који су забиљежени или моделима који нису забиљежени. У корпусу Андрићевог језика нису забиљежене генитивне падежне структуре с приједлозима: *усред* и *почетком*, *средином*, *крајем* као инструментални фрагментизатори временског идентификатора – локациона идентификација процесуалност (-), *током* – локациона идентификација процесуалност (+) и *приликом* – локациона идентификација процесуалност (-/+) с обиљежјем ситуационе одређености. У нашем корпусу су забиљежени ови модели. С друге стране, у Андрићевом језику забиљежене су оне номинално-падежне структуре које су у темпоралном семантичком пољу на периферији и примјетна је тенденција њиховог повлачења, нпр. генитив временског појма с приједлогом *поткрај*, којим се фрагментизује временски идентификатор – локациона идентификација процесуалност (-). У нашем корпусу ове номинално-падежне структуре нису забиљежене што је и очекивано, јер наш анализирани корпус припада књижевноумјетничком стилу савременог српског језика. У нашем корпусу забиљежени су примјери генитива с инструменталним обликом *приликом* – локациона идентификација процесуалност (-/+) с обиљежјем ситуационе одређености, који су карактеристични прије свега за административни функционални стил, научни или публицистички.

У овом корпусу забиљежен је структурни модел који није издвојен у радовима проф. Иване Антонић као нпр. примјер слободног генитива именице *јун* (*јуна 1404*).

Типови временских локализатора у нашем корпусу јесу временски и невременски појмови чије се трајање узима као временски локализатор. Ту нема значајнијих разлика у односу на радове проф. Иване Антонић. У функцији обавезног детерминатора и актуализатора најчешће се јављају анафорске замјенице *овај*, *тај*, *онај*, придјиви *посљедњи*, *лањски*, *прошли*, лексема *један* са значењем неки.

Велики број синтаксичко-семантичких модела с обиљежјем актуализација (+) јесу одлика динамичности и узбудљивости овог романа.

Извор грађе

Лукић, Љ. (2013). *Јелена Златоносовић* [7-210]. Бијељина: ИП „Младост“.

Литература

Антонић, И. (1999). *Темпорални генитив с предлогом усред*. Зборник Матице српске за филологију и лингвистику. XLII. Нови Сад. стр. 133–139.

- Антонић, И. (2004). *Темпорална детерминација номиналном формом у генитиву у стандардном српском језику*. Slavia Meridionalis. Studia Linguistica. Slavica et balcanica. 4. Warszawa: Instytut slawistyki Polskiej akademii nauk. Стр. 65–80.
- Антонић, И. (2005). *Синтакса и семантика надежа*. У: Пипер, П., Антонић, И., Ружић, В., Танасић, С., Поповић Љ., Тошовић Б. *Синтакса савременога српског језика. Проста реченица*. У редакцији академика Милке Ивић. Београд: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига, Матица српска. стр. 119–300.
- Антонић, И. (2007). *Темпорални генитив: непосредна временска локализација у стандардном српском језику*. Књижевност и језик LIV/1–2. Београд. стр. 29–39.
- Антонић, И. (2012). *Номинална релативна темпорална детерминација у Андрићевим приповеткама из периода 1925– 1941*. У: Тошовић, Бранко. *Иво Андрић – књижевник и дипломата у сјени двају свјетских ратова (1925– 1941)*. Graz: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität Graz; Београд: Београдска књига. стр. 413– 447.
- Ивић, М. (1995–1956). *Из проблематике надежних временских конструкција*. Јужнословенски филолог. XXI. Београд. стр. 165–214.
- Пипер, П. (1997). *Категорија времена у предлошким адвербијалима*. Језик и простор. Београд: Библиотека XX век. стр. 122–139.
- Сааведра, Д. (2002). *Темпорални генитив и акузатив без предлога – савремено стање опозиције*. Научни састанак слависта у Вукове дане 30/1. Београд. стр. 179–187.

Lidija Janjić

**TEMPORAL GENITIVE:
TEMPORAL IDENTIFICATION OF A LOCATION TYPE IN
LITERARY AND ARTISTIC STYLE IN THE MODERN SERBIAN
LANGUAGE**

Summary

The paper presents the syntactic and semantic models of temporal genitive with the meaning of temporal identification of a location type in literary style in the modern Serbian language. All the syntactic and semantic structures of the semantic type within the diverse temporal categorical meaning which can be expressed in nominal form of the genitive have been exposed. The aim of the research is to determine the principles of the use of the temporal genitive with the meaning of temporal identification of a location type in the chosen material. The paper will take into consideration the structures with the primary noun, as well as with the secondary one.

Key words: literary and artistic style, the modern Serbian language, syntax, temporal identification of a location type, genitive.

Татјана Марић¹
Основна школа Милан Ракић, Бања Лука

дои 10.7251/NS1702094M
удк 37.018.1-053.4
Оригинални научни рад

РОДИТЕЉСКИ СТИЛОВИ ВАСПИТАЊА И СТИДЉИВОСТ ДЈЕЦЕ

Апстракт: Утицај родитељских стилова васпитања на стидљивости и укљученост ученика у наставу истражили смо примјеном сервеј истраживачког метода. Родитељске стилове васпитања смо испитали у три категорије – пожељне, непожељне и дивергентне. Људи су социјална бића те већину својих потреба и активности остварују кроз интеракцију са другим људима. Стидљивост је тиме јединствено искуство сваког појединца. Појам стидљивости је у широкој употреби у свакодневном говору, али није у потпуности схваћен и објашњен. Кључно питање у овом истраживању било је да ли различит ниво родитељских стилова васпитања детерминише стидљивост дјеце.

Кључне ријечи: родитељство, родитељски стилови васпитања, ниво стидљивости дјеце, школски успјех.

Увод

Родитељство је, вјероватно, најодговорнија, најтежа, и, у исто вријеме, најљепша, обогаћујућа животна улога човјека, без које је тешко и замислити самоостварење појединца. Та позиција родитељста суштински је најбитнија и за цивилизацијски опстанак уопште, њоме се, током развоја, посредује у стварању културног и духовног идентитета и тиме делује на промјене и систем вриједности у животу сваког појединца. Постати родитељ значи, прије свега, преузети одговорност за формирање човјека и друштва, али то не значи да родитељство треба схватити као „тешко бреме“ које ће спутавати и отежавати остварење индивидуалности и животних циљева родитеља. Љепота родитељства огледа се, првенствено, у јединственом осјећају и доживљају моћи љубави, својствене само родитељима, моћи која „притиска, а не боли“, која, прије свега, подразумијева одговорност у грађењу живота и нове перспективе унутар свог потомства, кроз раст и развој сопственог дјетета. Неспорно је да велики број родитеља желе да буду „добри родитељи“, али оно што их међусобно разликује, јесу различити путеви долажења до тог циља, односно, многи од њих, под снажним дејствима традиције и искустава, преузимају модел родитељства који не мора бити најбољи, посматрано из угла дјетета.

У процесу подизања дјеце родитељи се користе различитим стиливима васпитања, од *топлих* и *хладних* као афективних димензија стилова, до *ограничавајућих* и *попустљивих* као димензија контроле. Много је фактора који утичу на крајњи исход родитељства, а посљедице лошег избора стилова су од велике важности за испуњавање улоге родитеља у погледу оспособљавања дјеце

¹ tanjamaric_bl@yahoo.com

да постану потпуно независна од њих. Са друге стране, у ово доба, дјеца су суочена са безброј могућности, са бројним изазовима, што може отежати успјешно осамостаљивање и постизање независности. Какви су данашњи родитељи, који стилови васпитања доминирају, да ли су и колико су млади независни и да ли између ових појмова постоји веза, основна је супстанца теме овог рада.

У прошлости је, много пута, испитивана веза стидљивости дјетета и родитељских стилова, али никада није испитивано више дјеце у једној породици, да би се видјело какав утицај има исти родитељски стил на различиту дјецу у једној породици. Ми смо се бавили релацијом родитељ – дијете, интересовао нас је утицај родитељства на дјечији развој. Интересовало нас је како родитељски стилови васпитања у интеракцији са генетским факторима, утичу на понашање и развој дјетета.

Методологија истраживања

Истраживање је реализовано у бањалучким основним школама „Милан Ракић“, „Борислав Станковић“, „Вук Стефановић Караџић“, током фебруара 2013. године. Оно је резултирало значајним налазима, а у овом раду приказујемо мањи сегмент који се односи на стидљивост дјеце и укљученост у наставу.

Родитељски стилови васпитања и стидљивост су комплексни, суптилни и разнолики феномени које смо испитали инструментаријем који смо конструисали. Примјенили смо инструмент ситуациони *тест К2Р (Како родитељи реагују)*. Тест се састоји од 18 ситуација, гдје свака ситуација има три понуђена одговора. Принудним избором родитељ је бирао једну од понуђених родитељских реакција на дату ситуацију. Првих шест ајтема омогућавали су да утврдимо да ли родитељски стил васпитања има претежно форму злостављајућег, демократског или размажујућег васпитног стила. Сљедећих шест ајтема омогућавали су утврђивање форми занемарујућег, уравнотеженог и презаштићујућег стила васпитања, и посљедњих шест ајтема се односило на манипулативну, конгруентну и социјално-овисничку форму стила васпитања. Тако смо злостављајућу, занемарујућу и манипулативну форму сврстали у *непожељан стил васпитања*, форму демократског, уравнотеженог и конгруентног стила васпитања сврстали смо у *пожељан стил васпитања*, док смо уочили да су форме размажујућег, презаштићујућег и социјално-овисничког стила форме *дивергентног (промјењивог) стила васпитања*.

Инструмент CSQ-ИНДЕКС (*Индекс стидљивости дјеце*), у оригиналном називу *Children's Shyness Questionnaire (CSQ, Croizer, 1995)*, преузет из часописа *School Psychology Quarterly* (стр. 213 – 222), Kethleen Hughes and Robert J. Coplan. Упитник је факторски анализиран, утврђена је поузданост 0,82.

Узорак су представљали ученици VIII и IX разреда основних школа бањалучке регије. Узорак је чинило 300 ученика. Вријеме реализације истраживања је друго полугодиште школске 2012/2013. године, тачније од 12. до 16. фебруара 2013. године.

Постављене су три хипотезе:

1. Различити родитељски стилови васпитања и њихове форме различито дјелују на стидљивост дјеце.
2. Пол, школски успјех и узраст ученика у одређеној мјери детерминишу ниво стидљивости дјеце.
3. Пол, спрема, доб родитеља и ред рођења дјетета родитеља различито детерминишу ниво стидљивости дјеце.

Потврдили смо прву хипотезу да различити родитељски стилови васпитања и њихове форме различито дјелују на стидљивост дјеце. Открили смо да постоји статистички значајна разлика између ученика различитог узраста (VIII и IX разред) када је у питању ниво стидљивости, да са узрастом стидљивост расте. Нашим истраживањем смо потврдили да односи између школског успјеха ученика и њиховог нивоа стидљивости показују статистички значајне корелације. Налази истраживања дали су потврду да што је виши ниво образовања родитеља мањи је ниво стидљивости дјеце. Можемо примјетити да код дјеце различитог реда рођења (прво, друго, треће, четврто и више) постоје разлике у стидљивости. Ниво стидљивости опада са редом рођења. Дакле, дијете је мање стидљиво што има више интеракције са старијом браћом и сестрама.

Резултати истраживања и дискусија

Табела 1: *Стидљивост дјеце с обзиром на ниво родитељских стилова васпитања*

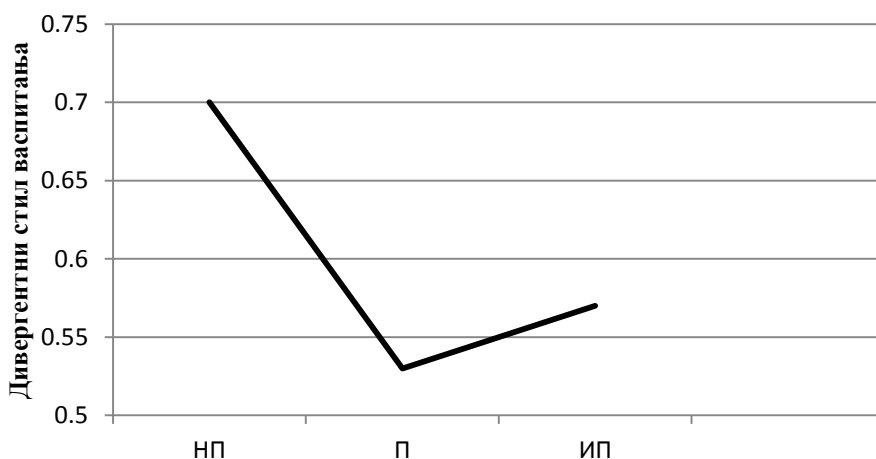
Варијабла	Родитељски стил	Ниво родитељских стилова васпитања	N	M	F	p
Стидљивост	Пожељан	НП	23	0,63		
		П	192	0,56		
		ИП	54	0,55		
		Total	269	0,58	0,40	0,671
Стидљивост	Непожељан	НП	85	0,60		
		П	122	0,51		
		ИП	62	0,63		
		Total	269	0,58	2,31	0,102
Стидљивост	Дивергентни	НП	61	0,70		
		П	161	0,53		
		ИП	47	0,37		
		Total	269	0,53	4,24	0,014

Напомена: НП = натпросјечни стил васпитања; П = просјечни стил васпитања; ИС = испотпросјечни стил васпитања.

Занимало нас је у каквом су односу нивои родитељских стилова васпитања и стидљивост дјеце, односно да ли је стидљивост предодређена испотпросјечним, просјечним и натпросјечним родитељским стилем васпитања (Табела 1). Какав је

ниво стидљивости дјече, говори нам анализа варијансе (ANOVA), која нам служи за израчунавање разлике међу просјечним скоровима на скалери Индекс стидљивости дјече у односу на испотпросјечне, просјечне и натпросјечне родитељске стилове васпитања (Табела 1). Добијени налази показују нам статистичку значајност на нивоу 0,01, те разлику аритметичких средина за дивергентни стил васпитања.

Видимо да ниво стидљивости дјече опада код родитеља са просјечним дивергентним (промјењивим) стилем васпитања (Графикон 1). Дакле, ако родитељи мање преферишу дивергентним стил васпитања, мањи је и ниво стидљивости дјече. То још једном потврђује добијене налазе да стидљивост дјече највише предиктује родитељ код којег су у вишем нивоу заступљене родитељске форме презаштићујућег и социјално-овисничког стила васпитања.



Графикон 1: Аритметичке средине стидљивости дјече у односу на дивергентни стил васпитања

Напомена: НП = натпросјечни; П = просјечни; ИП = испотпросјечни дивергенти стил васпитања.

Кратко ћемо се још задржати на родитељском *размажујућем васпитном стилу* и његовом утицају на стидљивост дјече. Добијени налази истраживања показује ниску, $r = 0,11$ али значајну корелацију на нивоу 0,05 између размажујућег стила васпитања и стидљивости дјече. Оно што је важно разјаснити јесте да размажено дијете није оно дијете које је мажено, па се претјерало у томе. Никакав вишак љубави не може размазити дијете. Дијете постаје размажено онда када се у васпитању не користе казне и постављају границе. „Постављање граница своди се на двије јасне ствари: 1) да родитељи јасно и одлучно одбију да испуне све дјететове жеље које сматрају неодговарајуће, и 2) да родитељи који су критиковали једноставно казне дијете ако ту критику не уважи“ (Milivojević, Bilban, Kokelj, Kramberg, Steiner, i Kožuh, 2007, стр. 100). И једно и друго

родитељско понашање учи дијете да постоји разлика између њега као особе и његових жеља, као и да постоји разлика између њега и лоших понашања од којих ће морати да одустане. Таквом дјетету ће бити лакше да се прилагоди ситуацијама и захтјевима са којима ће се сусретати изван породице, у школи, са наставницима и вршњацима. Врло често дијете се повлачи у себе и постаје стидљиво. На тај начин ће научити да није трагедија ако чује од наставника: „То не смијеш!“ или „То не дозвољавам“. Овај налаз је од изузетног педагошког значаја јер ако дијете зна гдје су границе и зна да се од њега очекује да их уважава, осјећаће се безбједније, боље и моћи ће заиста да буде срећно.

Табела 2: Мултипла регресиона анализа – *K2P ситуациони тест – форме васпитних стилова: презаштићујући и социјално-овиснички као предикторске (независне) варијабле стидљивости (метод Stepwise).*

Критеријумска (зависна) варијабла: стидљивост									
Модел	R	R ²	F(p)	Предиктори	B	SE	β	t	p
1	0,529	0,280	353,364 (0,000)	П	2,454	0,173	0,415	14,50	0,001
2	0,589	0,347	241,389 (0,000)	П СО	2,101 2,089	0,151 0,205	0,352 0,298	11,67 10,70	0,001 0,001

Напомена: П = форма презаштићујућег стила васпитања; СО = форма социјално-овисничког стила васпитања.

Ако бисмо узели форме *дивергентног (промјењивог) стила васпитања* (размажујући, презаштићујући, социјално-овиснички), имали бисмо слједећи модел и израчунати стандардизовани бета коефицијент, за ниво заступљености форме презаштићујућег васпитног стила је $\beta = 0,415$, а његова *t* вриједност је статистички значајна на нивоу 0,01 (Табела 2). То значи – што родитељи имају више заступљен презаштићујући васпитни стил, виши је ниво стидљивости дјече. Модел са три објашњавајуће варијабле није укључен јер је Stepwise методом искључена форма размажујућег стила васпитања, док су бета-коефицијенти за презаштићујући $\beta = 0,352$ и социјално-овиснички $\beta = 0,298$, и њихове *t* вриједности статистички значајни на нивоу 0,01. Можемо примјетити да коефицијент мултипле корелације (*R*) између стидљивости и линеарне комбинације двију предикторских варијабли износи 0,589, односно да се овим објашњава 35% варијансе стидљивости дјече. Ово можемо објаснити дјеловањем двају предиктора, форме презаштићујућег и социјално-овисничког стила васпитања.

На основу добијених налаза можемо констатовати да стидљивост дјече највише предиктује родитељ код којег је у вишем нивоу заступљена родитељска форма презаштићујућег стила васпитања и добијени коефицијент мултипле регресије $\beta = 0,352$, чија је *t* вриједност статистички значајна на нивоу 0,01 (Табела 2). Форма презаштићујућег стила васпитања заснива се на прениским захтјевима, очекивањима, неповјерењу родитеља према способностима и другим

потенцијалима дјетета, претјераној контроли и страху да ће се дјетету нешто лоше десити. Презаштићавање дјеце не пружа дјечи прилику да нађу угодан ниво прилагођавања на вањски свијет. Сигурно да је подршка родитеља неизоставана и дијете треба знати да је родитељ увијек ту у близини када му је помоћ потребна, али оно мора само упознати нову околину. Јер на тај начин дијете „има прилику да научи да је господар свог страха и својих реакција“ (Zarevski i Mamula, 2008, стр. 111). Презаштићено дијете нема такву шансу, јер родитељи и на најмањи знак неугоде „скачу“ и почињу га тјешити. Иако на другом мјесту, ништа мање важан предиктор стидљивости дјеце јест форма социјално-овисничког стила васпитања који значајно детерминише стидљивост дјеце, добијени $\beta = 0,298$ (Табела 2). За разлику од претходне форме, родитељска форма *социјално-овисничког стила васпитања* је претјерано социјализујућа, у којој није остварена довољна везаност између родитеља и дјетета. Ови родитељи превише очекују и траже од дјетета. Дијете се *ломи* и труди да удовољи родитељима, наставницима, другарима у школи да би било похваљено. Тек када им удовољи, ако уради оно што се од њега очекује, тек онда мисли да *нешто вриједи*. Оно има лошу слику о себи, повлачи се у себи и постаје стидљиво. Овај налаз нашег истраживања указује на то да ако се стидљивост јавила као посљедица жеље за перфекционизмом, родитељи треба да користе другачије стратегије и на разним примјерима покажу да нико није савршен. Ако дијете доживи неуспјех и силно пати због тога, добро му је поставити неколико питања кроз које ће схватити да сви ми гријешимо и повремено не успијемо, али то не доводи до губитка љубави и поштовања које имамо за те људе.

Васпитање родитеља базирано је на отвореном ауторитету, снажној структури заснованој на високим захтјевима, очекивањима и контроли, емоционалној хладноћи, уз честе критике и кажњавања, са ријетким исказивањем безусловне родитељске љубави, гдје су родитељска очекивања, захтјеви и жеље у првом плану, испред дјечијих. Многи од нас су васпитавани на сличан начин, нарочито они који су васпитавани у духу увјерења да су „скромност и скрушеност велике врлине, а да је самоувјереност особина охолих људи. Скромност је корисна особина у вријеме великог сиромаштва, али не када се живи у околностима које преживљавање не доводе у питање“ (Milivojević, Bilban, Kokelj, Kramberg, Steiner, i Kožuh, 2007, стр. 93). Па ипак, често се скромност преноси из генерације у генерацију као културолошка вриједност и онда када за њу нема рационалног оправдања. На основу приказаних налаза истраживања, те израчунатих регресионих коефицијана (β), можемо констатовати да *различити родитељски стилови васпитања и њихове форме различито дјелују на стидљивост дјеце*, чиме је прва хипотеза потврђена.

У истраживању Заревски и Мамула (Zarevski i Mamula, 2008) нађено је да су дјевојчице од најранијег узраста па до адолесценције нешто стидљивије од дјечака, 38 % десетогодишњака себе сматра стидљивима, а родитељи 32% дјевојчица и 28% дјечака у доби од 8 до 10 година сматрају стидљивим. Дио те разлике се може приписати разликама у васпитању, родитељи више штите женску дјецу. Док у адолесценцији нема тако изражене разлике у заступљености

стидљивости између дјечака и дјевојчица, али због полних стереотипа мушкарцима је теже – од њих се очекује да имају иницијативу код позива на излазак са дјевојкама, да буду продорни, асертивни, да постану главе породице и слично, што све ствара велики притисак на крхку самосвијест стидљивих младића. Налази овог истраживања потврђују да је стидљивост мање изражена у адолесценцији код дјевојчица него дјечака, са добијеном t вриједности која није статистички значајна и не указује на разлику између дјечака и дјевојчица што се тиче стидљивости. Висок степен стидљивости у адолесценцији објашњава се појавом тзв. „касно развијене самосвијести“ (ibidem, стр. 69).

Стидљивост се често користи као изговор за неподузимање социјалних активности и тиме настоји сачувати самопоштовање, те је више изражена код дјечака. У зрелој доби у западним земљама полне разлике у стидљивости нестају, осим у неким азијским и латиноамеричким земљама. Стидљивост у дјетињству није довела до неких психопатолошких посљедица, али је ипак имала значајне посљедице по њихов каснији развој као одраслих особа. Подаци овог истраживања показују да су полне разлике под утицајем културних очекивања које се тичу полно очекиваног понашања (Elder & Caspi, 1988).

Табела 3: Разлике аритметичких средина са обзиром на узраст

Варијабла	VII		IX		t	p
	M	SD	M	SD		
Стидљивост	0,61	0,39	0,51	0,34	2,25	0,025

Налази нашег истраживања показују да су разлике између ученика с обзиром на *узраст* веће и статистички значајније него разлике с обзиром на пол ученика (Табела 3). Стидљивост је више изражена код ученика IX разреда ($t = 2,25$, значајно на нивоу 0,05). Очекивали смо да ће стидљивост бити својственија у IX разреду. Улазак у адолесцентску кризу је ранији код дјевојчица, тако да су у 12. и 13. години оне стидљивије, док дјечаци пролазе кроз то у 14. и 15. години (Zaravski i Mamula, 2009). Занимљиво је једно истраживање (Hughes & Coplan, 2010) које показује да нема генерацијске разлике у стидљивости дјеце. У петом разреду (узраст од 10 до 11 година) 38 % дјеце себе сматра стидљивим, док у седмом и осмом разреду (почетак адолесценције) себе стидљивим сматра 54% дјеце (Zaravski i Mamula, 2008). Налазе овог истраживања потврђује и наше истраживање које доказује да са узрастом стидљивост расте.

На основу налаза истраживања можемо констатовати да успјех на полугодишту негативно корелира са стидљивости дјеце на статистичком нивоу значајности 0,05, а Пирсонов коефицијент износи $r = -0,149$ указује на међуповезаност. Налазе нашег истраживања потврђује и истраживање (Hughes & Coplan, 2010) које показује да стидљивост дјеце негативно корелира са академским постигнућем. Стидљива дјеца постижу слабији успјех, односно да постоји ниска и негативна корелација између стидљивости и школског успјеха.

Разлози због којих постижу слабији успјех, како наводе аутори (Evans, 1987; Gordon, & Thomas, 1967), могу бити да стидљиви мање говоре те је мање вјероватно да ће добровољно учествовати у школским активностима, они теже индивидуалности. Ова смањена укљученост у наставу може бити схваћена од стране наставника као неразумијевање наставних садржаја или као незнање исправних одговора (Gordon, & Thomas, 1967; Lerner, Lerner, & Zabski, 1985). Други разлог зашто стидљиви ученици имају слабији школски успјех може бити, како наводе поједини аутори (Asendorpf & Meier, 1993; Evans, 1997) везан за употребу језика. Када стидљива дјеца говоре, она могу користити мање ријечи, те говоре краће него дјеца која нису стидљива. Штавише, стидљива дјеца могу изгледати да имају мање знања у односу на дјецу која нису стидљива због њиховог стила комуникације. Овај проблем представљања себе може бити повезан са недостатком говорних способности (Coplan & Weeks, 2009; Spere, Schmidt, Theall-Honey, & Martin-Chang, 2004). Стидљива дјеца могу показати слабији школски успјех ако се тестирају у окружењу које је захтјевније, као на примјер, када се испитују усмено од стране наставника, у поређењу са писменим провјером знања (Evans, 2001) или када се осјећају да су у центру пажње (Crozier & Hostettler, 2003). Такође је могуће да стидљива дјеца могу имати потешкоће у школском постигнућу због неспособности да учествују у школским активностима. Ова самосвијест или немогућност концентрисања у учионици може утицати на способности стидљиве дјеце за укљученост у наставу. У сваком случају постоји врло мало истраживања која проучавају везу између стидљивости и школског успјеха ученика.

Табела 4: Стидљивост ученика с обзиром на спрему родитеља

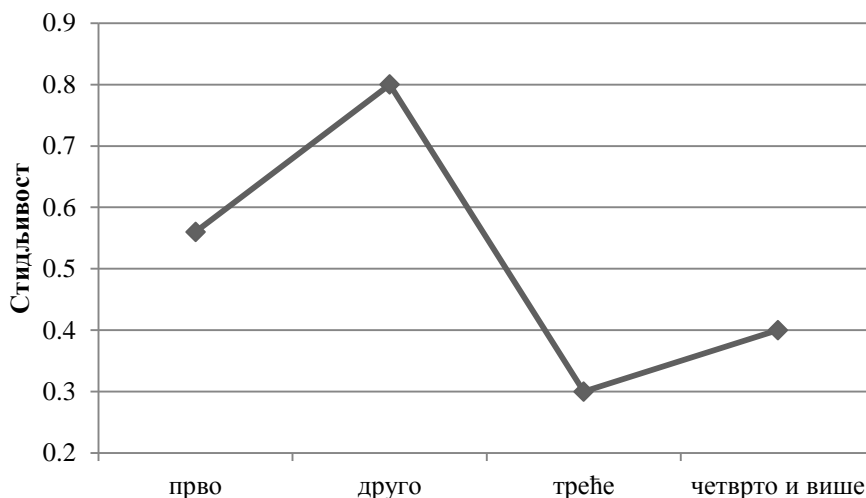
Варијабла	Спрема	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Стидљивост	ОШ	26	0,70		
	СШ	201	0,57		
	ВШ	22	0,59		
	ВСС	20	0,40		
	Total	269	0,56	1,85	0,001

Напомена: ОШ = основна школа; СШ = средња стручна спрема; ВШ = виша стручна спрема; ВС = висока стручна спрема.

На основу анализе варијансе јасно је да су родитељи са стручним спремом основне школе ($M = 0,70$) више утицали на стидљивост у односу на родитеље осталих стручних спрема које смо испитали. F-тест ($F = 1,85$) показује да је ова разлика статистички значајна на нивоу 0,001. Овакви налази нам указују да што је виши ниво образовања родитеља, мањи је ниво стидљивости дјеце. Занимљиво је једно истраживање које показује да образовни ниво родитеља нема значајнијег утицаја на стидљивост њихове дјеце (Hughes & Coplan, 2010).

Истраживање које је провео Асендорф (Asendorf, 1989) показује да *редослед рођења дјетета* има утицаја на стидљивост. Најстидљивија дјеца су јединци, затим најстарија дјеца, па дјеца са старијом и млађом браћом и сестрама, док су најмлађа дјеца најмање стидљива. Како процјене стидљивости нису

значајно повезане са бројем браће и сестара, њиховом доби или социјалним статусом, овакав образац указује на повезаност стидљивости са бројем интеракција са старијом браћом и сестрама, тако да што више могућности за интеракцијом са старијом браћом дијете има, то је оно мање стидљиво. Видимо да ниво стидљивости дјече опада са редом рођења дјетета (Графикон 2). Дакле, дијете је мање стидљиво што има више интеракција са старијом браћом и сестрама.



Графикон 2: Стидљивост с обзиром на ред рођења дјетета

Закључак

На основу ових налаза истраживања можемо извести неколико педагошких препорука. За развој стидљивости дјече најопасанији је непожељан (манипулативни, занемарујући, злостављајући) родитељски стил васпитања. У њему се ријетко и на неадекватан начин исказују брига и осјећања, све у страху да се не *поквари* дијете. Недостатак родитељске љубави и топлине доприноси несигурности која подстиче развој стидљивости. Родитељске казне морају бити одмјерене, те родитељи морају бити досљедни у кажњавању дјече. Јавно кажњавање изазива стид и може покренути читаву лавину неприлагођених облика понашања. Пожељни родитељски стил васпитања (конгруентни, демократски) смањују ниво стидљивости дјече. Они се повезују са већим самопоуздањем, независношћу, школским успјехом и одговорним понашањем, те се умањују шансе развоја стидљивости. Такви родитељи допуштају дјечи да изразе своје мишљење, што ће га учити како да *држи отвореним* комуникацијске канале. Родитељи који примјењују пожељан стил васпитања охрабрују дијете да искаже осјећања, те да се не устручава рећи да је тужно, разочарано, весело, поносно и слично. Промјењиви (дивергентни) родитељски стил васпитања, нарочито форма

презаштићујућег стила васпитања, не пружа дјечи прилику да се прилагоде на вањски свијет. Врло често родитељи штите дјецу од стресних ситуација, те стидљива дјеца немају прилику да превладају своју закованост. Родитељи стидљивог дјетета, нарочито у периоду адолесценције могу разговарати са њим, те показати разумијевање за његове емотивне реакције. Најважније је показати емпатију и питати га за осјећаје и реакције, али га охрабрити да покуша стећи нова искуства, без обзира на страх.

Поштујући начело поступности у васпитању стидљиве дјеце, корак по корак, те када се у понашању дјеце јаве нестидљиве реакције, битно је да их родитељ позитивно поткријепи – похвалом, истицањем, и да охрабри да поново учине сличну реакцију. С друге стране, родитељ може игнорисати стидљиве облике понашање и не етикетирати дијете као стидљиво. Све су ово налази који могу помоћи не само родитељима у васпитању дјеце, него и наставницима како да спријече развој стидљивости у настави. Развој компетентности, одговорности и самосталности дјеце су од непроцењивог значаја, како у породици, тако и у школи.

Васпитање је један од најсложенијих друштвених феномена у којима се акценат ставља на родитељску улогу. Могло би се рећи да је један од најважнијих закључака овог истраживања сазнање да родитељски стилови васпитања утичу на развој стидљивости. Родитељи сигурно могу умањити стидљивост дјеце тако да се она осјећају слободније, да им је мање неугодно. Налази овог истраживања помажу у томе да родитељи открију и исправе свој васпитни стил. Врло је важно да родитељи буду свјесни чињенице да је васпитање врло захтјеван посао који изискује огромно емоционално, психолошко и физичко залагање.

Литература

- Alexandar, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87–107.
- Asendorf, J. B. (1989). Shyness as final common pathway for two different kinds of inhibition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 481–492.
- Asendorf, J. B., & Meier, G. H. (1993). Personality effects on children' speech in everyday life: Sociability-mediated exposure and shyness-mediated reactivity to social situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 1072–1083.
- Briggs, S. R., Cheek, J. M., & Jones, W. H. (1986). Introduction. In W. H. Jones, J. M. Cheek, & S. R. Briggs (Eds.), *Shyness: Perspectives on Research and Treatment* (pp. 1–14). New York: Plenum Press. doi: 10.1007/978-1-4899-0525-3
- Buss, A. H. (1986). A theory of shyness. In W. H. Jones, J. M. Cheek & S. R. Briggs (Eds.), *Shyness: Perspectives on Research and Treatment* (pp. 39–46). New York: Plenum Press.

- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development, 65*, 493–506. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00765.x
- Coplain, R. J., & Arbeau, K. A. (2008). The stresses of a „Brave new world“: Shyness and adjustment in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education, 22(4)*, 377–389. doi: 10.1080/02568540809594634
- Coplan, R. J., Arbeau, K. A., & Армер, М. (2008). Don't fret, be supportive! Maternal characteristics linking child shyness to psychosocial and school adjustment in kindergarten. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*, 359–371. doi:10.1007/s10802-007-9183-7
- Coplan, R. J., & Weeks, M. (2009). Shy and soft-spoken? Shyness, pragmatic language, and socio-emotional adjustment in early childhood. *Infant and Child Development, 18*, 238–254. doi: 10.1002/icd.622
- Croizer, W. R. (1995). Shyness and self-esteem in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 85-95. doi: 10.1111/j.2044-8279.1995.tb01133.x
- Croizer, W. R., & Hostettler, K. (2003). The influence of shyness on children' test performance. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 317–328. doi: 10.1348/000709903322275858
- Elder, G. H., & Caspi, A. (1988). Human development and social change: An emerging perspective on the life course. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse (Eds.), *Person in context: Developmental processes. Human development in cultural and historical contexts* (pp. 77–113). New York, NY: Cambridge University Press.
- Evans, M. A. (1997). Discourse characteristics of reticent children. *Applied Psycholinguistics, 8*, 171–184. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716400000199>
- Evans, M. A. (2001). Shyness in classroom and home. In W. R. Crozier & L. E. Alden (Eds.), *International Handbook of Social Anxiety: Concepts, Research and Interventions Relating to the Self and Shyness*. (p.p. 159–183). Westport, CT: Wiley
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*, 221–234. doi: 10.1037/0021-9010.82.2.221

- Fredrick, J. A., Brumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child environment model. *Developmental Psychology*, 42, 1179–1192. doi: 10.1037/0012-1649.42.6.1179
- Goleman, D. (2001). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Goleman, D. (2012). *Socijalna inteligencija – Nova nauka o ljudskim odnosima*. Beograd: Geopoetika.
- Gordon, E. M., & Thomas, A. (1967). Children's behavioral style and the teacher's appraisal of the intelligence. *Journal of School Psychology*, 5, 292–300.
- Helme, S., & Clarke, D. (2001). Identifying cognitive engagement in the mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal*, 13, 133–153. doi: 10.1007/BF03217103
- Huges, K., & Coplain R. J. (2010). Exploring processes linking shyness and academic achievement in childhood. *School Psychology Quarterly*, 25 (4), 213–222. doi: 10.1037/a0022070
- Juul, J. (2006). *Vaše kompetentno dijete: prema novim temeljnim vrijednostima obitelji*. Zagreb: Naklada Pelago.
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46 (2), 255–279.
- Leary, M. R. (1986). Affective and behavioral component of shyness, Introduction. In W. H. Jones, J. M. Cheek, & S. R. Briggs (Eds.), *Shyness: Perspectives on Research and Treatment* (pp.27-38). New York: Plenum Press. doi: 10.1007/978-1-4899-0525-3
- Lerner, J. V., Lerner, R. M., & Zabski, S. (1985). Temperament and elementary school children's actual and rated academic performance: A test of goodness of fit model. *Journal of Child Psychology* 26, 125–136.
- Meacini, P. (2009). *Pobedite stidljivost*. Novi Sad: Budućnost.

- Milivojević, Z. (2003). *Emocije*. Novi Sad: Prometej.
- Milivojević, Z., Bilban, K., Kokelj, V., Kramberg, M., Steiner, T. i Kožuh, B. (2007). *Mala knjiga za velike roditelje: priručnik za vaspitavanje dece*. Novi Sad: Psihopolis institute.
- Rozenberg, M. (2002). *Jezik saosjećanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rydell, A. M., Bohlin, G., & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment and Human Development*, 7, 187–204. doi: 10.1080/14616730500134282
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–582. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.571
- Spere, K. A., Schmidt, L. A., Theall-Honey, L. A., & Martin-Chang, S. (2004). Expressive and receptive language skills of temperamentally shy preschoolers. *Infant and Child Development*, 13, 123–133. doi:10.1002/icd.345.
- Stojaković, P. (2008). *Pedagoška psihologija*. Filozofski fakultet: Banja Luka.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Turner, S., Beidel, D., & Townsley, R. (1990). Social phobia relationship to shyness. *Behavior Research and Therapy* 28, 6, 497–505.
- Zarevski, P., i Vukosav, Ž. (2003). *Priručnik za revidirani – Upitnik sramežljivosti i asertivnosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Zarevski, P., i Mamula M. (2008). *Pobjedite sramežljivost – a djecu cjepite protiv nje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Tatjana Marić

PARENTAL STYLES OF EDUCATION AND CHILDREN'S SHYNESS

Summary

The impact of parental styles of education on shyness and involvement of students in the process of teaching is explored by using survey research method. Parental styles of education are examined in three categories - desirable, undesirable, and divergent. People are social beings, and most of their needs and activities are achieved through interaction with other people. Shyness is therefore a unique experience of each individual. The term shyness is widely used in everyday speech, but it is not fully understood and explained. The key question in this study is whether the different levels of parental styles of education determine the children's shyness.

Keywords: parenthood, parental styles of education, the level of children's shyness, school success.

Ријеч главног и одговорног уредника

Часопис *Нова школа*, према својој основној намјени, посвећен је прикупљању и промовисању савремених педагошких идеја из свијета и код нас од значаја за школу као основни ослонац система васпитања и образовања. Тематика часописа је флексибилно постављена и благовремено иновирана у складу са промјенама у свијету, тако да одговара ауторима у погледу слободне избора тема и интердисциплинарног приступа у стручним и научним радовима.

Осим савремене теорије и праксе основне школе, часопис се бави теоријом и праксом предшколства, али и проблемима универзитетске наставе. У часопису *Нова школа* објављујемо оригиналне и стручне истраживачке радове из наука и научних дисциплина које третирају наставни процес на свим нивоима васпитања и образовања (од предшколског васпитања до целоживотног образовања) у циљу његовог унапређења и модернизације.

Објављивање радова

Часопис *Нова школа* налази се у првој категорији часописа у Републици Српској (Министарство науке и технологије Републике Српске) и излази два пута годишње: у јуну и у децембру. У часопису се првенствено објављују радови изложени на научном скупу Педагошког факултета у Бијељини који се сваке године одржава почетком новембра. Информације о научном скупу доступне су на сајту Педагошког факултета у Бијељини: www.pfb.unssa.rs.ba и сајту часописа: www.novaskola-pfb.com.

Одлука о објављивању

Одлуку о објављивању доноси уредништво узимајући у обзир мишљење рецензента. Уредништво није дужно образлагати своју одлуку. Одбијени радови не враћају се аутору.

Рад мора бити уређен према Упутству и лекторисан. За техничку припрему рада и лектуру одговоран је аутор.

Да би рад био упућен рецензентима мора претходно проћи уреднички преглед. Рад прије објављивања пролази рецензентски поступак. Два независна рецензента рецензирају пристигле радове. Уколико су обје рецензије позитивне, рад ће бити штампан.

Радови се према препорукама рецензента, а у складу са Правилником о публикавању научних публикација („Службени гласник Републике Српске“, бр. 77/10), разврставају према категоријама на научне и стручне.

Упутство ауторима за уређење текста

Један аутор може да објави само један рад у истој свесци.

Радови треба да буду достављени електронски, у прилогу – као отворени документ (Word), на адресу: novaskola@pfb.ues.rs.ba

1. Дужина рукописа: до 15 страница
2. Формат: величина папира В5, фонт: Times New Roman; величина фонта: 11; размак између редова: Before: 0; After: 0; Line spacing: Single. Рад припремити у црно-бијелој боји.
3. Параграфи: формат: Normal; први ред: увучен аутоматски (Col 1)
4. Језик рада и писмо: Језик рада може бити српски и енглески, језик. За радове на српском језику обавезно писмо је ћирилица.
5. Име аутора: Наводи се име(на) аутора, средње слово и презиме(на) у горњем лијевом углу. Име и презиме домаћих аутора увијек се исписује у оригиналном облику независно од језика рада (величина фонта 11, подебљано).
6. Назив установе аутора (афилијација): Непосредно након имена и презимена наводи се пун (званични) назив и сједиште установе у којој је аутор запослен. Функција и звање аутора се не наводе (величина фонта 10, подебљано).
7. Контакт подаци: Електронску адресу аутор ставља у напомену при дну прве странице чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог (величина фонта 10).
8. Наслов: Наслов треба да буде на језику рада; треба га поставити центрирано и написати великим словима, два реда испод имена аутора (величина фонта 12, подебљано)
9. Сажетак: Испод наслова на српском језику написати сажетак рада који садржи до 150 ријечи и 3 – 5 кључних ријечи (величина фонта 10, италик).
10. Структуру истраживачких радова чине: увод, методологија, резултати, дискусија и закључак (Поднасловe исписивати величином фонта 11, центрирано и подебљано).
11. Навођење (цитирање) у тексту: Начин позивања на изворе у оквиру чланка мора бити консеквентан од почетка до краја текста. Захтијева се АПА систем цитирања.
10. Напомене (фусноте): Напомене се дају при дну стране само у случају кад подразумијевају коментарисани дио текста. Могу садржати мање важне детаље, допунска објашњења, назнаке о коришћеним изворима итд., али не могу бити замјена за цитирану литературу. [Техничке пропозиције за уређење: формат – Footnote Text; први ред – увучен аутоматски (Col 1); величина фонта – 10; нумерација – арапске цифре.]
12. Табеле, цртеже и графиконе поставити на одређено мјесто у тексту, означити их редним бројевима и насловима (табеле изнад текста, графикони и слике испод) и не закључавати их. Величина фонта за текст у табели је 9. Наслов

табела, графикана, цртежа: величина фонта 10, италик. Табеле уредити према АПА стандарду (избјегавати сувишне податке и вертикалне линије).

13. Листа референци (литература): Цитирана литература обухвата по правилу библиографске изворе (чланке, монографије и сл.) и даје се искључиво у засебном одјелку чланка, у виду листе референци. Литература се наводи на крају рада, прије резимеа на енглеском језику.

14. Summary (италик, 10 пт): На крају рада пише се поново име(на) и презиме(на) у лијевом горњем углу) а затим наслов рада и summary на енглеском језику.

15. Између сваког поднаслова и текста остављати један празан ред.

Трошкови објављивања

Објављивање чланака у часопису Нова школа је бесплатно.

Ауторима чији текстови просјечно имају више од 16 лекторских и коректорских интервенција по картици текста наплаћује се лектура по тржишној цијени за енглески и српски језик у износу од 10км (5 €) по картици текста.

Стандард картице текста је 1800 знакова с празнинама.

Адреса редакције:
Педагошки факултет у Бијељини
Семберских ратара бб
76300 Бијељина
Република Српска
www.novaskola-pfb.com
E-mail: novaskola@pfb.ues.rs.ba