

ISSN 1840-0922

UDK 37

DOI 10.7251/NSK

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У БИЈЕЉИНИ

НОВА ШКОЛА

**ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ
САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ И ПРЕДШКОЛСТВА**

Година XI

Свеска (1)

Бијељина, децембар 2016.

ПОСЕБНА ИЗДАЊА

**Зборник радова са VI научног скупа
са међународним учешћем**

НАУКА И НАСТАВНА ПРАКСА

Бијељина, 20.11.2015. године

Часопис НОВА ШКОЛА

ИЗДАВАЧ:

Педагошки факултет у Бијељини

УРЕДНИШТВО

Главни и одговорни уредник

Проф. др Владо Симеуновић

Универзитет у Источном Сарајеву

Секретар редакције

Др Сања Милић

Универзитет у Источном Сарајеву

Преводац на енглески језик

Др Татјана Думитрашковић

Универзитет у Источном Сарајеву

Лектор

Др Милена Ивановић

Универзитет у Источном Сарајеву

Коректор

Мр Сузана Бунчић

Универзитет у Источном Сарајеву

Техничка припрема текста

Мр Саша Ђукић

Рецензентски савјет:

Др Бранко Милосављевић, Универзитет у Новом Саду, Србија

Др Ненад Сузић, Универзитет у Бањалуци, БиХ

Др Даниел А. Романо, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

Др Данимир Мандић, Универзитет у Београду, Србија

Др Драган Мартиновић, Универзитет у Београду, Србија

Др Ненад Лалић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

Др Љубиша Прерадовић, Универзитет у Бањалуци, БиХ

Др Бранка Ковачевић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

Др Јелина Ћурковић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

Др Ивица Радовановић, Универзитет у Београду, Србија

Др Стево Пашалић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

Др Сања Опсеница, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

Др Перо Спасојевић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

Др Далибор Стевић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

Др Вељко Брборић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

Др Миленко Ћурчић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

Др Богдан Марић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

Др Драгица Милинковић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

Издавачки савјет

Др Иван Чарота, Белоруски државни универзитет, Бјелорусија

Др Pia Brinzeu, West University of Timisoara, Румунија

Др Ана Цепкова, Универзитет Новосибирск, Русија

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

Др Сања Бошковић Данојлић, Универзитет у Поатјеу, Француска

Др Игор Лакић, Институт за стране језике, Универзитет Црне Горе, Црна Гора

Др Срето Танасић, Српска академија наука и уметности, Београд, Србија

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 Ранко Поповић, Универзитет у Бањалуци, БиХ
Др Митар Новаковић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Момчило Пелемиш, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Миланка Бабић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Радослав Грујић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Младен Вилотијевић, Универзитет у Београду, Србија
Др Бранко Летић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Мр Сретко Дивљан, Универзитет у Крагујевцу, Србија
Др Милица Андевски, Универзитет у Новом Саду, Србија
Др Боријанка Трајковић, Универзитет у Новом Саду, Србија
Др Тиодор Росић, Универзитет у Крагујевцу, Србија
Др Миле Илић, Универзитет у Бањалуци, БиХ
Др Радивоје Кулић, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Србија
Др Урош Дојчиновић, Универзитет у Београду, Србија
Др Љиљана Јовковић, Универзитет у Београду, Србија
Др Петар Пенда, Универзитет у Бањалуци, БиХ
Др Светозар Богојевић, Универзитет у Бањалуци, БиХ
Др Биљана Сладоје Бошњак, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Бранислав Драшковић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Горан Јовић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Драго Вуковић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Драгољуб Крнета, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Драгутин Мировић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Саша Кнежевић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Златко Павловић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Мирко Бањац, Универзитет у Београду, Србија
Др Миленко Пикула, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Цвијетин Ристановић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Десанка Тракиловић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Срђан Дамјановић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Стана Цвејић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Миладин Лукић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Бранка Брчкало, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Нина Милановић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Оливера Петровић Томанић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Милена Ивановић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Татјана Думитрашковић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Гордана Спасојевић-Стојановић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

САДРЖАЈ

С. Панов

**ВАСПИТАЊЕ КАО АКТ ЦИВИЛИЗАЦИЈЕ ИЛИ АКТ КУЛТУРЕ:
ДИЛЕМЕ ИЗБОРА ИДЕНТИТЕТА**..... 9

С. Пашалић

**ПОПУЛАЦИОНА ЕДУКАЦИЈА КАО ОБРАЗОВНИ МОДЕЛ
ДЕМОГРАФСКОГ ОПОРАВКА РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ** 20

П. Г. Асимопулос

КИКЛОП РАНКА МАРИНКОВИЋА..... 44

Д. Тешановић

**СЛИЧНОСТИ И РАЗЛИКЕ НАЗИВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА ДАНАС И У
ВУКОВО ВРИЈЕМЕ** 52

М. Ивановић

**БАЈКА И ЛЕГЕНДА КАО ПРАТИОЦИ ОДРАСТАЊА У
ПРИПОВИЈЕТКАМА ЗА ДЈЕЦУ ИВЕ АНДРИЋА**..... 64

С. Лаловић, С. Милићевић, В. Симеуновић

**ЉУБАВ И ЉУБАВНИЦИ У КРАТКИМ ПРИЧАМА МОМА
КАПОРА**..... 79

М. Буричић

**ВУКОВ РЈЕЧНИК КАО „ВРЕДНОСНА ПАРАДИГМА” У КЊИЗИ О
ЗМАЈУ ЛАЗЕ КОСТИЋА**..... 96

С. Елчић

АНГЛОСРПСКИ ЈЕЗИК У ЕЛЕКТРОНСКОЈ КОМУНИКАЦИЈИ
..... 107

Т. Думитрашковић

УТИЦАЈ ЦИЉНЕ КУЛТУРЕ НА НАСТАВУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА
..... 119

О. Петровић-Томанић

**ПИТАЊЕ ИДЕНТИТЕТА И НАЦИОНАЛНЕ ПРИПАДНОСТИ У
ПОСТМОДЕРНОМ БРИТАНСКОМ РОМАНУ** 131

Д. Милинковић, Ј. Бозало

**ЗАДАЦИ У УЏБЕНИЦИМА МАТЕМАТИКЕ У ФУНКЦИЈИ
ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ** 139

М. Самарџић, М. Травар

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА САРАДЊУ СА РОДИТЕЉИМА
..... 156

С. Опсеница, С. Миљеновић,

УЛОГА И ЗНАЧАЈ ПОРОДИЦЕ У ИЗГРАДЊИ СЛИКЕ О СЕБИ КОД АДОЛЕСЦЕНАТА..... 169

Д. Мојић

ПЕДАГОШКО ОБРАЗОВАЊЕ РОДИТЕЉА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА ПАРТНЕРСТВА ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И ПОРОДИЦЕ..... 185

Р. Мандић, М. Ракић, М. Гајић, С. Антић

ГЕОГРАФСКИ САДРЖАЈИ У ФУНКЦИЈИ ОБРАЗОВАЊА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ..... 202

Љ. Живковић, Ј. Јовановић

АКЦИОНА ИСТРАЖИВАЊА У НАСТАВИ ГЕОГРАФИЈЕ 213

А. Мајић, Д. Маринковић

МЕЂУПОПИСНА ПРОМЈЕНА БРОЈА НА ПРОСТОРУ РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ У ПЕРИОДУ 1991 – 2013. ГОДИНЕ 225

Д. Радивојевић

ИЗВАНУЧИОНИЧКА НАСТАВА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА 235

Н. Братић

ТИПОВИ СТАНИШТА И ВРСТА БАРЕ ТИШИНА ПРЕДЛОЖЕНИ ЗА NATURA 2000 ПОДРУЧЈЕ 251

С. Петронић

ДЕНДОФЛОРА НАЦИОНАЛНОГ ПАРКА „ДРИНА“..... 260

В. Томић

ВРСТЕ И ЗАСТУПЉЕНОСТ НУМЕРИЧКИХ ХРОМОЗОМСКИХ АБЕРАЦИЈА У НАЛАЗИМА КАРИОТИПА ПЛОДА НА ПОДРУЧЈУ РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ 274

О. Марковић, В. Тодоровић

ДЈЕЧИЈЕ ЛИКОВНО СТВАРАЛАШТВО – ЗНАЧЕЊЕ И ЗНАЧАЈ..... 287

М. Дрљача

ПРОЈЕКТНО-ИСТРАЖИВАЧКО УЧЕЊЕ ЛИКОВНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА У ВАНШКОЛСКИМ И ВАННАСТАВНИМ АКТИВНОСТИМА 309

И. Лешник

MULTICULTURAL MUSIC EDUCATION IN THE PROCESS OF EUROPEAN INTEGRATION 324

В. Милекић, Д. Јелић

ТЕРЕНСКА ФОЛКЛОРИСТИКА И УНИВЕРЗИТЕТСКА НАСТАВА 331

В. Катрина-Митровић

**ОСОБИНЕ ЛИЧНОСТИ КАО ПРЕДИКАТОРИ ЗАДОВОЉСТВА
ПОСЛОМ ЗАПОСЛЕНИХ У ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ 347**

М. Бајрамовић

**АПЛИКАТИВНА ПРИМЕНА ДИДАКТИЧКОГ МЕДИЈА
ЕЛЕКТРОНСКЕ ТАБЛЕ У НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ СРПСКОГ
ЈЕЗИКА 362**

Ј. Милићевић Тракиловић, Д. Тракиловић

**ВОКАЛНО-ИНСТРУМЕНТАЛНИ АНСАМБЛИ У РАДУ СА ДЈЕЦОМ
ПРЕДШКОЛСКОГ И РАНОГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА 378**

Г. Спасојевић-Стојановић, Д. Тракиловић

**НАРОДНА ПЈЕСМА И ЊЕН ЗНАЧАЈ У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ
КУЛТУРЕ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ 389**

Ријеч уредника 398

ПЛЕНАРНА ИЗЛАГАЊА

Слободан И. Панов*

Правни факултет

Универзитет у Београду

УДК 37.013:37.017

305+323.1+321.7

DOI 10.7251/NS1601009P

Оригинални научни рад

ВАСПИТАЊЕ КАО АКТ ЦИВИЛИЗАЦИЈЕ ИЛИ АКТ КУЛТУРЕ: ДИЛЕМА ИЗБОРА ИДЕНТИТЕТА¹

Апстракт: Аутор разликује цивилизацију као технички успех и културу као успех духа. У раду се констатује намерна редуција времена за размишљање, што има за последицу и лакomisленост, и нетачност мисли, и увећање простора за манипулације. Право и педагогија јесу уметност аргументовања. Иако имају онтолошки лимит, и право и педагогија могу да буду савезници врлине.

Кључне речи: Право, педагогија, васпитање, цивилизација, култура.

О називу рада

Најпре, о значењу речи. *Вас-питање* има следеће значење: у старословенском, руском значењу *вас* је сав (руски-*весь*) а *питање* је од руске речи *питание* – храна. Дакле, васпитање значи: свог, целог човека хранити врлином, тј. Богом. Српској речи васпитавати /васпитање одговара руска реч *воспитывать/воспитания*.

Стартна неразумљивост или полисемичност (реална, истинита могућност различитог тумачења) наслова нашег рада јесте привидно тачна констатација. Ова „мисаона” једначина са две непознате (ауторова дистинкција цивилизације и културе), може да буде и компликованија увођењем још два „симиларна” појма васпитању: појма васпитавања и појма самоваспитања. Ипак, ова „неподношљива тежина постојања”² нејасноће/полисемичности назива може лако да се отклони. Најпре, разликовање термина цивилизација и термина култура није ни приближно присутно колико је нужно у нашем времену и у свим временима. Апстраховано речено, цивилизацију разумевамо као техничко постигнуће, док култура јесте духовно постигнуће. Цивилизација је технициран привид ползе човеку и друштву. Цивилизација је у иманентном савезу/средству са

* panov@ius.bg.ac.rs

¹Рад је настао у оквиру стратешког пројекта Правног факултета Универзитета у Београду „Идентитетски преображај Србије”.

²Кундериној „неподношљивој лакоћи постојања” помало је сродна наша неподношљива тежина постојања као тужно реални, безиронични, аперспективни израз сродан и Мунковом егзистенцијалном крику анксиозне модерне особе. Како би проф. Ж. Симић рекао, особа постмодерне, особа десубјективизоване анонимности.

хедонијом као негацијом или, најблаже речено, сенком срећне/еудајмизоване есхатологије. Са хришћанског православног аспекта ова синтагма је плеоназам. Цивилизација је за телесно, чулно, ефемерно „лакоћа постојања” чија тежина јесте у неалеаторном неудајмонизованој есенцији и егзистенцији. Суштаство цивилизације је у креацији привида ползе човеку. Овај привид има основног савезника у вековима неумањеној, чулној, страсној, несмисленој или бесмисленој тежњи субјеката (не)модерне. Једноставно речено, цивилизација је заинтересована за технички новум, а суштински незаинтересована за врлину. Култура као духовно постигнуће је лепа, филозофска опозиција цивилизацији. Култура је упитаност и поглед ка духовном, ка есхатону, ка врлини. Фина илустрација разликовања привида и лимита ползе као иманентности цивилизацији, пример деструктивности цивилизације неприметне за брзомислене или лакомислене, јесте пример који даје наш врло угледни³ академик М. Екмечић. Наиме, Наполеон, као тадашњи власник увек репризиране идеје о цивилизацијској мисији, саградио је тзв. колски пут у Далмацији.⁴ Цивилизацијски тежак подухват (због кршевите далматинске географије) за последицу је имао и инфичирање локалног становништва ендемским сифилисом, медицинским фактом који, пошто претходно, у форми сагласности изјаве воље за комуникацију са француским агресором,⁵ разори дух, морал, културу – разара и тело. Најједноставније речено, поука овог примера је следећа: цивилизацијски напредак значи(о) је регрес духа, културе, морала, смисла... Филозофска суспектност цивилизације одавно постоји (поводом прве железнице, један Енглеz је тада поставио питање смисла тог открића, питање да ли се тиме постиже да из једног месно дефинисаног бесмисла брже стигнемо до следећег бесмисла лоцираног на другом месту).⁶

³Редукција похвале за нашег академика Екмечића је последица одсуства официјелности атрибуција, а не израз нашег уверења. Једноставно речено, наше поштовање дела професора Екмечића је без лимита.

⁴ Вид. Милорад Екмечић, *Дуго кретање између клања и орања – историја Срба у Новом веку (1492–1992)* (2011, стр. 192).

⁵Занимљиво је подсећање на реакцију француског друштва на „источну” сарадњу неких француских жена за немачким фашистима, нацистичким окупаторима.

⁶Цивилизација, као збирка техничких постигнућа, обогаћује праксу развода, као чињеница која има патолошку историју или будућност. Углавном. Скоро искључиво. Наиме, у Енглеској се скоро сваки трећи брак разводи због комуникације (неуподобљене верности у браку) преко Фејсбука.

Васпитање

Најсажетије, покушаћемо да објаснимо неоснованост „монизма” термина васпитање. Било недостатак сензитивности за семантику било навикнутост на успавану језичку матрицу, како би рекао проф. Жељко Симић, реч васпитање се чини неспорним и подобним за монополску употребу. Ипак, можемо да констатујемо да термин васпитање има своју конкуренцију употребе и смисла/значења у два речима: васпитавање и самоваспитавање. Васпитавање је, као и знање, ход без краја и без врха, глагол трајања, неперфектуирани глагол до есхатона. Са аспекта историјског искуства, васпитавање је реалнија и фреквентнија варијанта, облигација средства, док васпитање подразумева не само васпитаваног, већ васпитаног субјекта – што је свакако животни инцидент, можда и неостварен или немогућ догађај. У том смислу, васпитање као облигација (постигнутог) циља је или радосни инцидент или филозофска немогућност. Најтачнији нам се чини термин самоваспитање. Самоваспитање је дубоко лична перцепција „васпитних лекција”, интиман начин и степен и нивоу интереоризовања васпитног процеса. Самоваспитање једино може да објасни различит ефекат васпитања истим начинима, истим субјектима, истим речима и делима.⁷

Већ примењена сажетост, редукција пера учињена код анализе детаља у називу рада ствара код нестрпљивог читаоца (или код *читатеља* сходно новомовору из ПЗ Србије⁸) утисак/дејство, наравно, нестрпљења. Констатујући а не обазирјући се на ову особину модерног читалаштва, из сасвим других разлога, са амбицијом паноптикума, у форми сажете одважности и уз неизбежан грех површности, указаћемо и на релацију духа времена и , класичне и правне, педагогије. Стара је мисао Паскала да је човек трска која мисли. Трска као елемент у овој дефиницији човека указује на опасност поветарца а камоли ветра или животне олује за опстајање или опстанак човека. Оно што је оптимистичка компонента дефиниције то је глагол мишљења као конституенте човека. Као духовно радосне и егзистенцијално смислене атрибуције човека. Модерна особа, особа (пост)модерне је елегично опозиционе дефиниције. Особа (пост)модерне се у свом срећном, добровољном ропству одрекла мишљења (и певања, рекао би Бранко Миљковић). Чак се мишљењу, данас, али и у традицији или

⁷ О овоме види више у: Slobodan I. Panov, *Upbringing: Models and Dilemmas*, рад објављен у електронском издању *Iustinianus Primus Law Review* Правног факултета у Скопљу, No 6, volume IV, Spring 2013, str. 1–16.

⁸ Овај врло занимљив законски текст користи реч усвојитељ, старатељ, али уморан од доследности, не користи и речи поверитељ, јавни тужитељ.

фрактурисаном футуру, може додати и квалификатив субверзивности и прогласити га фактором ремећења тзв. духовне слободе а збиљске униформности. Када се томе дода и фактор глобалне унисониости и универзални индивидуално колективни/масовни факт конфекције речи у дресираним медијима и у социјалном инжењерингу пристанка, како би рекао Чомски, тада срећна мелодија није ни у освиту. Помињемо мелодију, која је по Питагори симбол правде и симбол хармоније врлина. Док је за цивилизацију, ван техничких стандарда, размишљање, као смислени и радосни догађај, ирелевантно, за културу је размишљање конституента људскости и смисла социетаса. Из ове магистралне релације, проистичу и деривати, видљиви и скривени детаљи „духа времена”. Неподобност, субверзивност, штетност, неуклопљивост у задати концепт власника времена, статус мишљења као дисидентске појаве у модерној цивилизацији, исходује и деривате таквог статуса. Навешћемо неке. Постоји неспонтани, дизајнирани осећај убрзања/акцелерације времена. У медицини постоји објективна и субјективна дефиниција здравља. Осим објективних, интерсубјективно проверљивих факата, постоји и могућност или легитимност солипсизма у егзистенцији појединца. Наш колега, правник, Јован Дучић је певао *Истина је оно што душа проснева*. Не само субјективна перцепција показује масовни осећај, у нетипичним годинама за такав осећај, да се време убрзава, да је такав наш осећај акцелерације времена – што узрокује и наш осећај или став да наш живот има убрзанији ток, што у преводу значи, краћи ток. Све и да је овај модерни осећај/став научно неутемељен, он је егзистенцијално врло релевантан у архитектури личног и социјалног живота. Познати италијански филозоф Д. Фузаро констатује креирање осећаја убрзања живота и даје дефиницију конструкције таквог осећаја. Дијаго Фузаро то назива фашизмом журбе и сматра га очекиваним, иманентним производом система. Корисност тако формираног, произведеног осећаја времена у лабораторијама власника времена је евидентна: цајтнот значи редукуцију или поништење природног капацитета времена за размишљања. Мисао, све и да је жељена од особе (пост)модерне је егзистенцијални инцидент, *privilegia odiosa*, загушени егзистенцијални крик за слободом и смислом. Цајтнот води редукуцији, осим времена, и тема за мисао, суптилно се фабрикује селекција пажње. На пример, ријалити, који и својим називом, Фарма и Велики брат, имају хуманистичку конотацију. Занимљиво је запазити још један детаљ (детаљ смо дефинисали као суптилно, теже приметно или неприметно сведочанство суштине). Аутори манипулације показују оваквим програмима из *културе* овог века да је данашње грађанство одлично манипулативно. Још опасније, аутори и ових манипулација сведоче о још опаснијој, још тужнијој истини о модерним субјектима-објектима. Морални и духовни капацитет таквих

персона модернитета је уништен. Како дефинисати персону која је радосна или знатижељна да гледа особе на Фарми (у преводу, човек се у модерно време сматра бићима са фарме у свим временима. Некада је фарма била место живота животиња, а сада је фарма боравиште ВИП, особа легитимисаних као успешних да досегну до ордена јунака овог времена). Исто финале анализе је и за персоне које имају такав морални и духовни капацитет да се као срећни робови добровољно пријављују за поданике Великог брата. Оба термина, и Фарма и Велики брат, јесу форма храбре дрскости, као неспонтани елемент манипулације, форме позајмљивања/употребе енглеских књижевних термина који су хакслијевски описивали зло.

Акцесоријум дизајнирању живота као цајтнота јесте лакомисленост, површност, неговање привида и офанзива привида... У педагогији то има за последицу и дефанзиву, нестајање пажње. Стефан Миленковић запажа да су модерне песме које трају два минута, са две ноте и са две речи. То је још једна илустрација модерног гнушања према студиозности, посвећености, темељитости, узвишености, вредности... Сериозни, мартиронски⁹ пут до истине замењен је естрадизованим знањем, тј. политички коректним/подобним компоновањем селектованих „чињеница”. Привид „добрих намера, добрих концепата” завршава у збиљи конструисаног хаоса: офанзиве пренормираних бесмислености; увећање школских обавеза што не резултира акумулираним знањем на факултетском или другим нивоима школства; одсуство неге финих и вековима присутних манира лепог и тачног понашања; објективизације, лако разумљиве нетачне и беспотребне квантификације духовних дела (који геније сматра да је могуће учинити разлику у вредновању ако се *На Дрини ђуприја* објави у *Просвети* или код нпр. *Геце Кона*, или који геније би могао да квантификује у академске сврхе и за актуелне модерне процедуре *Пету* и *Девету симфонију Бетовена*); намерне саботаже ауторитета школске атмосфере и наставника (непримереног, невоспитаног, некултурног понашања, облачења, примењених ставова/стилова мисли, говора, гестикулација...)¹⁰ Апсурд се богати и новим манирима у педагогији: евалуације ван оправданог степена,

⁹ Сведочење истине жртвом, ужеженост врлином.

¹⁰ Треба се подсетити и броја и гнусоба инцидената по школама: од вршњачког насиља, невоспитаности до саботажа естетике речи и чина, увећања одсуства достојанства и ђака и наставника, офанзиве *хемичких порока*, утврђене потребе ангажмана тзв. школских полицајаца... Без рђаве намере, а сходно консеквентној мисли питамо: ако је за дечицу у основној школи нужен школски полицајац, сигурносна камера – шта је тек потребно, која врста полицајаца и техничке логистике, на вишим нивоима школства? Апсурд је очигледан и врло болан.

нивоа и разумних тема. И опет недоследност: по истој „школској” логици, потребно је и да пацијенти оцењују лекаре. Можда и да асистирају лекарима или да врше превентивни или корективни надзор лекарске праксе. Снага личности може да буде изнад несавршених, бесмислених норми и модерних принципа. *Природно стање интелектуалца је дисидентство*, била је мисао једног режимског писца – М. К. Ипак, постоје још две истине: *Бесмислено је свирати виолину пред дивљим зверима* (М. К.) и *У блату је немогуће сачувати беле, чисте ципеле, али је могуће сачувати врлину* (С. П.). У таквом духовном сиромаштву, у таквом амбијенту и атмосфери духовне недостојности и владавине неестетике и греха, форсира се педоцентризам, дефинисање детета као најсавршенијег субјекта правног или школског космоса. Нисмо сигурни да су сва деца или већина деце данас као Мајестас, лик грчке митологије, која је сазрела чим се родила. Сигурни смо и да данас сва деца немају атрибуцију као кинески филозоф Лао Це (старо дете/учитељ), који се родио са брадом и као филозоф. Масовни комплимент садржан у педоцентризму није збиља, као што ни ласкање духовном капацитету детета није истина. Духовни *потенцијал* детета је респектибилан, а духовни капацитет (тренутни реализован капацитет) детета није подобан за највишу оцену. Зашто? Зато што је тужно да конкретно дете буде у зениту својих духовних моћи у својој 15. години, а да када порасте и постане родитељ, та духовна моћ инволвира, регресира, ослаби... У духу онтолошког парадокса, некада комплимент неталентованог крије (покушај) тешке увреде.

Цивилизација

Разумевајући цивилизацију као техничко постигнуће, казаћемо нешто и о епифеноменима актуелне цивилизације. У овој цивилизацији која је мортиаријум врлине бележимо: профитабилне алтруисте (који супротно библијској мисли да не трубе о свом добročинству, то управо чине као фарисеји – тражећи и добијајући корист од кнеза овог света); зле хуманисте (који чинећи привид добра чине зло)¹¹; користољубиве идеалисте (поштаре који кад преносе нпр. 3 динара из јужних крајева, у престоницу донесу 1 динар, а 2 задрже за себе)¹² и *mobile vulgus* (скрибоманија и логореичност ове

¹¹У време Мехмеда II: јаничари док су паузирали у својим ратним походима/злочинима имали су право да буду ватрогасци. Занимљиво је да су ватрогасци-хуманисти подметали пожаре како би приликом гашења пљачкали унесрећеног, тј. чинили исто што и у рату. Дакле, злочин у рату је сродник злочина у миру.

¹²Бележимо као „одлику” цивилизације и грех на трону, репризирање греха, *fast grex* (нова хедонистичка техника пушења алкохола где се суви лед прелије алкохолом а

цивилизације). Празнословље је врло присутно/доминантно, а нестаје ћутање/тиховање, као време за размишљање, као време за молитву као разговор са Богом, као време промишљања о икономији (не само о економији)... Илузија ове цивилизације је да верблени еквилибријум, еуфемизми, хипокризија може да се сакрије од људи и Бога. Стара реч која о овоме сведочи је Крестный путь/Виа Долороса, а нова реч јесте фрактурирани футур.

Цивилизацији је симиларан, претпостављен појам демократије, док је култури сродна аристократија. Демократија је одраз већине, одраз ид *quod plerumque fit*, док је аристократија етимолошки дефинисана у грчкој речи *аристос* – најбољи. Стога, демократија носи у себи законитост владавине просечности, униформности, тоталитет баналности. На пример, у садашњој цивилизацији, као и старом Риму, на концерту мисли Хегела и Канта и на концерту дивног певања Јелен-не, зна се где би публика била бројнија. Што је солидан доказ у нормалном правосуђу. Ово је време самотитулисане изузетности. Изузетност је само у њиховој неукости¹³. Бројни су примери болесног умишљаја: од утицајног сенатора који пре неколико година позива господина Гетеа на свечаност, до нашег угледника који се дружи са Бетовеном. Ово је време које укида разлику између портрета и карикатуре. Рецимо, док се код насиља у породици афирмише правно и животно бесмислена нулта толеранција, код социјалног насиља, насилник који убија невинне људе, уништава светиње, пали Цркве и руши надгробне споменике се, у покушају, награђује међународним признањем љубитеља културе. Културни дивљак... Културни дивљак постоји само у *праведној* цивилизацији. Професор Слободан Јовановић је писао о дипломираном примитивцу, особи која заврши факултет а нема културу и морал. Културни дивљак и дипломирани простак: занимљиво сродство. И масовно сродство. Врло важна околност за васпитање и образовање, ако смо савезници врлине. Осим ако је циљ, ради лакоће владања манипулисних и атомизованих персоне, да се у оквиру медијски форсираних пројеката саботаже духа и моралних лепота, форсира привид знања, тј. незнање као услов губитка самопоуздања, самопоштовања и услов добровољног, срећног ропства. Отуда, можда-иронично казано, задатак о процентима становништва са дипломом *факултета*, са дипломом *интелектуалца*, отуда инфлација

последница је да једна секунда удисања има исти ефекат као целодневно испијање алкохола); бележимо и бесмислена постигнућа попут центара за лечење стреса деце у Данској (Шекспир је одавно писао да је нешто труло у држави Данској)

¹³ Види. Алексеј Пушкин, Историја Америци окреће леђа, *Геополитика*, бр. 92/2015, стр. 8.

докторских титула, отуда што више диплома то и више, *ваљда-знања...* Отуда, ради привида објективности, која постаје у суптилним формама, све већа арбитрерност, и квантификација духа. Некада је било тешко рећи колика је разлика у оценама Канта и Хегела, Достојевског, Толстоја и Гетеа... Данас би се могло то *израчунати* и у децималу. Врло занимљиво!¹⁴ Можда је циљ свих ових цивилизацијских постигнућа да завлада прекаријат (став о одузимању архимедовске тачке ослонца, о укидању беспочвенности – укорењености човека у породицу рођења, брак, породицу креације, друштво, народ, свет...).

Култура

Алтернатива, боља алтернатива, цивилизацији постоји. Занимљиво је, да не подсећамо на бројне примере, да се у цивилизацији пропагира безалтернативност. Нисмо разумели како у демократији постоји монизам, немогућност избора, само једно радосно финале. Слобода увек подразумева могућност избора. Постоји могућност избора врлине или антиврлине, греха. У светоотачким књигама, само слобода врлине јесте смислена, радосна, есхатону драга слобода, Богоугодна. Али, љубитељи других ставова могу, очекујући и имплицитну атрибуцију, да изаберу и било шта друго. Култура у својој вредносној архитектури подразумева стално напредовање у врлини: тихо, у самодетерминисаном ритму, са свешћу и о магистралном и о меандрама, ужежени врлином, у сталном ритму и расту властите духовности. Врлина је безпаузна. Врлина је чедо слободе, не настаје декретом. Занимљиво је да у нашем разумевању врлина има исту структуру као и љубав: она је апсолутна (Бећковић каже да је језик Библије апсолутан, нерелативизован околностима), атемпорална, радосна и целомудрена жртва (врлина „увек и чешће” подразумева сенчење и жртвовање комодитета, хедоније). Занимива је ова атрибуција сталне кондиције за врлину: Пушкин је био размажено дете, које седне на сред улице ако му се не испуни нека жеља. Васпитаван од грофа Монфора, Пушкин је постао вредно дете и вредан човек.

Треба бити свестан да има система¹⁵ који производе болест. У сваком процесу, ма како био медијски презентован (сетимо се да демон има анђеоско

¹⁴ Арсен Дедић, у свом аристократском, ироничном стилу има један стих који је слутио овај бесмисао квантификовања духа и емоције. Наш песник пева: *Волим те 17% више него прошле године када смо остварили рекордан број ноћења*. Рекордан број ноћења је био термин туристичке администрације као референтан за поређење зараде од туризма.

¹⁵ Један наш чувени професор историје каже за једну земљу да она не води ратове, већ ратови воде њу.

лице), и у сваком чину ваља учинити полезан труд и препознати да ли постоји привид калокагије, да ли постоји демократизација баналности и бесмисла, да ли је угрожена безбедност духа и тела, да ли смо ближи онколошкој хедонији или смо савезници врлине.

Право и педагогија

Поставља се врло занимљиво питање о могућности, односно начинима јуризације врлине? Право, као што смо констатовали, има двоструки онтолошки хендикеп: стартни и финални. Најпре, право је сведочанство несавршености човека и друштва. Да су особе добре, не би било потребе за кривичним правом, а да су мудре не би било потребе за Породичним правом...Успавани, хибернирани морални механизам компензује се правним механизмом: претњом санкцијом. Овакво дејство правног механизма има хетерономни карактер, тако да суштински није лековит у сфери узрока откањања личне или социјалне патологије. Као што се човек не може да храни лековима, тако ни суштаство човека се не може хранити, сачувати правом.Ипак, несавршени свет и несавршени човек не може да оздрави третманом права, али може да се контролише или да се коригује несавршеност која исходи одређеним степеном друштвене опасности.

Сматрамо да је праву слична педагогија у смислу онтолошког хендикепа. Сличност права и педагогије јесте и у томе да су обе дисциплине духа – уметност аргуменовања. Уметност валоризовања снаге једног аргументацијског топоса и покушај њиховог симфонијског садејства или превалирања једног од њих у оправдаом степену. Дакле, очигледно да то није лак интелектуални посао. Као што у уставном праву треба учинити пријатном мелодију саздану од нота власти и нота слободе, као што у породичном праву треба ускладити аутономију породице и њихову корекцију у случају дисхармоније са доминантним друштвеним вредностима. Закон енантиодромије, мирења супротности важи свугде. Раније смо писали да је противречност одлика а не опозиција истине. Свети Сава је биолошки син свом оцу, а и духовни отац своме оцу; Павле на грчком јесте мали човек, а свако ко је мали човек пред Богом – јесте велики човек; према Делакроу, сва оригиналност Рафаела, принца сликарства јесте у плагирању других; Сава Шумановић је био у снажној депресији а слике су му биле радосне и пуне ватреног колорита; радни сто Чехова је био у тзв. безуредном поретку... Противречје је ускладиво и у педагогији: у принципу нежне дисциплине, у принципу континуитета са паузом, у принципу озбиљног хумора (а не хуморне озбиљности), у принципу да је најгоре најбоље (на пример, режим студија који је најригорознији је педагошки исправнији јер активира успаване, неактивирани потенцијале ђака, док тзв. најбољи, најблажи режим

студија може да улењи радне капацитете). Школа није ринг где се води бесмислена конкуренција у коме две стране прете својим бесмисленим оружјем: једни оценама, а други интернетом или ђачким информативним центром. Права школа није ринг, већ филхармонија (љубав према складу). У светоотачким књигама стоји да професори буде и развијају таленте ђака, а ђаци се радују свом професору чији духовни напредак јесте на ползу и самом ђаку и сваком ђаку. Школа треба да буде храм умног срца (православна лексика) и место разумног одушевљења (мисао из једне књижице). Насупрот томе, модерно време сведочи о злонамерној архитектури деструкције наставника и будућности деце. Деструкцији која нас води у лошу бесконачност.¹⁶

Једно од важних принципа педагогије јесте сродство, истоветност теорије и праксе. Једна од најјачих индиција духовног неталента јесте став о несродству, непомирљивости теорије и праксе. Теорија нема смисла без праксе, а пракса без теорије је стално лутајући Одисеј у мору факата. Теорија је футур праксе (на пример, машта проналазача), а пракса је реализован перфект теорије. Бројни примери сведоче наш став. Светлост, струја је практична ствар, а настала је из Гетеових стихова које је рецитовао Тесла у парку Будимпеште када је дошао на идеју о наизменичној струји. Место мобилног телефона је виша математика, алгоритми. У филму *Пијанист*, пољски Јеврејин се скрива од тадашњих фашиста и на крају рата проналази клавир на коме свира теоретски: прсти су у ваздуху и не додирујући дирке – чује тонове. Да је свирао практично, то би му био последњи концерт у животу. Врло је занимљив са овог аспекта и француски филм *Тајна*. Индијска Кама Сутра је књига о свести чулног уживања (теорија о чулној пракси). Франкл вели да прво треба филозофирати па живети. Француски филозофи веле да есенција претходи егзистенцији. Наш колега – правник, Кант је предавао педагогију која се тада звала Практична филозофија.

Било би занимљиво да се истражи да ли дистанца од теорије у образовању олакшава манипулацију? Сматрамо да неговани презир према теорији, умањује и духовни капацитет, као одбрамбену снагу против манипулација.

Уместо епилога

Наше време је време валцера на Титанику. Време безбрижности, лакоумности када је *облачност* озбиљна. Акропољ, ту молитву Грка у камену, зидали су само слободни грађани, који су били достојни/аксиос. Ако

¹⁶Сваки пети наставник сматра да је злостављан на послу, а субјекти су колеге, родитељи деце и, засигурно, и деца (Види: Сајт В92, 6. децембра 2015).

заборавимо врлину или смо је недостојни, будућност нема светли колорит. Проф. Митровић, поводом сеоског оптимистичког става да после кише долази сунце, каже да је то сеоска, лаичка метеорологија а не социјална научна футурологија.¹⁷ Стару изјаву Фројда да је дете отац човека, што је тачно у индивидуалној перспекцији, Никита Михалков мења тако да је дете-народ, у саборној перцепцији. Отуда значај педагогије. Педагогија је спомен прошлом и луча будућем. Педагог је торжествено хонорисан, али некада педагогија може да буде „витално индукована” (пример Сенеке и Нерона који је свом врлом учитељу дозволио да изабере начин смрти). Некада је статус педагога – *privilegia odiosa*.

Ипак, суштина педагогије се не мења кроз векове. Педагог је био роб који је водио дете у школу. И данас је то исто: роб¹⁸ врлине који води дете до врлине. Круг врлине: од наставника до ђака. А круг је симбол савршенства форме. И симбол вечности.

Литература

- Милорад Екмечић, *Дуго кретање између клања и орања – историја Срба у Новом веку (1492–1992)* (2011, стр. 192). Београд
- Митровић, М. (2015). Самосвест и самоодбрана-спасимо српско село. *Геополитика*, бр. 9/2015, стр. 25.
- Сајт В92, 6. децембра 2015.
- Panov, I. S. (2013). Upbringing: Models and Dilemmas. *Iustinianus Primus Law Review Правног факултета у Скопљу, No 6, volume IV*, str. 1–16.
- Пушков, А. (2015). Историја Америци окреће леђа. *Геополитика*, бр. 92/2015, стр. 8.

Slobodan Panov

EDUCATION AS AN ACT OF CIVILIZATION OR ACT OF CULTURE: DILEMMA OF IDENTITY CHOICE

Summary

The author distinguishes civilization as a technical success and culture as a spiritual success. The paper emphasizes the deliberate reduction of time for reflection, which has as consequences lightheadedness, inaccuracy of thought, and enlarges the space for manipulation. Law and pedagogy are the art of argumentation. Although they have ontological limit, they both can be allies of virtue.

Key words: *Law, Pedagogy, Education, Civilization, Culture.*

¹⁷ Види о овоме у. М. Митровић, Самосвест и самоодбрана – спасимо српско село, *Геополитика*, бр. 9/2015, стр. 25.

¹⁸ Не само због најамнине, посебно у основној и средњој школи.

Стево Р. Пашалић*
Педагошки факултет
Универзитет у Источном Сарајеву

УДК 314(497. 6 Република Српска)
DOI 10.7251/NS1601020P
Оригинални научни рад

ПОПУЛАЦИОНА ЕДУКАЦИЈА КАО ОБРАЗОВНИ МОДЕЛ ДЕМОГРАФСКОГ ОПОРАВКА РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ

***Апстракт:** Циљ истраживања је да се примјеном нових модула утиче на демографски опоравак Републике Српске. Демографска будућност Републике Српске доста је неизвјесна с обзиром на дуготрајне негативне трендове, низак фертилитет мјерен стопом укупног фертилитета, дуготрајнији природни пад становништва. У истраживању су коришћене савремене научне методе (PERT, WBS метода, СРМ, multi-multi metoda и др.), путем којих су утврђени експлицитни резултати (стварање свијести о неопходности повећаног рађања). Развој становништва Републике Српске са врло различитим регионалним карактеристикама, прате проблеми који доводе до непожељних демографских, економских и социјалних посљедица. Становништво је темељ свих планирања и није обновљиво само по себи. Питање одговора на проблем недовољног рађања је, међутим, изузетно сложено усљед недостатка сазнања у погледу достизања нивоа рађања потребног за обнављање генерација. Искуства развијених земаља указују да, без обзира на значајне разлике у економским, друштвено-политичким и вриједносним системима, као и институционалној основи популационе политике, постоји значајан степен униформности у погледу циљева, праваца мјера, као и дефинитивног израза примјењених мјера. Но, максимални утврђен ефекат је пораст завршеног фертилитета до 10%. Разматрање недовољне ефикасности мјера које се спроводе, указује да политички одговор мора бити интензиван, цјеловит, истраживачки, директан, дугорочан, стратешког типа. Популациона едукација је препозната као важан елемент популационе политике. Активирање система образовања и васпитања као кључног носиоца и реализатора програма популационе едукације је и основна сврха овог истраживања са примјетним резултатима.*

***Кључне ријечи:** популациона едукација, популациона политика, фертилитет, образовање*

УВОД

У глобалном развоју становништва данас су доминантно присутна два екстремна модела репродукције – прекомјерно и недовољно рађање, затим универзално снижавање морталитета и продужавање просјечног животног вијека. Чинилац диференцијације међу земљама је рађање које и

* stevo.pasalic@gmail.com

као прекомјерно и као недовољно производи дугорочно неповољне импликације на макро нивоу. Прекомјерно рађање, у условима снижавања смртности, које се дугује општем напретку људске цивилизације, обезбјеђује брз и висок раст становништва што онемогућава, у крајњој линији, квалитетно задовољавање људских потреба, напредак и развој. Прекомјерно рађање одлика је земаља у развоју. Недовољно рађање условљава смањивање становништва и повећавање удјела старих у његовој структури што, за крајњу посљедицу има отежано вршење функција таквих друштава, па и њихово нестајање. Недовољно рађање карактеристично је за индустријски развијена друштва и земље у транзицији.

У развоју становништва Републике Српске данас, као најтежи, издвајају се проблеми који производе импликације на садашњост, будућност и квалитет живота. Ријеч је о недовољном рађању, старењу становништва и негативном миграционом салду.

Проблем недовољног рађања у Републици Српској и БиХ појавио се први пута крајем осамдесетих година двадесетог вијека, од када је промијењен образац обнављања становништва. Од тада је у свакој години ниво рађања био нижи него у претходној години. Стопа укупног фертилитета опала је са 1,8 на 1,3.

Посматрање преко природног прираштаја као најмаркантнијег показатеља развоја становништва, стање у Републици Српској је сљедеће: негативна стопа природног прираштаја негативна је од 2002. године, а у БиХ од 2007. године. Према подацима виталне статистике за 2014. годину, стопа природног прираштаја за Републику Српску износи -3,8%. Посматрано у апсолутним бројевима укупан број живорођених у 2014. години је 9 335, а укупан број умрлих је 14 409, односно природни прираштај је -4 000.

Ако се ниво посматрања са агрегатног пренесе на нижи (општински) ниво, онда негативне тенденције показују сву драстичност свог испољавања. Од 62 општине у Српској само једна има позитиван природни прираштај (Бања Лука).

Чиниоци недовољног рађања су стални предмет бројних истраживања. Постоји сагласност међу истраживачима да је ниска плодност становништва дубоко условљен, законит процес. Он је резултат ниских репродуктивних норми као и низа баријера за њихово остваривање.

Пројекције о развоју становништва Српске нису охрабрујуће. Једна од њих гласи: „На основу свих седам варијаната средњорочне пројекције, очекује се пад данашњег броја становника у наредних пола вијека. Чак и када би се преко ноћи остварио ниво плодности који

дугорочно обезбјеђује замјену генерација (у просјеку нешто мало више од два дјетета по жени), пад се не би зауставио ни за педесет година“.

Политички одговор држава на испољене проблеме у развоју становништва изражава се популационом политиком. Под појмом „популациона политика“ у стручној литератури се сматра функција друштва, односно реакција цјелине (државе) на репродуктивна понашања индивидуа са циљем постизања промјена тих понашања којима би се обезбиједио опстанак, трајање и развој цјелине у непрекидном обнављању.

Популациона политика треба да дјелује на узроке који доводе до недовољног или прекомјерног рађања, што значи да треба да буде заснована на научним сазнањима и етичким начелима и да уважава слободу и права појединца да сам одлучује о рађању.

Популациона политика, као израз циљева и мјера државе у односу на становништво, истовремено одражава и ниво друштвено-економског развоја, који мора бити достигнут у наредном периоду.

У новим приступима популационој политици, значајну улогу и задатке има популациона едукација која се препознаје као нови правац деловања.

РЕПУБЛИКА СРПСКА – ИЗУМИРАЊЕ ИЛИ РЕВИТАЛИЗАЦИЈА СТАНОВНИШТВА

Системски приказ демодинамичких елемената и њихових међусобних односа у процесу мијењања броја становника одређене територије огледа се у: супрапопулацији (повећање броја становника), депопулацији (природна, емиграцијска, укупна) и миграцији (емиграција, имиграција).

Квантитативно-динамички модел промјена броја становника (за супрапопулацију) добија се по обрасцу: $r = (\sqrt{2}-1) \cdot 1000$ и $r = (\sqrt{0,5}-1) \cdot 1000$ за депопулацију.

Крајем осамдесетих година прошлог вијека БиХ улази у једну од специфичних фаза свог демографског развоја. Промијењен је образац обнављања становништва (испод нивоа за просту репродукцију), а потом и ратна дешавања, посебно су погодила демографска кретања.

Разумијевање демографског развоја не може се темељити само на упитним статистичким подацима, с обзиром на то да су релације становништва у друштву и простору стохастичке, а неријетко невидљиве и немјерљиве.

Основни циљ и сврха овог рада је потврда немогућности ревитализације без озбиљне, одговорне и циљне популационе политике.

Процјена демографског ревитализационог потенцијала и постављање демографске проблематике у основе развоја и опстанка је од стратешког значаја.

Основна хипотеза директно проблематизује кључне демографске поставке, које су већ стандардизоване, према којима је демографски развој Републике Српске (а може се рећи и цијеле БиХ) очекиван, логичан, стандардно условањен и на који се не може посебно утицати.

Природни прираштај, односно биовиталитет је главни елемент опстанка једног народа. Када он постане негативан, уколико нема имиграције, долази до смањења броја становника. Ако је годишња стопа природног прираштаја становништва $-4,61\text{‰}$, тада се број становника одређене територије уполовљује за 150 година. Стопи од $-9,2\text{‰}$ одговара период од 75, а стопи од $-13,77\text{‰}$ период од 50 година. Ако је стопа природног прираштаја становништва $-27,35\text{‰}$, тада се број становника двоструко смањи, односно уполови за 25 година, тј. за један генерацијски размак. И обрнуто, ако је стопа природног прираштаја, на примјер, $35,26\text{‰}$, тада ће се број становника удвостручити за 20 година. Годишњој стопи од $6,96\text{‰}$ одговара период удвостручења од 100, стопи од $3,47\text{‰}$ од 200 и стопи од $1,39\text{‰}$ период од 500 година.¹⁹

Да би се што боље уочила каузално-корелацијска веза између броја становника и висине природног прираштаја за главне територијалне јединице БиХ, дајемо те податке у наредним табелама, тако да су они за њих представљени тек од 1991. године и то на бази процјена. Подаци за 2013. годину произилазе из прелиминарних резултата пописа становништва у БиХ обављеног те године, који још увијек нису обрађени и коначно публиковани.

Табела 1. Број и основна територијална структура становништва Босне и Херцеговине (у 000)

		1948.	1953.	1961.	1971.	1981.	1991.	2013.
Босна и Херцеговина	Број %	2 564 100,0	2 847 100,0	3 277 100,0	3 746 100,0	4 124 100,0	4 377 100,0	3 791 100,0
Република Српска	Број %	-	-	-	-	-	1 569 35,9	1 326 35,0
Федерација БиХ	Број %	-	-	-	-	-	2 720 62,1	2 372 62,5
Дистрикт Брчко	Број %	-	-	-	-	-	88 2,0	93 2,5

Извор: Пописи становништва у БиХ 1948 – 2013, РЗС, Бања Лука

¹⁹ Наведене годишње стопе за удвостручење, односно за двоструко смањење или уполовљење броја становника израчунати су по обрасцима који су наведени у уводу овог рада.

Подаци у Табели 1. показују да се после Другог свјетског рата број становника у БиХ повећао 72% у времену од 1948. до 1991. године. Након уређења нове територијалне организације БиХ, први попис становништва одржан је 2013. године чији званични резултати још увијек нису објављени. Према прелиминарним резултатима пописа (број попуњених образаца П1) највећи број становника живи у Федерацији БиХ (62,5%), у Републици Српској 35,0% и у Дистрикту Брчко 2,5%.

Табела 2. Обим и територијална структура природног прираштаја у Босни и Херцеговини

	Стопа	1953.	1961.	1971.	1981.	1991.	2014.
Босна и Херцеговина	⁰ / ₁₀₀	26,2	22,4	14,4	10,9	8,9	-1,5
Република Српска	⁰ / ₁₀₀	-	-	-	-	7,0	-3,8
Федерација БиХ	⁰ / ₁₀₀	-	-	-	-	12,0	-0,2
Дистрикт Брчко	⁰ / ₁₀₀	-	-	-	-	9,0	-0,7

Извор: Статистички годишњак Југославије 53-91. Статистички билтен, Агенција за статистику БиХ, 2014.

Стопа природног прираштаја у БиХ износила је 8,9⁰/₁₀₀ 1991. Године, а - 1,5⁰/₁₀₀ 2014. године. Пут од високог природног прираштаја до депопулације трајао је 54 године (1953-2007). Дакле, Босна и Херцеговина је ушла у процес укупне депопулације од 2007. године.

Смањење природног прираштаја од 1953. до 1991. године је 17,3⁰/₁₀₀. Смањено се готово три пута. Да би се добио потпунији значај природног прираштаја за организовање и остваривање популационе политике у БиХ (посебно по ентитетима) потребно је имати на уму да годишња стопа природног прираштаја стално опада, као и да постоје велике територијалне разлике у висини обима и стопе природног прираштаја између Републике Српске, Федерације БиХ и Дистрикта Брчко.

Негативан природни прираштај нарочито је раширен у сеоским подручјима. У Републици Српској 2014. године природни прираштај био је позитиван само у градској територији Бања Лука, од укупно 62 општинске/градске територије. Негативан природни прираштај је и у 50 општина у ФБиХ од укупно 79, као и у Дистрикту Брчко.

Табела 3. Стопа природног прираштаја по националној припадности у Босни и Херцеговини

Национална припадност	1961.	1971.	1981.	1991.	2014.

Бошњаци (Муслимани до 1993.)	29,5	18,6	14,8	12,0	1,6
Хрвати	24,8	14,7	8,9	8,0	-1,6
Срби	19,6	11,3	7,7	7,0	-3,8

Извор: Статистички годишњак БиХ 1961–1991. Билтен Агенције за статистику БиХ 2015.

Из Табеле 3. је видљиво да постоје разлике у стопама природног прираштаја на културно-традицијској, религијској и етничкој основи. Срби и Хрвати у БиХ имали су већу стопу природног прираштаја од Срба и Хрвата у Србији и Хрватској. Муслимани (од 1993. године Бошњаци) у БиХ су имали највећу стопу природног прираштаја. Дакле, очито је да постоје разлике у стопи и обиму природног прираштаја између исламске и хришћанске средине. У цјелини посматрано, те стопе се константно смањују, па је стопа природног прираштаја у БиХ од 2007. године негативна (природна депопулација).

Послије Другог свјетског рата на територији бивше СФРЈ десиле су се велике друштвено-економске, социјалне и политичке промјене. Одвијали су се доста брзи процеси деаграризације и урбанизације. Упоредо са овим глобалним друштвеним промјенама одвијале су се бројне квантитативне и квалитативне демографске промјене. Од 1992. године (почетак ратних сукоба у БиХ) до данас у БиХ су се десиле крупне демографске промјене.

Демографски ратни губици су једна од најважнијих одредница укупне депопулације становништва у БиХ. Упркос методолошким ограничењима за упоређивања, ипак се сасвим поуздано може тврдити да становништво БиХ у посљедњем међупописном периоду (1991–2013), карактерише укупна депопулација или пад броја становника. Другим ријечима, између 1991. и 2013. године, број становника БиХ значајно је смањен.

Табела 4. Демографски губици у БиХ 1991–2013.²⁰

	Број становника 1991.	Очекивани број становн. 2013.	Демографски губици 1991-2013.	Стварни број стан. 2013.
Република Српска	1 569 332	1 664 332	337 341	1 326 991
Федерација БиХ	2 720 074	2 894 641	523 038	2 371 603
Брчко Дистрикт	87 627	105 027	11 999	93 028

²⁰ Стварни број становника наведен је на основу прелиминарних резултата Пописа становништва 2013.

Сасвим сигурно да ће тај број бити мањи након обраде података и одбацивања неправилно урађених пописница.

Укупно:	4 377 033	4 664 000	872 378	3 791 622
---------	-----------	-----------	---------	-----------

Извор: Пашалић, С. (2012). Демографски губици у БиХ 1991-2013.

Попис становништва у Б иХ 2013, прелиминарни резултати

Узимајући у обзир наведене податке и истраживања о страдањима становништва у БиХ (на основу више извора), директни ратни демографски губици у БиХ износе минимално око 110.000, од чега око 31,5% су Срби, око 60,5% Бошњаци, те 8% Хрвати и остали (Пашалић, 2012, стр. 240-247).

Чисти демографски губици или губици наталитета становништва БиХ током рата и због рата улазе у групу недиректних демографских губитака. Основа је методолошко полазиште дефинисања величине чистих демографских губитака, као однос између оствареног наталитета у посматраном ратном периоду и очекиваног наталитета који би се (с мањом или већом вјероватноћом), остварио да није било рата и који се може израчунати на основу досадашње природне динамике становништва.

Под миграционим демографским губицима подразумејамо губитке становништва настале због ратом индукованог појачаног исељавања становништва из земље. Они су због свог обима, просторног исхода, те структурно-демографских обиљежја изазвали сложене и неповољне, краткорочне и дугорочне ефекте на популациони и друштвено-економски развој БиХ у цјелини.

При оцјени утицаја приказаних категорија демографских губитака на појаву и развој природне и укупне депопулације становништва БиХ између 1991. и 2013. године, потребно је посебно имати на уму да је због мањкавости и недовољно поузданих извора података немогуће до краја квантификовати величину демографских губитака, као и његове краткорочне и дугорочне утицаје на динамичко-структурни развој становништва БиХ.

Табела 5. Процентуални удио депопулационих општина у укупном броју општина у БиХ

	2000.	2006.	2010.	2014.
Босна и Херцеговина	33,8	62,0	69,0	78,8
Република Српска	48,4	83,9	88,7	98,4
Федерација БиХ	22,8	45,6	54,4	63,3
Дистрикт Брчко	0,0	0,0	0,0	100,0

Извор: Статистички билтен 2014, РЗС Бања Лука, Статистички билтен 2014, ФЗС, Сарајево

Депопулациони процес у 142 општине/градова БиХ (укључујући и Брчко Дистрикт) је најраширенији је у Републици Српској. Природна

депопулација се појављује од 2002. године, док је природни прираштај у Федерацији БиХ скоро на нултном нивоу ($-0,2\%$). Током времена депопулациони процес се ширио, тако да је БиХ у цјелини ушла у укупни депопулациони процес од 2007. године. Од популационо већих општина у Републици Српској само је њих пет забиљежило апсолутни пораст броја становника 1991/2013. То су: Бања Лука, Бијељина, Требиње, Лакташи и Пале. У Федерацији БиХ оваквих општина било је такође мало. Од десет кантона њих 7 има негативан природни прираштај. Депопулациони процес нарочито је раширен у брдско-планинским просторима БиХ. То се у Републици Српској може подијелити по линији Нови Град – Приједор – Бања Лука – Добој – Бијељина – Зворник, гдје је сјеверно од ове линија густа насељеност, а јужно од ње доста демографски израженог пражњења, а у Федерацији БиХ посебно кантони са већинским удјелом хрватског становништва (Кантон 10 - Ливањски, Херцеговачко-неретвански, Посавски, те Босанско-подрињски са већинским бошњачким становништвом).

Табела 6. Модел оптимума рађања у Републици Српској, према реду рођења дјетета (2014. год.²¹)

Ред. Рођења	Стање		Модел оптимума		Мањак	
	% жена	број дјеце	% жена	број дјеце	%	број дјеце
1	45,8	4 271	52,0	8 682	-50,8	-4 411
2	37,6	3 514	30,0	5 009	-29,8	-1 495
3+	16,6	1 550	18,0	3 005	-48,4	-1 455
Тотал	100,0	9 335	100,0	16 697	-44,1	-7 362

Извор: Пашалић, С. и други (2006). Демографски развој и популациона политика Републике Српске, ИП Младост, Бијељина

У Табели 6. уочавамо да је једино прогресија од првог ка другом дјетету задовољавајућа. Највећи проблем је одсуство рађања уопште, а затим прогресија од другог ка трећем дјетету. Питање одговора на проблем недовољног рађања у Републици Српској је, међутим, изузетно сложено услед недостатка сазнања у погледу достизања нивоа рађања потребног за обнављање генерација. Искуства развијених земаља указују да, без обзира на значајне разлике у економским, друштвено-политичким и вриједносним

²¹ Постоји могућност да се примијени и модел завршног паритета у обезбјеђивању нивоа замјене генерација према удјелу мајки са троје дјеце

системима, као и институционалној основи популационе политике, постоји значајан степен униформности у погледу циљева, праваца мјера, као и дефинитивног израза примјењених мјера. Но, максимални утврђен ефекат је пораст завршеног фертилитета до 10%. Разматрање недовољне ефикасности мјера које се спроводе, указује да политички одговор на ово питање мора бити интензиван, цјеловит, истраживачки, директан, дугорочан, стратешког типа.

Анализом опште стопе наталитета Републике Српске евидентно је да она спада у ниске стопе (око 7,0‰), што се односи и на бруто стопу фертилитета. Стратешки циљ Републике Српске је достизање нивоа тзв. стационараног становништва (изједначен број рођених и умрлих), односно очување постојећег контингента становништва. За достизање тог циља сада недостаје више од 7 000 рођене дјеце на годишњем нивоу. Основне претпоставке објективно потребне ревитализације становништва Српске којим би се зауставило изумирање и супституција домицилног становништва, у постојећим друштвеним, политичким и економским оквирима, могу се свести на то да Влада и друге институције Српске морају демографске проблеме поставити на ниво *стратешког националног значаја*, од чега зависи њен укупни развој и очување свих вриједности Српске.

Прихватајући ревитализациони модел неких земаља у свијету, али са различитим параметрима, за циљну родност у Српској, којом би се избјегла депопулација, изумирање и старење укупне популације, неопходно је донијети стратешку одлуку о издвајању буџетских средстава за ове намјене у адекватном износу (у неким земљама 1,6 до 3,2%).

Упркос великим проблемима са пуњењем републичког буџета и његовим дефицитом, врло сложеној и тешкој економској ситуацији, великој незапослености, те низа других неповољних околности, неопходан нам је модел који се може даље лако разрађивати и квантификовати према дугорочно циљном наталитету од **16 500** дјеце на годишњем нивоу, који објезбјеђује просту репродукцију (Пашалић 2015, стр. 52 – 54).

ПОПУЛАЦИОНА ЕДУКАЦИЈА КАО МЈЕРА ПОПУЛАЦИОНЕ ПОЛИТИКЕ

У програму Владе РС 2014-2018. дат је и осврт на демографски развој Републике Српске, гдје се као циљ наводи бројнија заједница, односно Република Српска са више становника. У складу с тим, Влада ће

популациону политику и демографске проблеме поставити на ниво од **стратешког националног значаја**

Ако се буде чекало идеално вријеме или идеалне околности за рјешавање негативних демографских тенденција у Републици Српској, треба знати да таква времена и такве околности не постоје, већ да је свако вријеме право вријеме да се на том плану дјелује проактивно, наводи се у програму рада Владе. Влада ће ојачати и институционализовати постојећи Савјет за демографску политику, и у сарадњи с њим дефинисати, проводити и подстицати потребне политике и мјере, како на нивоу Републике, тако и на нивоу локалних заједница, истиче се у програму рада Владе.

Однос према породици, према материнству, статусу и правима мајки са више дјеце и све друго што је важно за демографско обнављање и циљну популациону политику мора имати далеко важније мјесто у наредном периоду. Системска подршка је кључна, и она, наравно, уз опште побољшање економских прилика у друштву, а што се одражава и на материјално-финансијско стање породице, мора садржавати и одређене циљне мјере које ће бити подржане буџетским средствима.

Једна од таквих мјера биће и већи број бесплатних покушаја тјелесне оплодне у односу на досадашња два, што се најављује као једну од одлука Владе, као вид помоћи паровима да дођу до жељеног потомства. Захваљујући досадашњој подршци од два бесплатана покушаја, у претходних пар година у Републици Српској је рођено 420 беба, констатовано је у програмским активностима Владе за временски хоризонт 2014-2018.године.

Демографска будућност Републике Српске доста је неизвјесна с обзиром на дуготрајне негативне трендове, низак фертилитет мјерен стопом укупног фертилитета, дуготрајнији природни пад становништва, појава секундарног негативног миграционог салда. Дуготрајно смањивање наталитета (више од двије деценије је испод нивоа морталитета), изазива промјене у старосној структури становништва (демографско старење). Повећањем удјела старог становништва, доводи до смањивања удјела фертилних старосних група, што на крају резултира смањивањем фертилитета.

Основне претпоставке објективно потребне ревитализације становништва Српске којим би се зауставило изумирање и супституција домицилног становништва, у постојећим друштвеним, политичким и економским оквирима, огледају се у:

-Влада и друге институције Српске морају **демографске проблеме** поставити на ниво *стратешког националног значаја*, од чега зависи њен укупни развој и очување свих вриједности Српске;

-основа свих друштвених, економских, просторних, гранских и других планирања, мора бити **становништво**;

-Република Српска и њена законодавна и извршна власт не би смјели чекати идеално вријеме економског степена развоја, гдје би се створили предуслови **демографског обнављања**, јер такво вријеме никада неће постојати, већ одмах осмишљавати и проводити популациону политику потребну за њен развој;

-примјена мјера досадашње **популационе политике** није Српској донијела очекиване резултате, упркос релативно значајно утрошеним средствима из републичког и локалних буџета, а слична су искуства и бројних других земаља.

Прихватајући ревитализациони модел неких земаља у свијету, али са различитим параметрима, за циљну родност у Српској, којом би се избјегла **депопулација, изумирање и старење** укупне популације, неопходно је донијети стратешку одлуку о издвајању буџетских средстава за ове намјене у адекватном износу (у неким земљама 1,6 до 3,2%).

Упркос великим проблемима са пуњењем републичког буџета и његовим дефицитом, врло сложене и тешке економске ситуације, велике незапослености, те низа других неповољних околности, неопходан нам је модел који се може даље лако разрађивати и квантификовати према дугорочно циљном наталитету од **16 500** дјете на годишњем нивоу, који објезбјеђује просту репродукцију.

Популациона едукација намеће се као нови правац популационе политике имајући у виду да појединац нема довољно специфичних знања. У мањој или већој мјери не види се однос између индивидуалног понашања и макро процеса, не познају се посљедице незадовољавајућих промјена и њихово одложено дејство, затим, не разумеју се потребе друштва у овој сфери као ни потребе будућих генерација, не размишља се о очувању националног идентитета, културе и трајања.

Зашто се знању придаје тако велики значај? Прије свега због тога што је знање несумњиво значајан чинилац при успостављању одређеног система вриједности, формирању ставова, стварању мотивације, као и важан фактор у процесу одлучивања у многим областима живота. Отуда стицање знања, као основног елемента свијести, може утицати на филозофију живљења, а самим тим и на ставове, погледе, увјерења, вољу. И то знање схваћено у ширем смислу, са укљученом социјалном и психолошком димензијом. Социјална

димензија одражава увјерење индивидуе да је оно о чему стиче знање провјерено од других и да му се може вјеровати. Психолошка димензија, пак, подразумијева емоционалну прихватљивост појаве или неког њеног елемента који се сазнаје. Саставни дио усвајања знања мора бити и процес овладавања вјештинама које треба да омогуће примјену стеченог знања.

Популациона едукација претпоставља промоцију новог система вриједности и стила живота путем ширења разумијевања о карактеристикама и значају популационог фактора и одговорног понашања у сфери породичног живота, брака, одгајања дјеце, односа мушкарца и жене у савременој култури, интергенерацијске солидарности и трансфера, репродуктивног здравља, као и онога везаног за будућност заједнице којој се припада. Популациона едукација је препозната као важан елемент популационе политике и у Програму акције, усвојеном на Међународној конференцији о становништву и развоју - Уједињених нација, у Каиру 1994. У Програму је изнијет низ прагматичних савјета. Најважнији је да у ширењу знања и мотивације релевантне за популациону тематику треба да буду укључене све социјалне институције, али прије свега васпитно-образовне установе, предшколске и школске.

У плановима и програмима рада наших васпитно-образовних установа базично има простора не само за ширење демографских знања већ и за укључивање садржаја који подстичу хумане односе међу људима, уважавање вриједности људског живота, одговорно родитељство, афирмацију човјека и његове личности, као и друштва и друштвених вриједности и потреба. У реализацији ових садржаја, вртићи и школе могу да добију помоћ кроз међуресорску сарадњу на нивоу локалне самоуправе са, на пример, здравственим, културним или медијским установама. Такође, добро осмишљене и узрасно прилагођене публикације и образовно-васпитне емисије са електронских медија као и коришћење нових приступа за учење и информисање (e-learning), представљају различите видове који омогућавају ефикасно и дјелотворно инкорпорирање свих садржаја популационе едукације кроз различите медије, предмете и образовно-васпитне програме.

ПОПУЛАЦИОНА ЕДУКАЦИЈА КАО ОБРАЗОВНИ МОДЕЛ

У савременом свијету образовање се сматра и најважнијим развојним потенцијалом. Природна богатства, географски положај, клима и други природни фактори уступили су примат образовању у рангирању ресурса за развој држава и друштава. Образовано становништво и стваралачке способности људи сматрају се највећим богатством, а образовање је приоритетан развојни циљ сваког друштва које жели да иде у корак са временом. С обзиром на континуиране и брзе промјене у науци, техници и

технологији и свијету уопште, значај образовања данас изражава се и синтагмом УН – „Образовање за све до краја живота“. Истовремено, то је и реална друштвено-економска, политичка, социјална и културна чињеница – универзална категорија, кључ прогреса.

Појам едукација, тачније „education“, нарочито је присутан у англосаксонском подручју, где означава васпитање или образовање. У америчкој педагогији „education“ као педагошка категорија дуго је обухватала све врсте образовања, укључујући и самоваспитање и самообразовање које је условљено унутрашњим потребама човјека и потребама које настају у интеракцији човјека и природне и друштвене средине. Међутим, развој образовања и васпитања довео је до диференцијације појма „education“.

Садржај популационе едукације треба да буду теме о свим карактеристикама становништва, функцијама које врши и значају који има за појединца у смислу његовог остварења, самореализације и постизања пуне вриједности срећног живота као универзалног идеала индивидуе, који се може остварити једино у друштву и оквиру који само друштво обезбеђује.

Живот појединца није изолован од друштва, веза појединца и друштва је двосмјерна, односно појединац и друштво су међусобно повезани и условљени.

Популациона едукација је образовање за живот и трајање живота. Када се једно друштво суочи са озбиљним и дуготрајним поремећајима у свом развоју, оно има право и бавезу да предузима мјере за заустављање негативних појава и мијењање тока свог развоја у позитивном и пожељном правцу. Дилеме о томе да ли уопште треба формулисати популациону политику, да ли популациона политика треба да буде експлицитна или имплицитна, коме популациона политика треба да буде намијењена, да ли је популациона политика у супротности са слободама и правима човјека, разријешене су на Петој свјетској конференцији о становништву, одржаној 1994. године у Каиру, усвајањем Програма акције у којем се, између осталог, утврђује одговорност сваке државе за формулисање и примјену популационе политике, коју, у различитом степену, дијели и цјелокупна људска популација, за заједничку будућност. Примјена популационе политике је право сваке државе које се остварује у складу са националним законима и развојним приоритетима, уз пуно поштовање различитих религијских и етничких вриједности, културног наслеђа и универзално признатих људских права. Популационе политике су, према овом документу, саставни дио културног, економског и социјалног развоја, с циљем да се побољша квалитет живота свих људи. У самом Програму се као значајан циљ и задатак утврђује

укључивање популационе материје у економске и развојне стратегије, успостављање институционалних механизма на различитим нивоима који ће то гарантовати, приоритет развоја људских ресурса, елиминација и редукција неприхватљивих модела производње и потрошње и промоција популационе политике. Посебно се препоручује да се у ширење знања о важности обнављања становништва за социјални и економски развој једне популације укључе све социјалне институције друштва. Популациона едукација је важан елемент популационе политике.

Истраживања о познавању демографских проблема показала су слjedeће:

- да појединац нема довољно специфичних знања о развоју становништва,
- да се не види однос између индивидуалног понашања и макро процеса,
- да се не познају последице незадовољавајућих популационих тенденција, спорост демографских промјена и њихово одложено дејство,
- да се не разумију потребе будућих генерација.

Истраживања такође показују да се, кад се знања о проблемима развоја становништва и последицама које производе пренесу одређеним циљним групама или појединцима, постижу слjedeћи ефекти:

- циљне групе или појединци постају осјетљиви на демографске проблеме,
- њихов став о потреби одржавања броја становника једног региона, бар на нивоу прости репродукције, постаје позитиван,
- они почињу да високо вреднују пронаталистичку политику на скали друштвених вриједности,
- они предлажу мјере за рехабилитацију рађања.

Предмет бројних истраживања је и детерминистичка снова недовољног рађања. Утврђено је да су чиниоци који одлучујуће дјелују на ниско рађање бројни и разноврсни, а међу њима су и: поремећен систем вриједности; индивидуална потреба да се не буде другачији од већине, друштвени притисак да се не буде различит од већине; страх од будућности и од преузимања обавеза које могу сузити подручја нужна за самореализацију јединке, и други. Одговор друштва на ове чиниоце треба да буде ширење знања којима се може мијењати свијест и стварати позитивна клима у окружењу за рађање, трајање, стварање и напредовање и појединца и друштва.

Свјетска искуства показују да мјере које су до сада биле широко распрострањене (материјална подршка породицама са дјецом, усклађивање рада и родитељства, смањивање разлика у приходима између породица са дјецом и породица без дјече, програми за чување дјече, програми за планирање породице и развој сервиса за пружање различитих услуга породици и дјечи) нису постигле довољан ефекат, па се, уз задржавање

постојећих, траже и нове, прије свега нематеријалне природе. Међу новим правцима дјеловања, популациона едукација има значајно мјесто.

Циљ популационе едукације

Циљ популационе едукације је стицање општих и специфичних знања о проблемима у развоју становништва уопште и становништва одређене средине, мобилизација за мијењање неповољног стања, оспособљавање за компетентно креирање и спровођење популационе политике, мијењање свести о недовољном рађању, сагледавање везе између индивидуалних понашања и проблема развоја становништва локалне заједнице, мијењање вриједносних ставова о родитељству и дјечи.

С обзиром на широко одређене циљеве популационе едукације и очекиване ефекте у домену ставова и свијести о популационим проблемима, неопходно је да популационом едукацијом буде обухваћено целокупно становништво:

Дјеца – због тога што је рано дјетињство период живота који се разликује од осталих периода и у квантитативном и у квалитативном смислу. Основне карактеристике овог периода живота су: биолошки дефицити, пластичност – подложност утицајима средине, емоционалност, чулност, егоцентричност.

То је период најинтензивнијег раста и развоја, период када се успостављају социјални односи и овладава својим емоцијама. Пријемчивост за утицаје средине већа је него у осталим фазама развоја, у дјетињству се постављају темељи личности човјека и у знатној мјери наговјештавају правци у којима ће се дијете развијати. Преко доживљаја и слика свијета који се тада створе тумачиће се сви каснији доживљаји и искуства, будући да они дјелују из најдубљих слојева људске личности. Осим тога, у предшколском дјетињству се најуспешније формирају појмовне структуре, когнитивни стил и интересовања потребна за учење, а на основу тада стечених искустава, граде сва каснија сазнања значајна за развој личности у цјелини. У раном дјетињству могу се формирати позитивни ставови према породици, њеним члановима и родитељству и формирати схватање да су дјеца кључни разлог за стварање и одржавање породице, а да је породица основни услов за опстанак и развој сваке друштвене заједнице.

Млади (од 10 до 25 година) – због тога што је младалаштво период одрастања дјетета у одраслу особу. Започиње пубертетом, односно обухвата процесе биолошког (полног) сазријевања до стадијума кад се достиже способност за остваривање репродуктивне функције. Промјене се одвијају и у психосоцијалној сфери – јачају нагонске активности, расте радозналост и заокупљеност собом, везе са породицом почињу да слабе, а идентификација

са вршњацима и њиховим системом вриједности добија на значају. Сопствени ставови још увијек нису у отпуности изграђени, па се приликом доношења одлука млади најчешће опредјељују према мишљењу једног од ауторитета из свог окружења, чиме не ријетко долазе у конфликт сами са собом. У овом периоду живота буди се интересовање за особе супротног пола, а јавља се и потреба за авантуризмом и експериментисањем са новим облицима понашања. У каснијој адолесценцији везе са родитељима постају још слабије, а јављају се нови објекти интересовања. Сазнајне могућности су веће, па самим тим расте и самосталност у доношењу одлука. У процесу психосоцијалног сазријевања, адолесцент стиче личну сигурност, самопоуздање и способност да реално процијени своје могућности. Уобличава се и тежња да се са особом супротног пола оствари емотивна веза што означава завршетак полног усмјерења младе особе. Адолесцент је на крају овог животног периода формирана личност која је независна од родитеља и одговорна за своје поступке. Неки аутори истичу да се сматра да је млада особа достигла психосоцијалну и полну зрелост када има понашање одраслог, а да због тога не осјећа стид и кривицу.

Специфична знања из популационе тематике могу помоћи у очувању репродуктивног здравља и формирању позитивних ставова према породици, браку, рађању, родитељству.

Активирање система образовања и васпитања за реализације популационе едукације

а) Предшколско васпитање и образовање

У савремено доба планирање породице тежи да постане истовремено и индивидуална потреба и социјални захтјев, људско право и обавеза према друштву, снажна превентивна мјера и стил живота и елементи појединачне и друштвене репродуктивне свијести. Нужно је мултидисциплинарно изучавање планирања породице. Ниске репродуктивне номе као и неповољне услове за њихово остваривање на садашњем друштво.

Фертилитет становништва међу развијеним земљама је резултанта заједничких норми и баријера чија је чврстина и јединство без преседана у људској историји.

Психолошки и емотивни аспект вриједносне димензије дјетета су доминантни за родитеље. Усвојена филозофија живљења подразумијева задовољавање многобројних, високо постављених и стално нових потреба и у квантитативном и у квалитативном смислу.

У новом систему вриједности живот у заједници и родитељство су задржали високо мјесто с тим што су се њима придружили нови садржаји

који, такође, имају високо мјесто. Емоције су главна основа на којима почива породица. Самим тим брак и све присутнији други, флексибилнији, облици заједништва, проузроковани процесима деинституционализације, дугорочно нису ни подразумијевајући ни стабилни.

Предшколске установе у остваривању мјера и активности у планирању породице

Предшколска установа је једна од институција која има велики значај и незамјенљиву улогу и задатке у оставривању мјера и активности за планирање породице. Предшколске установе располажу стручњацима који могу доприносити популаризацији планирања породице, пружању информација с тим у вези, објашњавању значаја рађања жељеног дјетета. Предшколска установа пружа конкретну помоћ родитељима у оставривању њихове васпитне функције, васпитању за брак, породицу и одговорно родитељство и мијењању свијести и ставова младих.

Предшколска установа утиче на лакше оставраивање укупних породичних функција и може доприносити побољшању квалитета родитељства. Постојање предшколске установе представља један од значајних услова у одлучивању породице за рађање дјетета, јер та чињеница рјешава карактеристичан конфликт за жену – конфликт између улоге мајке и улоге раднице.

Предшколске установе представљају значајан дио система друштвене бриге о дјечи као институционални облик пружања помоћи породици у оставривању њених функција и истовремено су значајан ослонац у процесу одрастања дјете.

Резултати емпиријских истраживања показали су да родитељи све више рачунају на предшколске установе за чување и васпитавање дјете. Стручњаци предшколских установа су оцијенили да вртић може имати значајну улогу у популационој политици, прије свега, прилагођавањем облика рада и радног времена потребама родитеља.

Систематско праћење потреба родитеља и дјете је један од услова за унапређивање дјечијег развоја и учења. Предшколска установа – треба да постане мјесто за размјену педагошких, психолошких, медицинских и других сазнања између васпитача, стручних сарадника и родитеља и да отвара могућности за боље упознавање проблема у остваривању родитељства и да пружи помоћ у њиховом рјешавању.

Поред бољег формалног образовања, у оквиру непосредног стручног усавршавања у предшколској установи потребно је организовати едукативан рад са васпитачима у мањим групама, типа радионице, који би им помогао да боље сагледају своје могућности у остваривању планирања породице. Овака

улога предшколске установе упућује на закључак да ће она и убудуће добијати на значају у задовољавању потреба породице и дјецe, ширећи све више облике рада и услуге, према потребама савремене породице и дјецe.

Васпитно-образовни програм и планирање породице

Породица и дјечији вртић представљају примарне средине васпитања и имају преудан значај за правилан психо-физички и психо-социјални развој дјетета. Васпитање за хумане односе међу половима на предшколском узрасту произилази из опште концепције предшколског васпитања. Оптималан развој малог дјетета зависи од тога колико је васпитање укључено у животни контекст, јер дијете треба да осјети смисао онога што се од њега тражи, да кроз игру може да варира и прерађује своје доживљаје и утиске и да је окружено многим моделима одраслих и обрасцима понашања. Васпитање за хумане односе међу половима на предшколском узрасту за основу има однос као васпитну универзалију.

Релације: међу дјецом, дјецe и васпитача, дјецe и родитеља.

Програмски садржаји треба да понуде дјеци осмишљене ситуације у којима ће дијете потпуније упознати живот у породици, односе који владају у њој, а у вези са тим сазнати о породичној улози пола, о понашањима која су приордна посљедица пола. Предшколско дијете, кроз богату социјалну интеракцију, усваја моделе понашања које види у социјалној реалности. Да би предшколска дјецa стекла реалну и друштвено пожељну слику живота и свијета неопходно је показати да бригу о дјеци има и мушкарац. Многим мушкарцима се на овај начин омогућава да задовоље потребу за контактом са дјецом, која им је ускраћена у традиционалним срединама.

Моделу могу бити дјеци представљени и преко сликовница, књига, дјечије периодике, цртаних филмова и телевизије.

б) Програмски садржаји у основном, средњем и високом образовању

Реализација програмских садржаја у основном (девети разред-млађи адолесценти), средњем и високом образовању (старији адолесценти), обухвата најзначајније теме које ће се реализовати путем семинара, радионица и других облика рада. Циљ је да учесници у едукацији интерактивно учествују у раду са едукаторима. Теме се односе на најбитнија питања у оквиру демографских садржаја, као што су:

- Основне карактеристике демографског стања Републике Српске, популациона политика и ставови међународне заједнице о развоју становништва.

- Улога родитеља и сарадња школе и породице у очувању здравља и омладине и њиховој припреми за родитељство, заштита здравља и

психофизички развој дјече и омладине школских узраста као чинилац њихове будуће репродуктивне улоге у друштву.

- Програмски садржаји у основним школама и могућности њихове педагошке интерпретације у свјетлу пронаталитетне политике, улога одјељењског старјешине у пронаталитетном васпитању ученика и изграђивању хуманих односа међу људима.

- Ваннаставни облици васпитно-образовног рада са ученицима и сарадња школе са друштвеном средином, с посебним акцентом на припрему младих за породицу и родитељство. Хуманизација односа међу половима и планирање породице, тенденција развоја становништва у Републици Српској, популациона политика и правна регулатива планирања породице. Психолошки аспекти планирања породице, избор садржаја и приоритета на тему хуманизације односа и планирања породице .

- Репродуктивно здравље и младих, здравље младих и планирање породице, здравље жена и дјече у функцији планирања породице.

- Основне карактеристике демографског стања Републике Српске, демографска и епидемиолошка транзиција и здравствена заштита мајке и дјетета, генетика и планирање породице, задаци генетског савјетовалишта у планирању породице.

- Друштвено-медицински значај намјерних прекида трудноће, методи и средства контрацепције, стерилитет и превенција инфертилитета, болести које се преносе полним путем, полно преносиве болести у трудноћи и порођају.

- Популациона политика, мјере популационе политике.

Садржај едукативног семинара реализовати предавањима, радионицама и дискусијама, а спровести и анкетна испитивања. У наведеном периоду укупно организовати 12 едукативних семинара (Пашалић 2015, стр. 140-145). Реализација ће се вршити по литератури коју ће припремити едукатори.

Очекивани исходи

Какви могу бити исходи популационе едукације, једно је од питања које се може поставити. А одговор који се намеће не разликује се много од одговора на исто питање за сваку врсту учења.

Због тога, први исход свакако је знање о становништву, феноменима његовог развика, улози појединаца у његовом опстанку, трајању и развоју и индивидуалној одговорности за демографске процесе.

Други исход је у домену дејства и утицаја знања на систем вриједности, ставове, мотивацију, понашање. Ово се може очекивати ако популациона едукација постане систематичан, константан и континуиран процес.

Трећи исход је промоција популационе политике и стварање такве културне климе у којој ће се високо вредновати породица, дијете и друштво којем појединац припада и која ће упућивати појединце да своје личне аспирације и жеље могу остваривати у чврстој повезаности са породицом и друштвом, његујући интрагенерацијску и интергенерацијску солидарност и узајамност.

Четврти исход тиче се здравља, које се широко дефинише као стање потпуног физичког, менталног и социјалног благостања (а не само као одсуство болести и неспособности) у свим питањима везаним за човјека, односно за човјеков репродуктивни систем, његове функције и процесе, које се може чувати и унапређивати и за које се мора преузети лична одговорност. Најкраће, усвојити здрав начин живота у здравој животној средини и развити свијест о индивидуалној одговорности за то.

Најзад, бавећи се популационом едукацијом, друштво шаље својим члановима јасне поруке о значају и улози сваког појединца. Управо то међусобно уважавање може бити извориште мотивационих снага и идеала који ће погодovati остваривању континуитета живота, без обзира на бременитост свакодневице проблемима и неизвјесностима.

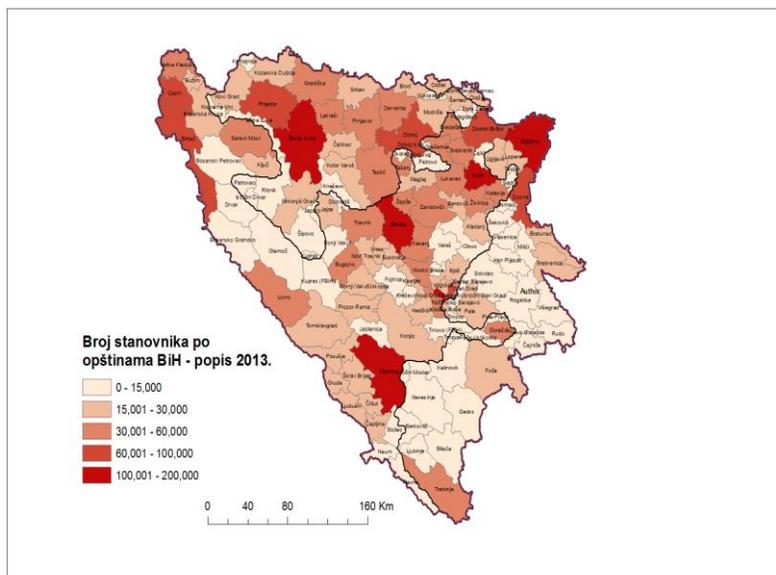
ЗАКЉУЧАК

Систем образовања и васпитања у Републици Српској до сада није плански и систематски укључио садржаје и методолошке поступке у раду са дјецом и младима који би допринијели инкорпорацији популационе едукације кроз наставне и ваннаставне активности школе, односно вртића. Наставни и васпитни програми недовољно подстичу хумане односе међу људима, здраво и одговорно родитељство, значај бројније породице за здравији развој дјетета, не стичу се довољна знања у области заштите репродуктивног здравља, као ни довољна знања у циљу јачања националне и културолошке свијести. Наставници и разредне старјешине нису довољно припремљени и обучени за најцјелисходније укључивање садржаја из популационе едукације у своје предмете и активности. Стога, потребно је да систем образовања и васпитања преузме једну од кључних улога у промоцији садржаја из популационе едукације код дјеце, младих и њихових родитеља. Популациона едукација намеће се као нови правац популационе политике имајући у виду да појединац нема довољно специфичних знања. У мањој или већој мјери не види се однос између индивидуалног понашања и макро процеса, не познају се посљедице незадовољавајућих промјена и њихово одложено дејство, затим, не разумеју се потребе друштва у овој сфери као ни потребе будућих генерација, не размишља се о очувању националног

идентитета, културе и трајања. Популациона едукација претпоставља промоцију новог система вриједности и стила живота путем ширења разумијевања о карактеристикама и значају популационог фактора и одговорног понашања у сфери породичног живота, брака, одгајања дјецe, односа мушкарца и жене у савременој култури, интергенерацијске солидарности и трансфера, репродуктивног здравља, као и онога везаног за будућност заједнице којој се припада.

ЛИТЕРАТУРА

- Бабић и др. 2014: Н. Бабић и др., Лавиринт пубертета 1 и 2. (репродуктивно здравље), Бања Лука: Министарство породице, омладине и спорта
- Голубовић 1981.: З. Голубовић, Породица као људска заједница, ауторитарном схватању породице као система прилагођеног понашања, Загреб: Напријед Алтернатива
- Маринковић 2014.: Д. Маринковић, Демографске детерминанте популационе политике Републике Српске. Бања Лука: Природно-математички факултет
- Пашалић С., и др., 2006.: С. Пашалић и др., Демографски развој и популациона политика Републике Српске, Бијељина: ИП Младост
- Пашалић 2007: С. Пашалић, Демографски развој школске популациј и оптимализација мреже школа у Републици Српској, Бања Лука: Министарство за породицу омладину и спорт, Републички савјет за демографску политику
- Пашалић и др. 2011.: С. Пашалић и др., Транзиција малих сеоских школа и оптимализација мреже школа у Републици Српској, Научни скуп са међународним, учешћем, Бијељина: Нова школа, Педагошки факултет
- Пашалић и др. 2015: С. Пашалић и др., Демографски ресурси и организација основног образовања у Републици Српској, Ниш: Гласник Антрополошког друштва Србије, бр. 49.
- Пашалић 2015.: С. Пашалић, Популациона едукација – приручник, Бања Лука: Министарство породице, омладине и спорта



Stevo Pašalić

POPULATION EDUCATION AS A MODEL FOR DEMOGRAPHIC RECOVERY OF THE REPUBLIC OF SRPSKA

Summary

The aim of the research is to have an effect on demographic recovering of the Republic of Srpska by applying the new module. Demographic future of the Republic of Srpska is very uncertain in view of long term negative trends, low fertility rate measured by rate of total fertility, long term natural decrease of population. The modern scientific methods were used in this research (PERT, WBS methods, CPM, multi-multi method etc.) through which an explicit results were found (creating awareness of the necessity of increased birth rate). Population development of the Republic of Srpska with very different regional characteristics is followed by problems that lead to undesirable demographic, economic and social consequences. The population is a base of all planning and it is not renewable by itself. Development planning and population restoration of Srpska is primary interest. The matter of the answer to problem of low birth rate is, however, extremely complex due to the lack of knowledge in terms of achieving the level of birth rate that is necessary for the renewal of generations. Experiences of developed countries suggests that regardless of the significant difference in economic, socio-political and value system, and

also in institutional basis of population politics, there is also a significant degree of uniformity of goals, direction of measures and definitive term of applied measures. Maximum fortified effect is an increase in completed fertility up to 10%. Consideration of insufficient efficiency of measurements that are implemented indicates that political answer needs to be intensive, complete, exploratory, direct, long term and strategic. Population education is recognized as an important element of population policy. Activation of education as a key holder and actualizing of population education program is a basic purpose of this guide.

Key words: population education, population policy, fertility, education

**РАДОВИ СА
НАУЧНОГ СКУПА**

Панајотис Г. Асимопулос*

Војна академија Грчке, Атина

УДК 821.163.41.09-31

DOI 10.7251/NS1601046A

Оригинални научни рад

КИКЛОП РАНКА МАРИНКОВИЋА

***Апстракт:** Митска физиономија монструозног Киклопа, иако опширно обрађена у Хомеровој „Одисеји“, функционише као неупоредив интертекстуалан узорак у светској књижевној продукцији. Упркос чињеници да у општељудској подсвести Киклоп доминира као аутентичан симбол невероватне свирепости, у делима истакнутих стваралаца овај симбол испреплетен је са антимилитаристичким отпором или егзистенцијалним безнађем.*

У овом оквиру јавља се и роман Киклоп хрватског есејисте, књижевника и драматичара Ранка Маринковића. Пишчев јунак, проицљиви Мелкиор, у предратном Загребу се бори да протера тиранина – страх, а Маринковић у овом делу критикује патогено онечовечење користећи деликатну иронију и непретенциозан сарказам.

Полифонијска дијалогска структура заузима главно место у роману, а нарацијски оквир јавља се као чврста позадина асоцијативних података.

Маринковић овим сложеним уметничким делом приказује европско духовно наслеђе, наглашава кондезовану духовност менталне игре и узвишеност катарзе.

***Кључне речи:** Киклоп, Маринковић.*

Нешто о миту

Појам *мит* етимолошки је усклађен са старогрчким глаголом „μῦθος“ (*затворити очи или усне*). Према Фрерису, мит се јавља као наративна целина са прозачном традиционалном позадином и натприродном религиозном тајанствености или као фантастична инспирација са поучним или алегоричним карактером која тежи ка симболичном илустровању природних појава или стварних ситуација (Фрерис, 1999, стр. 10). Зато Мирча Елијаде наглашава да је сваки мит света прича о догађају који се остварио на почетку митских година (Види: Eliade, 1971, стр. 160).

Међутим, временом **је** мит изгубио своју унутрашњу функцију и постао главни део уметничког израза и конкретније књижевности (Rougemont, 1962, стр. 203) Грчка митологија као „велика дадиља уметности, неисцрпан извор инспирације и креативности“ (Неарху, 1995, стр. 652) типичан је случај премошћивања јучерашњег дана са ефемерним делатностима, оживљавања стварности, али и вршења друштвене или политичке критике. Тако стиче

* asimopoulosp@yahoo.gr

функционална обележја везана за опширна истраживања истакнутих филозофа и антрополога који мит дефинишу са различитих гледишта. Мирча Елијаде истиче да мит с обзиром да приповеда о светој причи која се односи на дела натприродних бића и на манифестацију њихових светих сила постаје стандард свих важних људских делатности (Види: Eliade, 1963, стр. 15–16). Према Албуију, књижевни митови у оквиру социоантрополошке перспективе ослобађају различите значењске нијансе које су способне да врше колективан покушај уздизања и заштите или да изразе неку јако сложену интелектуалну и душевну ситуацију (Види: Albouy, 1969, стр. 301). Дјуран пак мит карактерише као динамички скуп симбола, архетипова и шема који под импулсом неког облика може да се претвори у причу (Види: Durand, 1969, стр. 64).

Киклон Ранка Маринковића

Од појаве приче о монструозном лику Киклопа у Хомеровој *Одисеји*²², прошло је 25 векова, али она наставља да са својом аутентичном интертекстуалности²³ инспирише сликарска, кореографска, кинематографска, књижевна и позоришна дела. Древни мит о Киклопу јединствено је прилагодљив и пружа неупоредиве могућности за ново читање сваком читаоцу²⁴, те једноставна и разумљива решења о општељудским феноменима и навек актуелним истинама.

Маестралном комбинацијом карактеристичних утицаја из историјских збивања и интензивним освешћивањем хетерогених извора²⁵ из античког стваралаштва (Хомер, Софокле), Библије, западноевропског културног круга (Молијер, Достојевски, Шекспир) и хрватске књижевности, Маринковић 1965. године пише роман *Киклон*. О правом карактеру дотичног дела ставови

²² Бројна су дела грчких и римских писаца на ову тему: Хомер, *Одисеја*, IX певање: 106 – 567; Хесиод, *Теогонија*: 139; Калимах, *Епиграм* 46; Еурипид, *Киклопи*; Теокрит, *Идили* VI, XI; Аристофан, *Плут*, 290; Платон, *Закони*, 680b; Страбон, *Географија*, XIII, 1, 25; Овидије, *Метаморфозе*, XIV, 2 – XV, 93; Флак, *Аргонаути*, IV, 104.

²³ Јулија Кристева уводи појам интертекстуалност као теоретски појам који разјашњава процес имитирања и замењује смисао утицаја видљивих у сваком облику књижевног дела (Kristeva, 1974, стр. 59 – 60).

²⁴ Немачки теоретичар Изер разликује три врсте читалаца: 1) савремени читалац; 2) онај који се налази у непосредној временској релацији са делом; 3) онај који га дочекује кад се објављује (Iser, 1976, стр. 61).

²⁵ О томе је писао Немец (Види: Nemes, 1989, 745 – 757).

истраживача се не подударaju. Могло би се рећи да је *Киклоп* роман лика²⁶ или роман са егзистенцијалистичком²⁷ и филозофском тематском оријентацијом (отуђење човека, супротстављање традиционалном начину живота) или чак чиста менипејска сатира карневалског жанра (Vidan, 1975, стр. 171).

Занимљив наслов те модерне епопеје уз живу алегоричност одражава оштру хуманистичку критику савремене цивилизације где доминира морално дезоријентисано човечанство које је немоћно пред надлазећом немилосрдном опасношћу од Другог светског рата. Једнооко, монструозно чудовиште оживљава се како би нам ерудит на ироничан, црнотуморан и пародијски начин открио потиснуте дијахроничне вредности, али и како би водио пасивног читаоца из тоталитарних окова патогене средине у спаситељску катарзу. Свиреп рат попут људождера Киклопа не бира своје жртве, безброј невиних људи не може да задовољи његову крволочну грамзивост.

У Маринковићевом роману безизлазну Киклопову шпиљу, живописну позоришну бину по којој се крећу неодлучне марионете оличавају мрачне крмче предратног Загреба. У бескрајним теревенкама, недостојанственој еротоманији, дивљачким тучњавама несрећне фигуре ишчекују ефикасан протуотров за парализујући страх.

Улога протагонисте додељена је младом и образованом интелектуалцу Мелкиору²⁸ Тресићу чије презиме алудира на јак звук пропалог живота његове избезумљене генерације, док му се име можемо довести у везу са *Јеванђељем по Матеју* (Мт 2, 1-12) где се спомиње посета тројице мудраца Мелкиора, Гашпара и Балтазара који су новорођеном Исусу поклонили злато, тамјан и мирну.

Маринковић је грех библијског Адама упоредио са Мелкиоровом сексуалном похлепом и блудним односом са удатом Енком (која симболише

²⁶ Миливој Солар истиче: „Један или неколико узајамно повезаних ликова доминира структуром романа, остварујући јединство свих осталих елемената у роману” (Solar, 2005, стр. 222).

²⁷Немец каже: „У средишту је првога, површинског слоја Киклопа егзистенцијална драма новинара, казалишног критичара и писца Мелкиора Тресића” (Nemes, 2008, стр. 552).

²⁸Према Клаићу, у хебрејском *Melchior* значи *kralj sveta* (Клаић 1979, стр.865). Овај став усваја Шимундић јер тврди да је Мелкиор *краљ светлости*: *Mélekh-* (краљ) и *бг-* (светлост, сјај) (Šimundić, 1988, стр. 217).

Еву). У том смислу јавља се као дрво спознаје²⁹ јабука³⁰, односно смоква³¹ усред врта са јасним сексуализованим смислом: дрво указује на полни орган мушкарца који се бори за секс и свој идентитет (Paglia, 2001, стр. 12), док јабука одражава женску дојку и једну од њених ерогенних зона.

У целом роману једино тај сензибилни херој испољава своју спонтану бојазан због надоласећег рата и његове надмоћи над поремећеним животима малих људи који постоје од данас до сутра. Без икаквог ослоња, огорчен због необузданог ширења фашистичке идеологије, заробљеник својих емотивних колебања, потчињен љубавним чарима недохватљиве и подле Сциле, односно Вивијане, Мелкиор тражи уточиште час у позиву за војску, час у топлом загрљају љубавнице Енке. Ужаснут грубим околностима војног животарења, запањен неоправданом бруталношћу завршава у лудници, а онда скрхан лута бесциљно и као Киркина свиња четвероношке пуже у зоолошки врт.

Други важан лик у роману контрадикторни, повучени дон Фернардо се јавља у рапону од светог, божанственог створења до презреног, злурадног бића. Физиономија лика истакнутог новинара и тобожњег центлмена приближава се Христовом светокругу, иако се он истовремено јавља као страстан присталица елиминисања људи са физичким инвалидитетом. Ово јасно сведочи о Маринковићевој намери да прикаже Фернандову деградацију, јер: „књижевни ликови се каткада приказују блиски библијским особама како би били похваљени, а каткад да би били осуђени и изругани” (Slavić, 2011, стр. 13).

Слојевито и темељито је осликан Мелкиоров партнер Уго који се хвали великим успехом у освајању привлачних дама. Реч је о бизарном цинику и театрализованом шаливцији који доминира у боемском друштву, али и на сцени због јединствене способности да жртвује све, чак и самог себе како би постигао неочекиван спектакл. Овај лик најбоље сведочи о пишевом песимизму када је реч о људској природи.

²⁹ У прељубничкој вези са Мелкиором Енка тражи дрво сазнања које означава флору *Библије*, али и човекову пропаст. Реч је о метафоризацији фалуса, будући да „фаличко значење имају: стопало, палац, менхир, ступ, стабло” (Chevalier, Gheerbrant, 1994, стр. 153).

³⁰ Веровање да је јабука симбол сексуалности и еротског односа засновано је на чињеници да се њен центар формира од звезде са пет кракова у којима су смештене семенке (Chevalier, Gheerbrant, 1994, стр. 221). Осим тога, у латинском језику реч „*malum*” има двоструко значење: јабука и зло (Badurina, 1979, стр. 289).

³¹ Испоставља се да је став о забрањеној јабуци у *Библији* погрешан и да је, у ствари, у питању смоква (Didier, 2004, стр. 186).

Маринковић у свој роман уводи и женске ликове. Ту је најпре невероватно лепа и необразована Вивијана која омађија занесене мушкарце. Она манипулише ослепљеним Мелкиором који је наиван и немоћан да јој одоли. Без грижње савести то злурадно биће јако вешто крије своје право лице и демонску злобу. Други лик је размажена нимфоманка Енка која се служи цендравим манифестацијама како би обезбедила мужевљево пажњу, али и еротску страст опчињених љубавника.

На неки суптилан начин Маринковић поистовећује обе жене са Евом, са оном која је уништила рајски сан и идилични живот, „са мајком живота” (Klaić, 1979, стр. 400) која „додуше долази много раније, јер стоји на самом почетку људскога рода, а како се нашла и на почетку Старога завјета као прамајка човјечанства, нема разлога да буде изостављена” (Matković-Vlašić, 1998, стр. 9). Писац наглашава њихову фаталну интеракцију са безбројним жртвама, заљубљеним мушкарцима чију судбину кују у складу са својом аутодеструктивном сујетом и неизлечивом себичности.

Енка и Мелкиор својим неморалним приближавањем крше хришћанску догму о освећеној институцији брака. Они не поштују невидљивог, али и постојећег Бога³² кога отелотворује анониман Енкин муж чији надимак Коко³³ алудира на француску реч „*cosi*” – *рогоња*.

Хиромант Атма, свевидећи Мелкиоров комшија успева пак да манипулише наивним, необразованим женама. Интересантно је да анаграм његовог имена (Атма – тама) манифестује мрачан идентитет, али и његов изненадан нестанак (Nemes, 2008, стр. 564). У имену овог магловитог неухватљивог Маринковићевог лика може се препознати и име Адама, првог човека из Едена. Ипак, овдје би посреди била иронична³⁴ асоцијација.

О техници писања

У шест месеци настанка романа (јесен 1940. године – пролеће 1941. године) Маринковић ствара савременске митолошко-симболичке догађаје

³² Према Паљином мишљењу основне Божје карактеристике су: „Бог је дух, присутност. Он нема ни имена ни тијела. Он је онкрај спола и против спола, који припада нижој стварности” (Paglia, 2001, стр. 35).

³³ PSHK, Књига 138, 1981, стр. 462.

³⁴ Хаћон сматра да је иронија нешто што се остварује у динамичној интеракцији између текста, контекстуалног оквира и интерпретатора (Hutcheon, 1995, стр. 57–58), док Молиње иронију третира као саставну компоненту макроструктуралне фигуре, пошто ју прималац увек не идентификује, али може да оспори њено постојање (Molinić, 2002, стр. 109).

који функционишу као прави одраз пишчевих етичких вредности и узорне драматичарске вештине.

Маринковић се у овом делу у значајној мери служи реалистичким контрастирањем: скептичан приступ патогеној ситуацији дехуманизованог друштва нестаје због грубог егоцентризма и патетичне саможивости; необузdana распојасаност и примитиван еротизам бледе пред неизрецивим осећањима страха и тиранским неизвесностима; кроз спектар стриктног дуализма смешно постаје тужно, трагично се преображава у комично, право лице замењује варљива маска, а фантастику натурализам. Споредни ликови појављују се као тематска осовина романа, будући да је главни лик Мелкиор социјално маргинализован управо зато што нико није способан да осети његову узвишену интелигенцију и ретку осетљивост.

На крају, премда је *Киклон* комплексно књижевно дело које се артикулише линеарним и дигресивним нарацијским обликом, унутрашњим монолозима и имагинарним дијалошким инверзијама, одликује се очигледном филозофском подлогом која се испољава у интелектуалној игри учесника помоћу деликатне, саркастичне ионије.

Закључне напомене

Конструктивна употреба књижевног мита као комуникацијског градива заснива се на томе што у неупоредивом, антимилитаристичком надахнућу Маринковић легендаран лик Киклопа претвара у интратекстуалан симбол. У критичном периоду када се у европској историји дешава страхан сукоб Другог светског рата, антропоморфно чудовиште отелотворује анксиозно трагање за истином, указује на поновно одређивање идентитета свести и то у драматичним тренуцима врхунског очаја. Представља се као посредан пацифистички подстрекач, као последња прилика дезоријентисаног човечанства да пронађе неопходне егзистенцијалне ослободитеље, али и да на емфатичан начин нагласи своје хуманистичке идеале.

Литература

- Albouy, P. (1969). *Mythes et mythologies dans la littérature française*. Paris: Collin.
- Badurina A. (1979). *Leksikon ikonografije, liturgike i simbolike zapadnog kršćanstva*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
- Biti V. (1997). *Pojmovnik suvremene književne teorije*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Vidan, I. (1975). *Tekstovi u kontekstu. Odjeci i odnosi u novijoj književnosti*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
- Didier, C. (2004). *Rječnik simbola, mitova i legendi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Durand, G. (1969). *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris: Bordes.

- Eliade, M. (1963). *Aspects du myth*. Paris: Gallimard.
- Eliade, M. (1971). *La Nostalgie des origins*. Paris: Gallimard.
- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens*. München: Fink.
- Klaić, B. (1979). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Kristeva, J. (1974). *La Révolution du langage poétique*. Paris: Seuil.
- Marinković, R. (1982). *Kiklop*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Matković-Vlašić, Lj. (1998). *Velike žene Staroga zavjeta*. Zagreb: Teovizija.
- Molinić, G. (2002). *Stilistika*. Zagreb: Ceres.
- Ηεαρχу П. (1995). *То Μήνυμα του Απόλλωνα*. Αθήνα: Κοσμόπολις.
- Nemec, K. (1989). *Aluzije, citati i literarne reminiscencije u Marinkovićevu „Kiklopu“* Forum, XXVIII (11-12), str. 745–757.
- Nemec K. (2008). *Svijet kao zvjerinjak. Pogovor. У: Kiklop. Ranko Marinković*, str. 551-566. Zagreb: Školska knjiga.
- Paglia C. (2001). *Seksualna lica. Umjetnost i dekadencija od Nefertiti do Emily Dickinson*. Zagreb: Ženska infoteka.
- PSHK (Pet stoljeća hrvatske književnosti)* knjiga 138 (1981). Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Rougemon, D. (1962). *L'Amour et l' Occident*. Paris: Plon.
- Slavić, D. (2011): *Peljar za tumače. Književnost u nastavi*. Zagreb: Profil.
- Solar, M. (2005). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Φρεπισ, Γ. (1999). Η Λογοτεχνία ως μύθος, *Δια-Κείμενα*, 1: 9-20.
- Hutcheon, L. (1995). *Irony's edge: The theory and politics of irony*. London and New York: Routledge.
- Chevalier, J. Gheerbrant A. (1994). *Rječnik simbola. Mitovi, sni, običaji, geste, oblici, likovi, boje, brojevi*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Šimundić, M. (1988). *Rječnik osobnih imena*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.

Panajotis Asimopoulos

THE CYCLOPS BY RANKO MARINKOVICH

Summary

Mythical physiognomy of the monstrous Cyclops, although extensively discussed in Homer's "Odyssey", functions as an unparalleled inter-textual pattern in world literary production. Despite the fact that in the general human subconscious Cyclops dominates as the authentic symbol of incredible cruelty, in the works of prominent writers this symbol is intertwined with anti-militarist resistance or existential despair.

In this context, there is the novel "Cyclops" by Croatian essayists, writer and playwright Ranko Marinkovic. The writer's astute hero Melchior fought to expel the tyrant in pre-war Zagreb - the fear and Marinkovic in this work criticizes pathogenic depravity using delicate irony and sarcasm.

Polyphonic dialogue structure occupies a prime location in the novel, and narrative frame appears as a solid background of associative data.

Marinkovic's complex literary work shows European spiritual heritage, emphasizes condensed spirituality of mental game and sublime catharsis.

Keywords: Cyclops, Marinkovic.

Драго В. Тешановић*
 Универзитет у Бањој Луци
 Филолошки факултет Бања Лука

УД 811.163.41(091)
 81`35
 061:811.163.41(497.1)
 DOI 10.7251/NS1601054T
 Прегледни рад

СЛИЧНОСТИ И РАЗЛИКЕ НАЗИВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА ДАНАС И У ВУКОВО ВРИЈЕМЕ

***Апстракт:** Језик, вјера и писмо, кључне су одреднице једног народа за сигуран национални идентитет. У каквом стању је наш језик и шта се све дешавало од Другог свјетског рата па до данас, какву штету је претрпио српски језик као централни, у окриљу јужнословенске језичне заједнице? Да ли је томе више допринијела наука или политика, веома је дискутабилно питање. Српска наука је запоставила своје национално писмо – ћирилицу из поштовања према другим народима, а у тежњи да на тај начин да што већи допринос лажној синтагми „братства и јединства“. Назив језика српскохрватски једино су употребљавали Срби, док су Хрвати језику дали назив хрватски или српски, дакле номинација се састојала из двије ријечи, а посљедња српски никад није употребљавана. Изостављањем другог дијела сложеннице српски, Хрвати су стварали увертиру за конституисање хрватског језика. Нажалост, часописе за културу и науку, који су штампани на ћириличном писму, Хрвати су протјерали хронолошки из Хрватске, да би у овом рату прогнали и њихове кориснике. Како се то све одиграло пред очима српске науке и политике, веома је дискутабилно. Дакле, док су се други народи борили за свој идентитет, Срби су нијемо посматрали како се урушавају српске институције, српски језик, писмо, те и сам српски идентитет.*

***Кључне ријечи:** језик – писмо, вјера, идентитет.*

Увод

Вук никада Србе није дијелио ни по регионалној, ни по вјерској припадност. За њега су били Срби сви они који су говорили штокавским нарјечјем (тј. српским језиком), без обзира на то да ли су они из Херцеговине, Србије, Војводине, Крајине, Босне, Хрватске, Даламације, Црне Горе, Боке Которске или Дубровника. Србе је он дијелио на Србе „три закона“ (три вјере): Срби грчкога закона (тј. Срби православци), Срби римскога закона (тј. Срби католици, који говоре штокавски) и Срби турскога закона (тј. Срби мухамеданци). И за све њих и на основу њихових језичких особина је стварао српски књижевни језик, какав имамо и данас. Вук је свој критеријум језика

* draganaldj@gmail.com

као критеријум подјеле народа поткрепљивао сличним примјерима из Европе: Нијемаца има од више вјера, али су сви они Нијемци, исти случај је са Французима, Енглезима, Мађарима... По том критерију Вук је све штокавце сматрао Србима, све чакавце Хрватима, док је већину кајкаваца сматрао Словенцима.

За вријеме Вукове борбе за увођење српског народног језика у књижевност и међу Хрватима ће се водити дискусије око тога којим језичким путем да пођу, јер су они имали доста развијену књижевност на кајкавском и чакавском дијалекту. Тридесетих година 19. вијека у Хрватској ће се формирати Илирски покрет са Људевитом Гајем на челу. Циљ тог покрета био је уједињење свих земаља бивше Наполеонове Илирије на основу језика. Због тога је Људевит Гај у „Илирским новинама“ још 1836. године изашао с идејом да и Хрвати прихвате штокавски дијалекат као свој књижевни језик, иако је и Гај био кајкавац. Гај је чак реформисао латиничко писмо по узору на Вукову реформу ћирилице, прилагођавајући латиницу гласовним особинама штокавском дијалекта. Тако је увео слова: *ć, č, lj, nj i dž*, док је слово *đ* касније у латиницу увео Ђуро Даничић. Таква реформисана латиница зове се гајица.

Пошто су Хрвати одабрали за основицу књижевног језика штокавски дијалекат (мада је Хрвата штокаваца било врло, врло мало, много мање него чакаваца и кајкаваца) јавила се потреба да се нека од неријешених питања усагласе с Вуковим рјешењима. Тако је у Бечу 1850. године дошло до Бечког књижевног договора. Вук Караџић и његов ученик Ђуро Даничић састали су се са хрватским представницима Илирског покрета и сложили се да и Хрвати прихвате Вуков српски књижевни језик, чија је основица источнохерцеговачки дијалекат ијекавског типа. Вук је сам написао правила тог „јужног изговора“ (тј. ијекавског источнохерцеговачког дијалекта, за који је Вук већ био извојевао побједу међу Србима). Од Бечког књижевног договора Вуков српски књижевни језик постао је и језик свих Хрвата. До потпуног прихватања свих особина Вуковог српског језика доћи ће у Хрватској тек крајем 19. вијека. Тада Вук већ није био међу живима. Али се са његовим српским језиком дешавало нешто што он, вјероватно, никада ни помислио не би да се може десити. Наиме, све своје књиге Вук је објавио под именом српскога језика (*Српски рјечник, Српске народне пјесме, Српска граматика, Српске народне приповијетке...*). Тада се српски језик и код Вука и у цијелој Европи звао само српски. Послије Вукове смрти у Хрватској се све чешће употребљавао назив српски или хрватски језик.

У 19. вијеку је постојао незнатан број Хрвата који је, у сусједству са Србима и под њиховим утицајем, говорио и српски (штокавски). То није ништа необично: увијек има дијелова једног народа који говоре језиком

другог народа. Све до седамдесетих година 19. вијека било је више Хрвата који су говорили њемачки или италијански него оних који су говорили штокавски (српски), па ипак њемачки и италијански језик нису названи хрватско–њемачки или хрватско–италијанским. Хрвати се нису задовољили само тиме што су преузели српски књижевни језик, него су одмах послје Вукове смрти чином без преседана у историји било ког другог језика српском називу у имену језика додали и хрватско име.

Стварањем Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца (1918) Вуков српски језик и код Срба и код Хрвата звао се српскохрватски језик. Назив српскохрватски или хрваткосрпски прихваћен је и на Новосадском договору о књижевном језику 1954. године. И тај назив био је званичан назив језика све до распада СФР Југославије деведесетих година 20. вијека. Од Новосадског договора па све до деведесетих година двадесетог вијека српски језик је угрожен како с политичког, тако и с лингвистичког аспекта. О томе су, углавном, познате титоистичке идеје које су српском народу задавале тако страшне ударце, тако да су сви они који су се служили својим националним писмом проглашавани српским националистима. Дакле, тужно али истинито и данас су међу живима универзитетски професори из Бањалуке, које су протагонисти титоистичких идеја послали у најтеже казамате у Босни и Херцеговини, и тамо их понижавали, омаловажавали, а посебно су им као терет стављали њихово национално писмо ћирилицу, којим су се служили. О овоме питању неопходно је да неко од лингвиста направи детаљну анализу. Послије свега шта се нама Србима десило послје Бечког договора и Новосадског договора, веома је дискутабилно шта би и Вук на све то рекао.

Распадом СФР Југославије Хрвати су потпуно из назива језика избацили одредницу *српски* и преименовали га у „*хрватски књижевни језик*“, а муслимани (који себе сада зову Бошњаци) назвали су га босански (бошњачки), док су Срби језику вратили српско име, па га поново зову српски језик. Из наведене констатације није тешко закључити да су Срби веома тешко прихватили свој српски назив, јер код већине лингвиста била је јака утемељена идеја о заједништву о „братству и јединству“ кога више није било, а једино су Срби били ти који се тога руха нису могли ослободити. Ипак, послје силних и срамотних омаловажавања српског национа, како на политичком а тако и на језичком плану, Срби су се вратили своме идентитету и номинацији српског језика.

У два од три назива изгубљена је термилошка веза са српским језиком, па то служи, наводно, као врховни доказ за проглашење тих језика посебним језицима. И Хрвати и босански муслимани настоје да направе што више диференцијалних црта „својих језика“ према српском језику, како би преко њих покушали да докажу како ти „језици“ не само да не потпадају под

српски језик, већ да нису никад ни проистекли из српскога језика. Та њихова настојања, која се не заснивају ни на каквим научним чињеницама, фалсификују слику о карактеру и статусу српског језика.

Око српског језика на историјском нивоу односно у дијахроној перспективи, водиле су се различите полемике и расправе о структури језика, углавном с научног аспекта. Међутим, од раскола хришћанске цркве у једанаестом вијеку (1054) на Православну и Католичку, Срби су злоупотребом вјере разбијени на Србе православце (већи дио) и Србе католике (мањи дио). Доласком моћне Турске, те освајањем српских простора, није мали број Срба који су прихватили ислам, односно муслиманску вјеру. Срби су прихватили ћирилично писмо, католици латиницу, док су муслимани задржали ћирилично писмо. Ипак, неки од учених муслимана настојали су да преко Курана науче арапски језик или евентуално турски, па су на тај начин постајали чиновници на турским дворовима и канцеларијама. Када је у питању српски народ, углавном, при доласку Османлијског царства остајали су неписмени а своје ћирилично писмо чували су уз помоћ манастира и црквене хијерархије. Чувар нашег језика била је и наша народна књижевност, која се зракасто ширила, приповиједајући о несрећи српског народа, тако да су народни пјевачи послије сваке српске буне, стварали односно опјевавали зулуме и невоље које су Срби стоички подносили у надању да ће кратко трајати.

Када је у питању језик, постоје различите теорије. Међутим, с обзиром на тему рада, излагање је најбоље започети цитатом једног страног лингвисте: „Ријеч 'језик' користи се“, каже Роберт Диксон, „у два врло различита смисла. Један је политички смисао, гдје свака нација воли рећи да говори различит језик од својих сусједа. Други је лингвистички смисао, гдје се два идиома, која су међусобно разумљива, сматрају дијалектима истог језика. Типично је да неколико 'језик' у политичком смислу представља дијалекте једног језика у лингвистичком смислу. Кад се политички угао гледања одбаци, тада није тешко одредити да ли се ради о једном језику или о неколико језика. Кад се језик дефинише помоћу узајамне разумљивости, онда се ријетко појављују потешкоће при одређивању да ли идиоми двију група људи представљају дијалекте једног језика или два различита језика“ (Диксон, 1997). Ако примијенимо Диксонове критеријуме диференцијације идиома на однос српског, хрватског и бошњачког језика, који су, колико до јуче, били обједињени термином српскохрватски / хрваткосрпски језик, ако се зна да називи покривају исти језик које је покривао и термин српскохрватски, а уз то се још зна да је дијалекатска основица и терминолошки јединственог и троименованог језика иста: новоштокавски источнохерцеговачки дијалекат, онда готово да нема дилеме: у питању је један лингвистички, а три политичка

језика. И док је за језик званични назив био српскохрватски, готово сви сербокроатисти, и не само они него и готово сви остали лингвисти код нас и у свијету, били су уједињени у мишљењу да је то један варијантно раслојен језик. То је управо оно мишљење што га већина европских лингвиста, без обзира на извршено троименовање у посљедњој деценији, и данас заступа сматрајући то непобитном чињеницом, коју доказују „одлучујућим истовјетностима у језичком систему“. Друкчије речено, оно што је до јуче сматрано варијантским опозицијама сада се (посебно с хрватске стране) узима као критеријум диференцијације двају стандардних језика. Није критеријум разумљивости једини критеријум који потврђује лингвистичку „једност“ српског, хрватског и бошњачког језика. С њим су сагласни и општелингвистички критеријуми идентитета једнога језика. Лингвисти, углавном, наводе три компоненте идентитета једнога језика: структурна (какав је неки језик), генетска (из чега је настао) и социолингвистичка (како га вреднују његови говорници). Када је ријеч о наведеним димензијама језичког идентитета, у овом (српскохрватском или српско / бошњачко / хрватском) случају двије чисто лингвистичке (структурална и генетска) и даље говоре о јединству, али се она трећа социолингвистичка, показала одлучујућом у правцу диверсификације.

С лингвистичког становишта, примјеном и генетског и структурног критеријума, и бивши српскохрватски и његови наследици: српски, хрватски и бошњачки могу бити, а и јесу, један варијантски раслојени језик. Даље, Ранко Бугарски каже да нигдје у свијету не постоје два, а још мање три идиома са оволиким степеном истовјетности који би се лингвистички третирали као засебни језици. Поред наведеног мишљења, неопходно је навести и мишљење Сњежане Кордић за социолингвистички критеријум која каже да би прихватање „повијесно увјетоване самопроцјене носитеља језика“ за одлучујући лингвистички критеријум значило да је могуће да већ сутра настану нови страни језици, пулски или славонски, јер би све зависило од тога да ли ће становници Пуле или Славоније изјавити да свој језик сматрају одвојеним језиком (Кордић, 2001).

У овоме раду неопходно је поменути и критериј Цевада Јахића који истиче да у нашим балканским приликама језик да би био језик не мора се обавезно битно разликовати од другог, јер тај разликовни принцип није мјерило постојања, односно непостојања националних језика (Јахић, 1999).

Међу лингвистима постоје различите теорије, тако да неки тврде да сваки народ има право да свој језик назива како хоће, а да га други народи у томе, све и да хоће, не могу спријечити. То, међутим, не значи да тај назив мора или треба бити прихваћен код другог народа, посебно код онога који се такође користи истим тим језиком као својим. Други народ, према томе, има

право, како то за Хрвате каже Брозовић поводом назива „босански језик“, да у својој друштвеној и научној пракси не прихвате такав назив (Брозовић, 1999). Историјски је, дакле, лако доказати да је дојучерашњи српскохрватски само преименовани српски језик, а ако је српскохрватски преименовани српски, онда су већ по законитостима научног социологистичког закључивања и хрватски и босански/бошњачки преименовани српски језик. Због тога је, ваљда, и однос данашњег српског језика (тј. његових корисника и лингвиста) према српскохрватском кудикамо другачији од односа бошњачког и хрватског језика. „Док се у актуелној кроатистичкој језичкој политици, а и у такозваној боснистици свим силама напрежу да докажу посебности свог језика и одвоје своје од српског, и/или српскохрватског језика, дотле код Срба“, како је то закључио и Павле Ивић, „замена назива српскохрватски језик називом српски језик није повукла никакве измене у особинама тог језика“ (Ивић, 1999). Милош Ковачевић се на наведену проблематику освртао у многим часописима о српском језику и језицима и на ово питање давао је релевантна рјешења а једно од њих гласи: „Српски језик је тако, прихватањем манипулативних намјесто научних истина, у свом стопедесетогодишњем ходу од српског преко српскохрватског стигао (у Хрватској) до чистог хрватског књижевног језика. А хрватски примјер почели су одмах слиједити и други. Тако да српски језик није само стигао до хрватског него и до босанског/бошњачког, с тим да нису далеко ни црногорски, војвођански... Јер, када манипулације аргументима замијене научне аргументе, све је могуће: могуће је и оно што у науци никада није било нити ће вјероватно бити могуће – да један српски језик изњедри толико, само именованим, различитих језика“ (Ковачевић, 2003).

Пишући о парадоксалности актуелне српск(охрватск)е језичке ситуације, Милош Окука каже да су Срби, Хрвати, муслимани-Бошњаци и Црногорци могли својим примјером осоколити и Аустријанце и Лихтенштајнце и Швајцарце (Швицарце) који говоре њемачки и Луксембуржане да се и они (коначно „једном засвагда“) одвоје од своје велике „језичке браће“ Нијемаца, па прогласе своје националне језике: аустријски, швајцарски (швицарски), луксембуршки и лихтенштајнски, да између себе створе непроходне границе и да, на примјер, са своје територије протјерају, не само „туђе држављане“, него и новине и књиге „оних других“, непожељних. Тиме би се, зар не, лијепо успоставила паралела са Србима, Хрватима, Бошњацима и Црногорцима и са српским, хрватским, босанским и црногорским језицима! Јер, и они (дакле, и ти Аустријанци, и ти Швајцарци и ти Луксембуржани и ти Лихтенштајнци), као и сви други народи, имају потпуно легитимно право на то, па и на то да свој језик назову својим, националним именима. Али они, ето, неће па неће (или им се нешто не да) да

искористе то право! И не само да имају право на то, него они имају за то и језичких разлога, можда и јачих него што их имају та до јуче „сложна“ четири јужнословенска народа (Оука, 2001).

У својој анализи Вука и вуковаца и Јагића и јагићеваца, Петар Милосављевић се увијек ослањао на научне чињенице. Није се, међутим, много обазирао на величину српских филолога, које је критиковао због провођења јагићевског хрватског филолошког као српског програма. Више је замјерао српским него хрватским филолозима, јер су први радили против властитих националних интереса, а други у корист сопствених националних интереса. Није се либио упутити критику и водећим националним институцијама: Српској академији наука и уметности, Матици српској и Српској књижевној задрузи, зато што су током читавог двадесетог вијека, умјесто српског, проводили хрватски филолошки програм, а и данас то раде. Сва српска филологија двадесетог вијека као да је омађијана јагићевским хрватским филолошким програмом, па ни до дана данашњег не може да се разбуди из дубоког стогодишњег магијског сна. А отржењење је, поручује у својим књигама Милосављевић, неопходно. Отржењење упућује на један једини национално исправни пут – на пут обнове и развоја србистике на Вуков(ск)ој филолошкој парадигми.

У Републици Српској проблем са Хрватима и Муслиманима нису само уџбенички језички садржаји, него и само именовање језика. Тај проблем је посебно дошао до изражаја приликом усвајања амандмана на устав Републике Српске. Тај је проблем наново актуелизован писмом Одбора за стандардизацију српскога језика високом представнику у Босни и Херцеговини Педију Еждауну, од кога се тражи да преиначи садржај језичкога амандмана, што га је на Устав Републике Српске наметнуо његов претходник на положају високог представника за Босну и Херцеговину Волфганг Петрич. Наиме, Комисија Одбора за стандардизацију српскога језика за односе с јавношћу и рјешавање неодложних питања, донијела је још 27. јула 2002. године Одлуку бр. 27, којом се реагује на садржај Амандмана број LXXI, о језику и писму на Устав Републике Српске, који је октроисао донедавни високи представник међународне заједнице за Босну и Херцеговину Волфганг Петрич, тражећи од новог високог представника за Босну и Херцеговину, Педија Ешдауна, да промијени наведени амандман. Волфганг Петрич је наметнуо амандман о језику и писму LXXI на Устав Републике Српске који предвиђа да су службени језици Републике Српске: језик српског народа, језик бошњачког народа и језик хрватског народа, а службена писма ћирилица и латиница. Петрич је, наиме, тим амандманом замијенио (неприхваћени) текст амандмана (LXXI) који је предложила Народна скупштина Републике Српске који каже да се српски, хрватски и

бошњачки језик, ћирилично и латинично писмо равноправно употребљавају у Републици Српској.

Наведена комисија Одбора за стандардизацију српскога језика Петричу замјера, прије свега, што је у Уставу Републике Српске „*обезименио сва три језика (заправо сва три национална стандарда истога језика) уводећи умјесто њих три њихове језгровите дефиниције*“. Комисија упоређује дати амандман у Уставу Републике Српске са садржајем амандмана XXIX у Уставу Федерације Босне и Херцеговине који каже да су службени језици ФБиХ: босански језик, хрватски језик и српски језик, а службена писма латиница и ћирилица. Комисија закључује да треба уклонити елементе очигледне неравноправности српског народа и српског језика и у Републици Српској и у Федерацији Босне и Херцеговине, чија се термилошка норма за један од три језика (односно национална језичка стандарда) не смије избојети нити евентуално кривотворити. Комисија, због тога, Педију Еждауну предлаже да одредбу у наведеном амандману на Устав ФБиХ исправи само у једној појединости, тј. да у српској верзији тог амандмана атрибут босански замијени атрибутом бошњачки, те да се потом истовјетан садржај тог амандмана унесе у амандман LXXI Устава Републике Српске. У даљем тексту, Комисија слиједи подробно образложење зашто „шија а не врат“, односно, зашто је тобоже за Србе прихватљив бошњачки а не босански као назив за „језик Бошњака“ (Ковачевић, 2003.).

Упореди ли се наведена три садржаја амандмана: садржај наметнутог Петричевог амандмана, садржај приједлога амандмана који је начинила Народна скупштина Републике Српске и садржај амандмана који нуди Комисија Одбора за стандардизацију – парадоксално звучи, али је с научног становишта и са становишта српских националних интереса, најбољи управо Петричев амандман. Ако не помаже, он и не одмаже научној истини, ни српским националним интересима. Два су његова недостатка. Први, што није у потпуности могао експлицирати истину да се у Републици Српској говори српски језик, који је језик српскога, хрватскога и бошњачкога народа. То је и Волфганг Петрич наведеним амандманом готово заобилазно рекао, изневјеравајући (а то је тај други недостатак) једино у том заобилазном дефинисању научну чињеницу да нису у питању „службени језици“, како он наводи, него „један службени језик“. Он је, не могавши у потпуности због научних захтјева других испоштовати научну истину, својом неодређеном дефиницијом, заправо политику упутио на лингвистику. Нека лингвистички аргументи, ако нису могли превладати у узаврелој атмосфери, атмосфери доношења амандмана на Устав Републике Српске, бар превладају у будућем нужном Закону о језику и писму у Републици Српској (Ковачевић, 2003.).

Након извјесних консултација о називу језика, Народна скупштина Републике Српске амандманом експлицитно признаје постојање „три језика“, а затим и њихову „равноправну употребу“ у Републици Српској. Став Народне скупштине Републике Српске довео је овим ставом право српског народа да свој језик не номинује српским именом. Одлука о номинацији српског језика тријадног карактера (српски, хрватски и бошњачки) од стране Народне скупштине Републике Српске није искориштено право да се језик номинује именом српски. Ипак, на другој страни, односно у окружењу, сви се позивају на право номинације језика по жељи, без обзира да ли су лингвисти или политичари чији је језик изњедрен из српског језика, позивају се на то право, не осврћући се на законитости лингвистике као науке. Такав примјер налазимо у Федерацији Босне и Херцеговине, гдје Бошњаци номинују свој језик босанским, а Хрвати хрватским. Дакле, Срби, као народ су повријеђени и обесправљени и сами пред собом, јер ако некога Србина из Републике Српске упитамо којим језиком говори, одговор би требало да гласи: језиком српског народа. Дакле, намеће се питање која је то одлука Волфганга Петрича која може да задовољи српског интелектуалца, па и обичног човјека. Ништа бољи од наведеног амандмана Српске скупштине није ни садржај амандмана којим би наведена Комисија Одбора за стандардизацију српскога језика жељела да замијени Петричев амандман. Приједлог и тог „комисијског“ амандмана готово експлицитно признаје комадање српскога језика и равноправан статус са српским „хрватском“ и „бошњачком језику“. Истина, у образложењу, којег у уставном амандману нема нити може бити, када год Комисија „бошњачки“ и „хрватски“ оквалификује „језицима“ она дода и парентетичко експланативно проширење „три национална стандарда истога стандарднога језика“. Па, како се може тврдити да је у питању „исти стандардни језик“, а истовремено предлагати да у уставном амандману стоји „Службени језици Републике Српске су: српски, хрватски и бошњачки“!

Будући да се неоспорно ради о једном лингвистичком језику, а три политичка језика, лингвисти би се морали повиновати научној лингвистичкој истини, а она је неумитна: у питању је један језик који бијаше и лингвистички остаде српски, али који доби још два политичка имена. Зато је најбољи приједлог формулације амандмана на Устав Републике Српске био онај што га донесоше учесници округлог стола „Језик – језици у Републици Српској“ (одржаног 8. 2. 2002. године на Филозофском факултету у Бањалуци). Тај приједлог (који, уз уважавање актуелне политичке ситуације у Босни и Херцеговини, ипак, најмање изневјерава научну истину) гласи: „У Републици Српској у службеној употреби је српски језик екавског и ијекавског изговора, односно хрватски језик и бошњачки језик. У службеној употреби су ћирилично и латинично писмо“. Није јасно зашто је наведена комисија, иако

је знала за дати приједлог, од Педија Еждауна тражила научно неистинитију и за Србе много неповољнију формулацију уставног амандмана.

Опште позната је чињеница да муслимани који се сада прозваше Бошњацима не пристају чак ни на то да термин „босански језик“ замијене термином „бошњачки језик“. Дакле, номинација српског језика доживјела је неодговоран однос и институција, као, на примјер, Народна скупштина Републике Српске, која је и једино мјеродавна за доношење валидних одлука. У науци о језику, када је у питању номинација језика, неопходно је напоменути да се језик изводи из творбене поткатегије *Nomina nationalia*, а не из поткатегије *Nomina regionalia*. Из наведене констатације није тешко закључити да Бошњаци пренебрегавају наведено правило, па језик номинују из поткатегије *Nomina regionalia*. Међутим, намеће се питање да ли на регион Босна имају право једино Бошњаци, или то исто право припада Србима и Хрватима, који су, такође, насељени по читавој Босни. Ипак, Босанац као одредница једног региона припада свима који у Босни живе, а не онима који је својатају. Ако погледамо извођење језика код Срба и Хрвата, очигледно је да ова два народа свој језик изводе из нација, а потом се намеће и питање зашто и трећи народ, Бошњаци, свој језик не изведу из нација и номинују га као бошњачки језик и тиме бар за нијансу ублаже напетост друга два народа у Босни и Херцеговини. У нашој српској науци већина стручњака који обављају наставничке задатке, забринути су номинацијом свога језика који је и централни језик у окриљу јужнословенске језичне заједнице, па с правом постављају питања што је и објективно и реално зашто они који су запослени на факултетима или на неким другим институцијама нису дигли глас против номинације коју нам је на један абнормалан начин подарио аустријски дипломата Петрич. Дакле, Петрич нам је узео назив српског језика. Ипак, поставили смо низ научних питања у „Гласу Српске“ аустријском дипломати Петричу, вјерујући да ће он на неки начин омекшати свој крути став према номинацији српског језика. Пошто помињемо тај случај, навешћемо само нека круцијална питања која су постављена господину Петричу. Прво питање постављено Петричу било је како би аналогно номинацији нашег српског језика извршио номинацију свог матерњег језика (цијењени дипломата је потомак Хрвата градишћанаца који су миграцијама доселили у Аустрију, односно у околину Беча). Друго питање је било зашто у његовој домовини Словенци у Целовцу немају номинацију свога језика који би номинирали као целовачки или словеначки. Оваквих и сличних питања било је много више него што је дипломата и очекивао. Очекивали смо одговоре макар и негативне, али их, нажалост, никад нисмо добили. Дакле, опет и овдје се можемо послужити народним изразом „јачи тлачи“.

При номинацији босанског језика најалост тежи се ка унитарној Босни и Херцеговини по мишљењу интелектуалне елите у Републици Српској. Исте погледе на дату проблематику, односно на номинацију босанскога језика, имају и интелектуалне елите из реда хрватског народа, а у вези с тим смо поменули односно цитирали Далибора Брозовића и његов став о наведеној проблематици. Међутим, о номинацији језика у Босни и Херцеговини биће још исцрпних расправа, како научних тако и политичких. На другој страни, када је у питању српски језик, научне чињенице говоре да је то централни језик у окриљу јужнословенске језичне заједнице. Међутим, корисници српскога језика, изузев оних који имају српски национ (Срби), заиста мрзе свој српски језик. На основу српског језика стицали су почетна знања из језика и литературе, као и она помоћу којих праве разлике од српског, а од свих треба истакнути Црногорце и њихов црногорски језик. Овом приликом опомињемо присталице и творце црногорског језика да бар у сновима помисле шта би им рекао велики духовни и свјетовни владар Црне Горе Петар Петровић Његош.

Закључак

У овоме раду представљено је дијахроно и синхроно проучавање српскога језика. У првоме дијелу рада приказали смо Вуково прихватање заједничког српскохрватског језика и историјске чињенице које су довеле до језичког јединства (Бечки књижевни договор). У другом дијелу рада говоримо о преименовању српског језика у друге. Међутим, ако смо и површно упућени у језичку проблематику и значај српског језика као централног у окриљу јужнословенске језичке заједнице, није тешко схватити да су се сви ти преименовани језици извукли испод Вуковог шињела.

Литература

- Brozović, D. (1999). *Odnos hrvatskoga i bosanskoga jezika odnosno bošnjačkoga jezika*. Jezik XLVII, Zagreb, str. 13.
- Dixon, M. R. W. (1997). *The rise and fall languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ивић, П. (1999). *Језичко планирање у Србији данас*. Језик данас III-9. Нови Сад, 5–10.
- Jahić, DŽ. (1999). *Bosanski jezik u 100 pitanja i 100 odgovora*. Sarajevo: Ljiljan.
- Ковачевић, М. (2003). *Српски језик и српски језици*. Београд: СКЗ-БИГЗ.
- Kordić, S. (2001). *Naziv jezika iz znanosti gledan*, Republika. LVII-1 – 2, Zagreb, 236–243.
- Милосављевић, П. (2000). *Српски филолошки програм*. Београд: Требник.

Окука, М.(2001). *Тројезичне Југошвабе (0 нестанку српскохрватског језика из једног угла примијењене лингвистике)*. Сеул.

Тешановић, Д. (2003): *Творбене категорије и поткатегорије у језику Бранка Ђопића*. Филозофски факултет Бања Лука.

Drago Tešanović

SIMILARITIES AND DIFFERENCES BETWEEN THE SERBIAN LANGUAGE TODAY AND IN THE TIME OF VUK

Summary

Language, religion and writing are key aspects of a nation to secure national identity. What has happened to the Serbian language since the Second World War to the present day, and what damage it suffered as a central language, under the auspices of the South Slavic language community? Serbian science has neglected its national alphabet - the Cyrillic alphabet to show respect to other nations, and to give greater contribution to the false idea of "brotherhood and unity". The name of Serbo-Croatian language, was only used by Serbs, while the Croats called it Croation or Serbian language; so, the nomination consisted of two words, while the last one was never used. Omitting the word Serbian the Croats created overture for constituting the Croatian language. Unfortunately, the magazines for culture and science, which were printed in Cyrillic, were expelled in chronological order from Croatia and in this war were expelled their users too. How it all happened before the eyes of Serbian science and politics, it is very debatable. So, while the other nations were fighting for their identity, the Serbs were silently watching the collapse of Serbian institutions, the Serbian language, letter, and the Serbian identity itself.

Key words: language - letter, religion, identity

Милена М. Ивановић Ковачевић*Педагошки факултет у Бијељини
Универзитет у Источном Сарајеву

УДК 821.163.41.09-93-32

DOI 10.7251/NS1601066I

Оригинални научни рад

БАЈКА И ЛЕГЕНДА КАО ПРАТИОЦИ ОДРАСТАЊА У ПРИПОВИЈЕТКАМА ЗА ДЈЕЦУ ИВЕ АНДРИЋА

Апстракт: У раду се бавимо бајком и легендом као пратиоцима одрастања Андрићевих малих јунака у приповијеткама „На обали“ и „Легенда о побуни“ у којима се реконструира аутентична приповијетачка ситуација из наше усмене традиције. Дјетињство у Андрићевом приповијетном свијету није простор ведрине и уживања него горких искустава која остају за читав живот. На примјеру двије приповијетке показујемо да колико бајке и легенде могу бити инспирација и уточниште младој осјетљивој души, још више трују дјечију душу начету прераним суочавањем с муком постојања.

Кључне ријечи: прича, причање, Андрић, дјетињство, бајка, легенда.

Увод

Прича и причање, које чине окосницу поетике Иве Андрића, заузимају важно мјесто и у дијелу пишчевог стваралаштва који за тему има дјетињство и одрастање. У својој бесједи поводом примања Нобелове награде за књижевност Андрић говори о потреби човјека да прича другом човјеку: „На хиљаду језика, у најразноличнијим условима живота, из века у век, од древних патријархалних причања у колибама, поред ватре, па све до дела модерних приповедача која излазе у овом тренутку из издавачких кућа у великим светским метрополама, испреда се прича о судбини човековој, коју без краја и прекида причају људи људима” (Андрић, 1997, стр. 60).

У „Разговору са Гојом” он прецизира које то приче ипак за њега имају примат: легенде и бајке. Критичари су примјетили да су легенде као један ниво духовне и културне археологије нашле мјеста у умјетности 20. вијека и у схватањима читаве епохе „као што је пагански материјал нашао место у хришћанству” (Башчаревић, 2008, стр. 45). У основном значењу легенда (лат. *legenda* – оно што треба прочитати) је „прича или усмено предање из живота светаца која описује фантастичне догађаје, пуне чуда и поуке (...) Као једноставни облик невеликог обима који приказује углавном један догађај или једног јунака, са обавезном поентом на крају, легенда

* milena.ivanovic@pfb.ues.rs.ba

показује композиционе сличности са новелом или приповетком, али за разлику од њих описује необјашњива збивања и појаве” (РКТ, 2010, стр. 395).

У ширем значењу „легенда се изједначава са изворним обликом приче чије је порекло у прадревности, па се тако схваћен термин примењује на све чудесне приче из прошлости засноване на мање или више аутентичној традицији”. Андрићево схватање легенде везује се за ону традицију у којој је легенда „синоним за предања и у којој се легенда јавља као супстанца свих древних прича(...) легенда се догађа на граници историјског и митског времена или у историјском времену” (Башчаревић, 2008, стр. 49). Андрић има и сасвим специфичан поглед на историју који је он јасно изнио у једном разговору са сарајевским студентима. Он је тад навео да историјске чињенице постају за њега умјетнички значајне тек онда кад почну да „лебде”, односно „кад се ослободе својих непосредних и земних веза и почну да се слободно, духовно повезују. Отуда и Андрићево основно интересовање за елементарне форме тог ’лебдења’ за народна предања, приче, песме и легенде (...) стога што је народна усмена традиција увек у знаку напора да се све страхоте људске историје на неки духовни, макар и трагични начин очовече и осмисле” (Кољевић, 1962, стр. 16).

Андрић се залаже да легенде не треба посматрати као измишљене приче, већ као дубоке истине, мада понекад мало магловите: о смислу, плану и циљу човјековог постојања на земљи. Свака од таквих прича садржи „зрнце истине”, а све заједно представљају „праву историју човечанства” (Ко сам? Одакле долазимо?), односно смисао историје (Куда идемо?). „Андрић је, прилике су, сумњао у историографску слику прошлости, ’историје’; више је вјеровоа бајкама, легендама, причама – ’правој историји’. То је и сумња у високе домете рационалистичког сазнања историје; и повјерење у причу и причање” (Делић, 2011, стр. 56).

Андрић каже да треба „ослушкивати легенде, те трагове колективних људских настојања кроз столећа, и из њих одгонетати, колико се може, смисао наше судбине” (Андрић 2008, стр. 188) и да је „узалудно и погрешно тражити смисао у безначајним а привидно тако важним догађајима који се дешавају око нас, него да га треба тражити у оним наслагама које столећа стварају око неколико главнијих легенди човечанства“, као што су „легенда о првом греху, легенда о потопу, легенда о Сину човечијем, распетом за спасење света, легенда о Прометеју и о украденој ватри...” које показују „или бар осветљују пут који смо превалили, ако не и циљ коме идемо” (Исто, 188 – 189) и закључује да је у бајкама „права историја човечанства, из њих се да наслутити, ако не и потпуно открити, њен смисао”. Писац, очигледно је, изједначава легенду, мит, предање и бајку, односно свјесно изједначава различите облике кроз које пролази прича у свом усменом и писаном

преображавању. Именујући је легендом или бајком, Андрић говори о различитој интерпретацији исте *древне приче* како је назива у „Разговору с Гојом”, односно *живе старине* како је назива у есеју „О вуку као писцу”³⁵.

У нашем раду бавимо се управо легендом и бајком као пратиоцима одрастања у двјема Андрићевим приповијеткама које означавамо као приповијетке за дјецу: „Легенда о побуни” и „На обали”. Наратор се у обје приче сјећа свога дјетињства и покушава да приповиједа заузимајући поново ону тачку гледишта за коју претпоставља (или се сјећа) да је некад заузимао. Раније је примијењено да су Андрићеве приповијетке о дјетињству претежно концентрисане око кључних тачака овог раног животног доба. Он приказује дјетињство најчешће на прустовски начин – успомене на дјетињство изазивају неки предмет, појава или призор, приповједач оживљава дане дјетињства и носталгично се сјећа појединости које су значиле живот.

Проблему дјетињства Андрић је пришао на посебан начин – није га разлучивао од других периода људског вијека, него га је посматрао као фазу која се хармонично улијева у младост, па у зрело доба (Радановић, 1976, стр. 32).

Дјетињство у Андрићевом приповиједном свијету није простор ведрине и уживања него горких искустава која остају за читав живот. На примјеру двије приповијетке показујемо да колико бајке и легенде могу бити инспирација и уточиште младој осјетљивој души, још више трују дјечију душу начету прераним суочавањем с муком постојања.

Приповијетка „Легенда о побуни”

Приповијетка „Легенда о побуни” (која насловом апострофира жанр легенде) има оквирну причу у којој је приповједач у улози уводничара који најављује другу причу испричану у Ја-форми, причу унутрашњег приповједача који је сам обухваћен причом.³⁶

³⁵ Андрић за „живу старину” каже да је то „оно из прошлости што утиче на садашњост и условљава будућност народа” (Андрић, 1977 стр. 81).

³⁶ Андрић се често у својим приповијеткама враћа искуству древне приче, реконструира праситуацију приповиједања и тако успоставља позицију „трансценденталног приповједача”, како га је назвала критика, а који се не може до краја поистовијетити са инстанцама аутора ни лика-приповједача. Праситуација подразумијева да постоји нешто што се догађа а приповиједа се, да постоји публика којој се приповиједа и да постоји приповједач који у извјесном смислу посредује између једног и другог. „Та се праситуација може помоћу једне техничке мајсторије учинити видљивом и појачати: аутор тада иступи још једног приповједача у чија уста ставља приповедање” (Кајзер, 1973, стр. 201).

Почетак приповијетке је у знаку директног упућивања на континуитет причања приповједача Лазара, и на бројност тих прича. Конкретизација која слиједи одвија се у два правца: алузије на библијску причу о побуни на небу и о казни за непослушне: „Величина (и страхота) људске судбине није само у начину на који човек долази на свет ни у томе како се тешко бори за своје одржање, и како брзо одлази под земљу, губећи све своје и себе сама” (Андрић 2008, стр. 591) и почасту људској машти и стваралаштву, и умјетнику као прерадоцу, који често наступа у име читавог човјечанства, односно „његовој способности да, тако ситан и слаб, пролазан и угрожен, замисли и истка светове и односе који су према њему исто оно што океани, континенти и сазвјезђа према зрну песка или кратковечном мехурићу на површини воде” (Исто, стр. 591).

Ако имамо у виду Лотманово мишљење да је почетак текста у извјесној мјери повезан са моделовањем узрока (Лотман, 1976, стр. 284) прича о човјековом бивствовању на земљи као патњи и страдању и истицање снаге човјека умјетника да без престанка бије изгубљену битку у малом наговјештава портрет приповједача, као умјетника чија је судбина да саосјећа са човјеком од најраније доби и да се бори да умјетност служи човјеку и човјечности. „Литература која ништа не говори о човјеку, људској патњи и људским напорима да се одупре злу и ужасима овога свијета, нема прави разлог свога постојања. Она губи свој смисао ако човјек човјеку не говори о човјеку” (Делић, 2011, стр. 58). Конкретизација слиједи даље у одломку, гдје приповједач истиче да су његове дјечачке године обиљежиле бројне бајке и легенде, али да су се поједине од њих „нарочито истицале, заклањале све друге и давале свој печат целом једном краћем или дужем временском периоду” (Андрић 2008, стр. 591). Једна од тих је управо легенда о небеској борби између Бога и побуњених анђела и казни за отпаднике прогонством из небеских сфера. Прича настаје у сусрету³⁷ дјечака са причаоцем, старицом, „побожном женом родом однекуд из средње Босне” чије је занимање и животно одређење причање: она живи за причање и од причања. Одсуство класичних ознака идентификације – имена и презимена („Не сећам се како се звала, а нисам то ваљда знао ни онда...”), ставља у први план оне другачијег типа – доб (старост – животно искуство), пријатан

³⁷ Мотив сусрета битан је утолико што је „у сваком сусрету временска одредница (...) неодвојива од просторне одреднице (...). У различитим делима мотив сусрета добија различите конкретне нијансе међу њима – емоционално-вредносне (сусрет може бити жељен и нежељен, радостан или тужан, понекад страشان, може бити и амбивалентан)” (Бахтин, 1989, стр. 208).

изглед: „пуначка, скромно али пажљиво одевена, та жена је својим ситним пачјим кораком ишла по сарајевским кућама, и надахнуто причање („И данас се питам је ли могућно да су такве слике и таква схватања изаћи из уста неписмене сиромашне старице...“). Причање се одвија у приповједачкој ситуацији налик на оне из усмене традиције: старица би у кругу окупљених жена и дјеце „седела поред прозора и преко свог ручног рада или филцана кафе, који је држала у руци, причала о постанку видљивих и невидљивих светова и судбини свих створења“. То што старији мушкарци нису вољели њене приче, што сазнајемо од приповједача, могли бисмо довести у везу са женском природом такве врсте прича³⁸.

Лик старице је формиран по угледу на народне приповједаче, и то „свјесне приповједаче“ тј. оне који приповиједају „са задовољством“ и који су увијек „(...) свјесни циља који желе да постигну код публике и основно обиљежје њиховог наративног дјеловања је оригиналност при усменом извођењу“ (Пиличкова, 1997, стр. 217).³⁹

³⁸ Мари Меклин је примијетила да све док бајке „нису постале власништво господина Пероа, господе Грим, господина Ланга, и касније, господина Калвина“ оне су биле женско приповиједање које се преносило с мајке на кћерку, а не с оца на сина како су то у *Њемачкој митологији* тврдила браћа Грим (Меклин, 1987, стр. 37). Али наш Вук, који је имао одређених резерви према том жанру у духу тадашњег увјерења да су бајке лагарије и измишљотине које не приличе озбиљним људима, сасвим тачно је дифинисао родну димензију приповиједања бајки, назвавши их „женским приповијеткама у којима се приповиједају којекаква чудеса што не може бити“.

³⁹ Севим Пиличкова у подјели народних приповједача према „њиховом односу према наративној пракси“ говори о три типа приповједача: пасивном, случајном и свјесном приповједачу. Случајни приповједачи су они који знају „(...) приче, али су сагласни да их интерпретирају само док се инсистира и упорно то тражи од њих (...)“ (Пиличкова, 1997, стр. 217), а пасивни они који „знају приче, али их не приповиједају, а за вријеме наративног дјеловања активних приповједача налазе се међу члановима публике“ (Исто, стр. 217). Међу Андрићевим нараторима као примјер за „случајног приповједача“ можемо издвојити фра Стјепана (приповијетка „Напаст“), за „свјесног приповједача“ фра Серафина („Проба“, „Жећ“). Примјер за пасивног приповједача код Андрића немамо, јер пишчево интересовање за усменог наратора базира се на наративној активности, а чији недостатак искључује могућност његове појаве. Из ове класификације Андрићевих приповједача изузет је фра Петар („Груп“, „Чаша“, „Шала у Самсарином хану“, *Проклета авлија*), који за аудиторијум има једног човјека, за разлику од друга два приповједача (свјесног и случајног) који имају колектив, тако да о њему не можемо говорити као о репродукцији народног приповједача.

Она је и од оних приповједача који, како каже Кајев⁴⁰, намјерно или ненамјерно уносе у причу своје настројење и настројење слушалаца, свој карактер и искуство, искуство своје социјалне средине и, на крају, одређење умјетничког укуса и мајсторство.

Она би припадала и моделу источњачког приповједача, онога који, како каже Исидора Секулић, чара говорењем, из кога куља магија чудесних слика. „На Западу најлепше приче причају уметници; на Истоку пустињаци, маги, мудраци, вешти и свеци. На Западу приповедач даровито рукује идејом и материјалом; на Истоку је приповедач медијум кроз који се приповетка сама прича(...) Источна прича је, и кад је модерна, пре свега неко „тихо ткање”, неко бајање; фантазија и богато шарена слика; пакао или рај; хука и покора крви, или шапат дубоко сакривених тајни” (Према Кољевић, 1983, стр. 114–115).

Старичина прича оставља трајан утисак на дјечака својом експресивношћу, испуњава га цијелог, постаје његова јава али и простор у који смјешта нове појединости чиме свједочи о своме дару имагинације. „Сећам се, слушао сам то са ужасом и у исто време сам желео да ништа не буде истина, да баба све то измишља и лаже. (...) У мојој дечјој машти непрестано је даждило и даждило, вековима и вековима, до у бескрај, у немерљивом распону времена, пљуштао је са хуком и риком водопад рајских осуђеника, од свог непознатог небеског извора, одозго па наниже, ка свом неизвесном и недостижном одредишту” (Андрић, 2008, стр. 591). Дјечак, подстакнут љепотом причања себе пројцира у причу и „слути нејасну везу са небеским прогницима”, саосјећа са њима, али и долази до закључка „да би сви људи могли бити из те породице осуђеника, а све што је људско – само саставни део те поражене небеске војске” (Исто, стр. 592) и да је „наш лични живот само тренутак у том дугом падању које још траје, један тренутак између осуде која је изречена горе у висинама и њеног извршења које нас очекује негде доле” (Исто, стр. 592).

Таква легенда у дјетињству дијете рано суочава са људском егзистенцијом као вјечним окајавањем гријеха које се огледа као бескрајно сурвавање „са тамним узроком на почетку, а сва наша нада у неодређеној и болној помисли о неком тврдом тлу на крају, на коме ћемо, размрскани, најпосле наћи смирење у непостојању” (Андрић, 2008, стр. 592). Дјечак размишља и да је најстрашније да можда тла (односно краја страдању) нема и „да ћемо ми људи, бивши небески житељи, кажњени па бачени некад,

⁴⁰ Осим Пиличкове подјелу народних приповједача урадио је и руски теоретичар књижевности и историчар А. А. Кајев који их дијели на: еписте, романисте, реалисте, хумористе, сатиристе, моралисте итд.

однекуд са висина, падати овако у ројевима, без краја и престанка, из нараштаја у нараштај, да смо у ствари осуђени на живот који је сав у вечитом лету наглавице и наниже” (Исто, стр. 592). Од таквих легенди јунак приповијетке никад стварно није излијечен, „јер их је заборав потискивао, али није могао да их потпуно избрише. Ја сам их заборављао а оне су се светиле” (Исто, стр. 591).

„Легенда о побуни” је написана 1968. године⁴¹, спада у Андрићеве модернистичке приповијетке и у чврстој је вези са његовим раним приповијеткама „Пакао”⁴² и „На други дан Божића”⁴³ по библијској инспирацији, али и примјер слободне интерпретације исте теме у различитим периодима пишчевог стваралаштва. У све три приче представа пакла је једнака – то је стање и мјесто вјечних мука за грешнике. Прича кореспондира са старозавјетном легендом о Сатани и његовој побуни против Божије власти.

Ове три приповијетке повезане су и у фигуративном и формалном смислу с *Откривењем Јовановим*, посљедњом књигом *Новога зајета*. Према библијском учењу, Сотона и нечисте силе су пали анђели, поражени у покушају да преузму власт од Творца. Њиховим падом са неба у виду небеске кише настало је паклено удубљење у средишту земље и то је мјесто вјечних мука⁴⁴. „Легенда о побуни” на апокрифан начин саопштава библијску причу, човјеков пад је представљен као егзистенцијално стање, а у самој причи писац „саображава, кроз наведени архетип, мит, предање и бајку у сложеној структури фантастичне приче” (Радуловић, 2011, стр. 203).

Киша тијела постаје симбол човјекове *бачености у живот на Земљи*, чија је егзистенција бескрајан пад без наде да ће се завршити. Крај приче доноси дјечаково буђење у сунчано јутро. „А јутрос, у праскорорје летњег дана, пробудио сам се нагло из кошмарног сна у ком се, после толико година, јавило сећање на отровну, аветињску легенду из детињства. Скочио сам са постеље и отрчао до прозора. Ту сам, као човек који се спасава, нагло и бучно подигао ролетну, и одједном се нашао пред лицем морске пучине на којој је блештао висок златан стуб првог сунчевог одблеска. Поздравио сам га радосно, као истински знак спасења” (Андрић, 2008, стр. 592). Андрићев

⁴¹ Приповијетка је објављена под насловом „Легенда” у Зори, листу за забаву, поуку и књижевност, Мостар, 1968/1969. Почасни број.

⁴² Приповијетка је први пут објављена у часопису Мисао, Београд, књ. XXI, св. 5. и 6, 1926, стр. 277–280.

⁴³ Приповијетка је први пут објављена у часопису Мисао, Београд, књ. XVI, св. 1. 1924, стр. 113–117.

⁴⁴ Овај мотив је чест у умјетности. Чувена је Рубенсова слика која приказује prizор небеског пада Сатане и његове војске.

карактеристични крај, поента, која је у литератури названа *свет у једној реченици*, таква је да се у њој „нарација згушњава до густине онога што се, заправо, и не може испричати, већ се може само навестити. Смирена таквим типом епилошког исказа прича, престаје да буде прича (о неком или нечем конкретном) и постаје универзална метафизичка слутња” (Пантић, 1999, стр. 252). У приповиједи „Легенда о побуни” приказ буђења дјечака у сунчано јутро у коме доминира „златан стуб првог сунчевиг одблеска” може се довести у везу са идејом спасења човјечанства из бездана успињањем према сјајним висинама⁴⁵.

Приповијетка „На обали”

Дјетињство и живот главног јунака приповијетке „На обали” (1952), гимназијалца Марка, одређује прича о правди за слабе, о Божијем провиђењу које сиромашнима чудом промијени живот. Приповједач нам причу саопштава овлаш, узгред, у неколико реченица без задржавања на појединостима: „Ту у комшилуку остала, иза неког мутапа, удовица са кућом пуном деце а без игде ичег другог. Примакао се Божић, а у ње у кући ничег ни мрсног ни слаког, деца необувена и неодевена. На сам Бадњи дан се расплакала тешко, жалећи се Богу и Божићу на своју судбину. Узајмила је свега толико да је могла купити једну рибу младицу. Кад је рибу распорила, нашла је у њој златан прстен са скупоцјеним алмазом каменом, однела га је у чаршију и добро уновчила, па су имали свега и за Божић и још дуго после тога. То је био божји прст, рекла је бака”(Андрић, 2008, стр. 426).

Причу казује старица, али овај пут је ријеч о лику из породице главног јунака, прича има функцију тек да дјечака успава, и не извире из потребе старичиног бића. Ова старица је оно што бисмо назвали „случајни приповједач”, односно онај који зна причу, али је сагласан да је интерпретира само док се то од њега тражи или то не може избјећи (Пиличкова, 1997, стр. 217).

Аудиторијума нема, осим дјечака кога и не интересује толико прича колико сама прецизност чињеница, потенцијална истинитост приче. „И тада, и дуго после тога, запиткивао је и упорно тражио да му се тачно каже је ли то заистински било тако, када и где, ко је изгубио прстен, како га је риба прогутала и како је дошла баш до удовице”(Андрић, 2008, стр. 426). Магија приче се губи кад дјечаку постаје јасно да прича није стварносна и да одговора на његова питања нема, бар му их нико из његове околине не може дати. Марко не вјерује у причање и у ријеч, јер ријечи су те „које никад нису

⁴⁵ Приповијетке „Пакао” и „На други дан Божића” имају сличну тематику, проблем и епилог, све се одвија у простору кошмарног сна и заокупљености људском кривицом.

казивале много, а које данас не значе ништа” (Исто, стр. 426). Он је рано разочаран у живот који му није донио ништа ново и боље иако су пролазиле године. Разочарење је и у људе који га окружују јер и себе заваравaju причама неспособни да учине нешто што би им живот промијенило набоље.

У дјечаку се јавља одбојност према свим плетењима маште и свему ономе што није пука истина: „То треба угасити као смрдљиву лампу, одбацити као недостојно заваривање. Знати истину и причати истину, а истина је да на овој земљи има много лепих ствари, али у другога, а да су он и његови богати само жељама и бригама“ (Андрић, 2008, стр. 426). Његов негативан став се проширује и на све са лијеве обале који „живе више од своје погрешне представе о животу него од живота самог” (Исто, стр. 427).

У Речнику традиционалних симбола налазимо да је лијева страна обично *лунарни, женски принцип, принцип прошлог, унутра усмјереног*, а десна *соларни, мушки принцип, принцип будућег, напоље усмјереног* (Купер, 1986, стр. 33) У неким језицима (попут руског) појмови *десно* и *право* се изражавају истом ријечју, па би се могло рећи да се десно изједначава са право, односно десна страна са правом страном (Станковић-Шошо, 2006, стр. 99).

Десна обала ријеке је простор бујне вегетације, богатијег и садржајнијег живота, срећнијих људи, простор промјена. Опозиција лијево – десно, иначе, означава однос женског наспрам мушког, затвореног у себе и отвореног према напоље, однос нечистог и чистог. У неким свјетским језицима десна страна је исто што и права страна (Станковић-Шошо, 2006, стр. 99). Ове опозиције налазимо у приповиједи „На обали”.

Марко касабу (коју препознајемо као Вишеград)⁴⁶ доживљава као тамницу, као простор који га ограничава, а живот којим живи он и његови као паћенички. Домаћи простор у овом случају није простор радости, сигурности, спокојства, уточишта како бисмо очекивали. Он је управо супротан. Туђи простор, мјесто дјечаковог школовања (Сарајево), за који бисмо очекивали да је омражен, несигуран, непријатељски, пријетећи, је простор који он доживљава као близак. Ријека је овдје граница, односно линија „у односу на коју све постаје или лево или десно, или горе или доле, или свето или профано” (Детелић, 1992, стр. 22).

Физички простор касаве одговара менталном простору њених становника, који таворе у биједи, а да размјера те биједи и нису свјесни,

⁴⁶ О томе да је Андрић, можда и несвјесно, усклађивао властити лик са ликом дјечака о коме приповиједа, кога понекад именује (Марко, Лазар, Петар) а тиме и говорио о простору свога одрастања – Вишеграду који је именован као касаба, варош или варошица писао је Радован Вучковић (Вучковић 2006).

неспремни да ишта мијењају тјешећи се надом у бољи живот који ће једном доћи. Марков животни простор јесте метонимија његовог живота, а пејзаж метафора његовог расположења (Лешић, 2008, стр. 377).

Кућа у којој живи његова породица је мала, неугледна и слика је мучног живота који се генерацијама водио на овој обали: „Та кућица је наслеђена од мајчиног деде, али као што се наслеђује болест. Никад није била свела ни здрава ни лепа” (Андрић, 2008, стр. 427). Та кућа је „оронула, постиђена и потиснута“ новим здањима која су почела ницати у њеном окружењу. Марко се попут своје куће осјећа постиђен због живота којим живи и потиснут у страну изван свих путева који воде у раскош и љепоту. Егзистенција као трајна мука је оно што је свеprisутно: „Па и та њихова сиротиња некако као да стари. У првом нараштају она је још добра и уме да пронађе многу сиротињску радост, али с годинама и са развијањем прилика у касаби, из нараштаја у нараштај, бива све тупља и сивља и, равнодушна, мири се са својом бедом, коју не сме да назове им именом, као са трајним стањем, и не помишља на боље” (Андрић, 2008, стр. 427). Марко врши супституцију, ствари не живе својим животом него оног ко их посматра.

И у овој приповиједи се поставља кључно питање свих Андрићевих јунака који се суочавају са апсурдом егзистенције: „Због чега човек мора да живи у једном страном, неразумљивом свету?” (Остојић, 1967, стр. 7) Јасно је да при том, чак и у случају дјеце „(...) квалитет разлога и околности не игра готово никакву улогу: и преко, на изглед, крајњих безначајности, ова сензибилна створења осете неминовно сву мучнину и сав страх од живота” (Исто, стр. 60–61). А Марко при томе „нема никога с ким би могао о томе поразговарати, ко би му могао помоћи при решавању питања која последњих година на њега наваљују: зашто је тако, и зашто тога има у другом свету, међу другим људима, и шта би требало радити па да тога буде и овде” (Андрић, 2008, стр. 427).

Јунак ове приче спада у оне Андрићеве јунаке који траже рјешење своје ситуације и смисла егзистенције у свијету раскоши и љепоте, које Марко ситуира на другу обалу. При том моралне, етичке, породичне вриједности у којима је одгајан губе утрку са материјалним вриједностима. „Бити друго, и на другачијем месту, међу људима који живе, раде, стичу и имају, на радост себи и другима” (Исто, стр. 427). Дјечаков став може да буде и младалачки бунт против домаћег, све у жељи за бољим. „(...) Откако одлази у Сарајево на школу, прави поређења од којих страда његова наивна младићка сујета и расте жеља за богатијим обликом, лепшом бојом и бољом каквоћом” (Исто, стр. 427).

Андрић често у оквиру свога стваралаштва деконструира класичне жанрове ради конструкције вишег нивоа, успоставља неочекиване

контекстуалне смислове. Познато је да наш нобеловац у своме дјелу бајку користи на више начина: „као жанровску алузију, повод за деконструкцију књижевних врста, наративни облик који одликује одговарајући хронотоп приповедања, жанровски и сижејни подтекст, као препознатљиву типолошку ситуацију која је окосница фабуле, прамодел при карактеризацији ликова, као карактеристичан сижејни сегмент, као временско-просторни оквир приче и као извор фантастичних призора и ситуација” (Радуловић, 2009, стр. 261). У случају приповијетке „На обали” ријеч је о наративном облику који одликује одговарајући хронотоп приповиједања (старичина прича о чудесном спасењу од сиромаштва), али и жанровској алузији (приповијетка „На обали” има елемената бајке а главни јунак Марко типичне особине јунака бајке).

Према *Речнику књижевних термина* бајка (стсл. *бајати – приповедати*), је народна приповијетка са елементима фантастичног, прича у којој се на маштовит начин симболично приповиједа неки садржај. „(...) Посматран споља, свет бајке је једнодимензионалан и чудесан, а унутар њега стварно и нестварно постављени су у исту просторну и временску раван. Будући да у бајци преовладава уметничко-фиктивно, она 'сублимира стварност, митском одузима моћ, магију и чаролију (Н. Милошевић-Ђорђевић), а измишљено је одваја од приповедања о реалном” (РКТ, 2010, стр. 72–73).

Критичари су примијетили да функција народне бајке у мозаичној творевини Андрићевих приповиједака зависи од „наратора, природе нарације и његовог односа према исприповеданом догађају (...) Често је реч о двострукој наративној перспективи, јер се приповеда причана прича, преломљена кроз две наративне свести, а с тим у вези је различит однос два причаоца према истом догађају. Истиче се сумња у поузданост изворног приповедача... (Радуловић, 2011, стр. 148).

Марко, јунак ове приповијетке, уклапа се у типични модел јунака бајке, који је у почетку, маргинална особа – најмлађе дијете, наивни „глупан“ непризнатих и непрепознатих способности, обесправљен и понижен и неприхваћен од окружења. Он је најприје представљен као дио групе младића који су гимназијалци, на раскршћу између дјетињства и младости. Андрић овдје поставља опозицију своје – туђе, Сарајево као мјесто школовања младића наспрам родног града. Опозиција добија и једну нову димензију: велики град је простор реалног, стварносног, а родни град простор у коме су могуће необичне појаве, дакле простор који конвергира фантастичном: „По много чему већ младићи у Сарајево, они су за време распуста, живећи у родитељској кући и на обали родне реке, где су провели детињство, постали опет деца, а у њиховим играма, распрама и поступцима чудно су се преплитали и мешали детињство са дечаштвом и дечаштво са новим појавама

младићког доба” (Андрић, 2008, стр. 425). Марко се издваја из групе гимназијалаца који представљају групу „нагих, препланулих телеса”, он је последњи у низу, тиме наглашено индивидуалан, једини именован. У групи трпи поругу, али избјегава сукобе: „Тада се пренуо, као пробуђен, и видео да поред њега стоји један од другова и руга му се опонашајући његово цвокотање: б –б-б-б!, иако је и сам био сав најежен, усне му помодреле, а очи замућене од многог купања и роњења (...)У жељи да побегне од подругљивог друга, Марко је отишао подаље, изнад саме реке, на камену ивицу обале” (Исто, стр. 426). Марково сазријевање у приповиједи је евоцирано кроз причу о љубави према необичној и лијепој странкињи Рози Калиној. Она између мноштва његових другова бира управо Марка за први пољубац, али са конкретизацијом тог дјечаковог сна бива јасно да љубав и пољубац нису попут слутње о њима. Љубав завршава разочарењем: умјесто да остану заједно, њихови путеви се разилазе. Дјечак схвата да и љубав као и љепота не постоји за њега и његове.

На крају приче јунак преокреће своју првобитну позицију: не само што отклања невољу или недостатак с чиме је прича започела, већ потпуно мијења сопствени статус на боље⁴⁷, суочава се са животом као личним противником с којим се треба борити: „Није осећао своје тело ни знао своје име. Видео је како се противна обала примиче и бива јаснија, и у томе је налазио нове снаге. Само пливати! Испливати из хладне воде и окренути леђа свему, и маштањима о оном што је било, и чега нема, и што би требало да буде, и овој обали и овом животу. Пливати и испливати!” (Исто, стр. 433). Класичан срећан крај у бајци у приповиједи „На обали” је замијењен сазријевањем главног јунака и одлучношћу да се бори и избори са животом⁴⁸.

⁴⁷ Познато је да се јунак бајке излаже различитим тешкоћама и опасностима и пролази развојни процес ка стицању зрелости и признања. Због тога је Карл Густав Јунг напоре и трагања јунака, искушења кроз која пролази и његову коначну трансформацију личности изједначио са процесом *индивидуације*, тј. обрасцем психичког раста и развоја личности (Јунг 1996; Фон Франц 1996). Хендерсон сматра да је бајка поучна за слушаоца будући да „младеначки его мора да се изложи опасности, јер ако млад човек не тежи вишем циљу од онога који са сигурношћу може да постигне, он није у стању да савлада препреке између младости и зрелости” (Хендерсон, 1996, стр. 131).

⁴⁸ У бајци слабе, беспомоћне и подређене особе на крају тријумфују најчешће помоћу мудрости, довитљивости, лукавства, истрајности и стрпљења. Тај начин којим слабо надвладава снажно и моћно успијевајући да му доскочи, надмудри га и обезоружа, француски филозоф и историчар Мишел де Серто је назвао *метис* – „умјетност слабог” које се интелигентно служи тактиком, а не стратегијом. Основна разлика између стратегије и тактике, по Мишелу де Сертоу, почива у томе што

Ако имамо у виду Лотманове ријечи да је у природи умјетничког дјела да одражавајући поједини догађај, истовремено одражава и цијелу слику свијета, те да је за нас толико значајан добар или лош крај јер свједочи не само о завршетку неког сижеа, него и о конструкцији свијета у цјелини (Лотман, 1976, стр. 286), онда овакав крај ипак улива наду у снагу човјека да се сићушан супротстави свим недаћама које се сручују на њега, да нађе снаге искључиво у себи.

Закључак

Дјетињство у Андрићевом приповиједном свијету није простор ведрине него горких искустава дјеце која се прерано суоче са нерјешивом загонетком одрастања у туђем и отуђеном свијету. На примјеру двије приповијетке „Легенда о побуни” и „На обали” показали смо да колико приче (овдје именоване као бајке и легенде) у дјетињству оплемењују експресивношћу и богатством израза и надахњују на причање по узору на виртуозне причаоце чијем умијећу су свједочили, још више трују дјечију душу начету прераним суочавањем с муком постојања.

Једно од основних Андрићевих поетичких начела – идеја да је дјетињство интегративни дио живота у цјелини и да све што ће човјека касније мучити, морити и бити му сметња свој почетак и свој зачетак има у најранијем добу – потврђује се у ове двије приповијетке. Јунаци приповиједака „Легенда о побуни“ и „На обали“ суочавају се са апсурдом егзистенције, односно кључним питањем: „Због чега човјек мора да живи у једном таквом страном, неразумљивом свијету?” Обојица излаз траже у љепоти, први уз помоћ своје умјетничке природе која је у стању са ствара лијепо за човјека и човјечанство, а други у борби да створи боље и љепше својим трудом и радом.

Андрић је овим још једном поткријепио своју тврдњу да не могу сви бити умјетници, али могу честито провести свој живот, на добро себи и другима. И то је, како Андрић каже, довољно и много.

тактика представља умјетност преживљавања, „граби прилике а не ствара их”, служи се преокретањем ситуација у своју корист, манипулише и прилагођава се, премјешта и преобликује дате односе и околности (Де Серто, 1980, стр. 6–8; Меклин, 1987, стр. 40). Јунаци бајки управо то раде: користе се датим могућностима, прилагођавају се ситуацијама, служе се триковима, некад и обманама, мудрим савјетима или лукавствима у постизању свог циља.

Литература

- Андрић, И. (1977). *Уметник и његово дело, Сабрана дјела Иве Андрића*. Сарајево: Свјетлост.
- Андрић, И. ЗПП. (1981). *Знакови поред пута*. Београд: Удружени издавачи.
- Андрић, И. (1997). *Историја и легенда*. Београд: Просвета.
- Андрић, И. (2008). *Сабране приповетке* (приредила Жанета Ђукић Перишић). Београд: Завод за уџбенике.
- Бахтин, М. (1989). *О роману*. Београд: Нолит.
- Башчаревић, С. (2008). *Легенде и симболи у Андрићевим романима*. Београд: Издавачко предузеће „Филип Вишњић”.
- Вучковић, Р. (2006). *Андрић, паралеле и рецепција*. Београд: Свет књиге.
- Делић, Ј. (2011). *Иво Андрић, мост и жртва*. Нови Сад: Православна реч; Београд: Музеј града Београда.
- De Certeau (1980). *On the Oppositional Practices of Everyday Life*. *Social Text* 3, 3–43.
- Детелић, М. (1992). *Митски простор и епика*. Београд: САНУ.
- Јунг, К. (1996). *Човек и његови симболи*. Београд: Народна књига – Алфа.
- Кајев, А. (1958). *Народное поетическое творчество*. Москва: Руская литература.
- Кајзер, В. (1973). *Језичко уметничко дело*. Београд: СКЗ.
- Кољевић, С. (1983). *Приповетке Иве Андрића*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лешћ, З. (2008). *Теорија књижевности*. Београд: Службени гласник.
- Lotman, J. (1976). *Struktura umetničkog teksta*. Beograd: Nolit.
- Maclean, M. (1987). *Oppositional Practices in Women's Traditional Narrative*. *New Literary History* 19 (1): 37–50.
- Ostojić, K. (1967). *Andrićevo prevazilaženje apsurda*. Sarajevo: Svjetlost
- Pantić, M. (1999). *Modernističko pripovedanje, Srpska i hrvatska pripovetka/novela 1918–1930*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Пиличкова, С. (1997). „Турски народни приказни од Македонија и нивни носители”, у: *Народно творештво на почвата на Македонија: Прилози за истражувањето на историјата на културата на почвата на Македонија*. Скопје: Македонска академија на науките и уметностите, стр. 216–221.
- Радановић, Н. (1976). *Огледи*. Сарајево: Свјетлост.
- Радуловић, О. (2009). *Елементи бајке у приповеткама Иве Андрића*, Научни састанак слависта у Вукове дане, „Место приповетке у српској

- књижевности, Доситеј Обрадовић и Европа”, бр. 38/2МСЦ, Београд: Чигоја штампа, стр. 259–271.
- Радуловић, О. (2011). *Нове научне методологије у настави књижевности*. Нови Сад: Орфеус.
- PKT: Rečnik književnih termina* (priredila Tanja Popović). Beograd: Knjiga komerc.
- Самарџија, С. (1993). „*Знакови поред пута*” и облици усмене књижевности, у: Зборник Матице српске за књижевност и језик, књига XLI, свеска 1.
- Станковић-Шошо, Н. (2006). *Топос пута у српској народној бајци*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Фон Франц, М. (1996). „Процес индивидуације”, у: *Човек и његови симболи*, (прир. К. Г. Јунг). Стр. 179–279. Београд: Народна књига – Алфа.
- Хендерсон, Џ. (1996). „Древни митови и савремени човек”, у: *Човек и његови симболи* (прир. К. Г. Јунг). 113–177. Београд: Народна књига – Алфа.
- Šemsović, S. (2003). *Fratri i fratarsko pripovijedanje*, Novi izraz: časopis za književnu i umjetničku kritiku, Sarajevo, Vol. 6. No. 19, str. 11–30.

Milena Ivanović Kovačević

TALES AND LEGENDS AS INEVITABLE PART OF GROWING UP IN IVO ANDRIĆ'S SHORT STORIES FOR CHILDREN

Summary

This paper deals with fairy tale and legend as inevitable part of growing up of Andrić's small hero characters in „On the coast” and „The Legend of rebellion” stories in which authentic narrative situation from our oral tradition has been reconstructed. Childhood in Andrić's narrative world is not a place of serenity and enjoyment but of bitter experiences that will remain for a lifetime. Analyzing two stories we show that as much as fairy tales and legends can be an inspiration for a young sensitive soul, they can even more poison that soul, too soon faced with the difficulty of existence.

Keywords: story, story telling, Andrić, childhood, fairy tales, legends.

Сузана Р. Бунчић*

Сања Б. Милић

Владо М. Симеуновић

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

УДК 821.163.41.09-36

DOI 10.7251/NS1601081L

Оригинални научни рад

ЉУБАВ И ЉУБАВНИЦИ У КРАТКИМ ПРИЧАМА МОМА КАПОРА

Апстракт: *Љубав и сексуалност представљају једну од тематско-мотивских константи књижевног стваралаштва Мома Капора, творећи између осталих и важну компоненту пишевог схватања живота и бивства уопште. Рад се темељи на анализи начина конструкције и презентације мотива љубави у Капоровим причама из књиге „101 прича”. Откривајући поетичке доминанте кратке приче Мома Капора закључујемо да овај писац супротстављајући љубав стереотипима свакодневице, у првом реду афирмише нормалност, рехабилитујући на тај начин и љубав, као поетско осјећање и сентимент. У исто вријеме, писац свједочи о теретима и искушењима којима љубав у савременом друштву бива изложена и дубоко хуманим дилемама својих јунака. Љубав у кратким причама Мома Капора тако постаје подлога за посредну интерпретацију ширег историјског и културно-политичког контекста. Оваквим приповиједањем о љубави Капор скоро да и нема претходника у српској књижевности, а свакако да стоји у опреци са савременим тенденцијама књижевног стварања.*

Кључне ријечи: „101 прича”, поетика Мома Капора, поетика кратке приче, приче о љубави.

Уводне напомене

Када је у питању књижевна личност и дјело Мома Капора у нашим књижевно-критичким круговима постоји подвојеност. Једна критичка струја Капора није сматрала „озбиљним” писцем, самим тиме маргинализујући његово дјело, док су други мишљења да Капорово дјело са свим новинама које је унијело у српску књижевност заслужује много бољи третман у савременој критици. Етикецијом „лаког” писца, коју је задобио на самом почетку свог књижевног рада, Капор се поигравао на сопствени рачун током цијелог живота, успостављајући тако иронијски однос према оном дијелу етаблиране критике која је занемаривала његово дјело. Коријене суревњивог односа према дјелу Мома Капора налазимо, прије свега, у чињеници да је Капор свој списатељски рад почињао у дневној штампи. Већина његових прича прво је била објављена у дневним листовима и то, углавном, оним

* suzana.lalovic@pfb.ues.rs.ba

намијењеним женској публици. Сам медиј диктирао је и природу његових првенаца, биле су то, углавном, кратке, сажете приче, са малим бројем ликова и тематиком која се тиче свакодневице обичних људи. Поред тога, Капор је своју нарацију заодијевао у рухо посебне сентименталности и осјећајности која је више одговарала женском сензибилитету. Специфичан начин приповиједања са почетка стваралаштва, чије су одлике непосредна нарација и репрезентација животних догађаја и тема на лак и ненаметљив начин, остаће сигнатура Капорове прозе, чак и када је ријеч о темама попут рата, смрти, странствовања, политичког прогона, које тематизује његово позније приповиједање. Привидна површност Капорове приче темељи се, заправо, на вишеслојном материјалу. Суштинско начело за разумијевање Капорове приче представља минуциозно ишчитавање детаља и слика од којих је прича састављена и њихово смислотворно повезивање у значења вишег реда.

Ми смо се одлучили да тему љубави у Капоровим кратким причама сагледамо у контексту збирке *101 прича*. Како је ријеч о изабраним причама, сматрали смо овакав приступ теми љубави у Капоровом дјелу драгоцјеним у првом реду због тога што увидом међу изабране приче можемо издвојити оно што је *differentia specifica* у обради ове теме у оквиру жанра кратке приче Мома Капора. У уводним дијеловима рада биће више ријечи о жанровским одликама Капорове приче, те књижевним стратегијама за којима аутор посеже приликом њихове израде, док ће главни дио рада бити посвећен анализи репрезентативних примјера Капорових прича са љубавном тематиком. За потребе овог рада анализирали смо приче *Замак* и *Свађа*.

Жанровске одлике кратке приче Мома Капора

Због преокупације кратком формом, у првом реду кратком причом⁴⁹, чије теме одражавају било непосредне савремености, а када су у питању теме које се тичу љубавних и брачних односа и једноличне свакодневице, Капора можемо, шире посматрано, сврстати у ону струју књижевног стварања која се

49 „Ма колико кратку причу покушали засновати на чврстим конвенцијама и жанровским упориштима, она је амбивалентна форма која се граничи са романом с једне и кратким прозним формама попут новеле са друге стране. Граничење не значи сличност и преклапање, већ разлику и одмак: кратка прича се јасно одваја од свих осталих жанрова, мада је тешко именовати њено дистинктивно обележје. Она сама у себи садржи амбиваленцију, будући да може бити догађај израза (чиме се приближава лирској поезији, а губи дистинктивна прозна обележја попут заплета) или израз догађаја (што значи поседовање чврсте композиције карактеристичне за прозне форме)” (Гордић Петковић, 2011, стр. 2, <http://polja.rs/wp-content/uploads/2016/02/selection16.pdf>)

јавља на западу седамдесетих и осамдесетих година прошлог вијека, а којој одговара поетичко-културолошки термин минимализам⁵⁰. У књижевности минимализам карактерише повратак на реалистичке теме и мотиве, односно интересовање писаца за обичне људе и свакодневне догађаје. Како и сам назив говори, посриједи је сведено причање које карактеришу кратке форме (кратке приче и кратки романи) са минималним бројем ликова.

У Капоровом случају то су, углавном, савремене градске приче, одломци из свакидашњице Београда, или носталгични записи сјећања на дане дјетињства проведене у Сарајеву, Бачкој, на студентске дане у Београду, момковање у Дубровнику. Избор тема из свакодневице обичних људи и опис тривијалних догађаја којима је тај живот испуњен диктира и тон причања који одликује привидна равнодушност и објективност. Наратор Капорове приче настоји да задржи незаинтересованост за оно што се дешава у причи, па је много више простора дато поетским сликама и њиховој „монтажи”, него ауторским објашњењима и коментарима.

Како на плану форме и избора тема, тако и на плану израза, Капорова прича настоји задржати естетски минимализам. Одликује је једноставан, непретенциозан језик, најчешће огољена реторика без претјеране фигуративности и честа употреба жаргонизама. Највише простора на плану израза дато је игри ријечима и симболима. Кратке ријечи и реченице, наизглед насумично дате, заправо су пажљиво биран начин умјетничке стилизације, којим се постиже асоцијативност и лирска симболичност дискурса. Поред тога, свеукупном утиску Капорове приче у великој мјери доприноси и хумор, најчешће остварен у форми благо сатиричног тона који се протеже кроз приповиједање или у виду ироничне поенте најчешће остављене за крај, а и за хумором се посеже, између осталог, као за једним од начина на који се наратор дистанцира од испричаног.

⁵⁰ Као књижевно-историјски термин минимализам се уобличава средином седамдесетих година прошлог вијека у првом реду на англосаксонском простору. При томе се као доминантне особине оваквог стварања истичу: теме које су узете из свакодневице обичних људи, мирноћа и наизглед безизразност приповијести, поигравање са фокализацијом, сведеност приче и ликова. Оно што се сматра заједничким књижевним стремљењима писаца минимализма јесу „покушај да прикажу реалност онаквом каква у континууму јесте, не покушавајући да је интензивирају, и одбијање сваког сажимања, драматизовања и заостравања које би приповедање учинило напетим” (Гордић Петковић, 2011, стр. 217).

Наратор Капорових кратких прича са тематиком из љубавног и брачног живота је колекционар⁵¹ свакодневице, обичних догађаја, онога што је једнолично, банално и поновљиво у животу по свему просјечног човјека. Међутим, оно што оваквог наратора, а самим тиме и причу коју нам он посредује, усложњава јесте особина која произлази из колекционарске страсти да међу понуђеним сликама, предметима и симболима материјалне и духовне културе једног времена бира само неке, њему драгоцене, било из сентименталних разлога или разлога семантичке равни текста⁵². Чак и када су поновљене, што је у Капоровом дјелу чест случај, те слике у додиру са другачијим контекстом у који их наратор смјешта добијају сасвим нову смисаону димензију коју диктира природа корелације која се међу њима у новом контексту успоставља. Због тога је овакав наратор и преозначаваалац, јер „процес преобликовања грађе и семантички потенцијал који тако преобликована грађа нуди постају знаци једног живота и једне културе” (Бал, 1997, стр. 111).

Оно чему нас учи теорија кратке приче⁵³ јесте да писци овог жанра настоје да својим дјелом више покажу, него да испричају, због чега је у овом жанру више него игдје друго присутна стална напетост између израза и догађаја. У жељи да прикаже унутрашњи живот јунака Капор инсистира на

⁵¹Капор веома често у аутореференцијалним и аутопоетичким дијеловима својих романа, нарочито онима с почетка књижевне каријере какви су *Фолиранти* и *Белешке једне Ане* говори о колекционарској природи свог стваралаштва. Тако ће у *Фолирантима* говорећи о могућем жанровском одређењу свога дјела рећи да му је намјера да напарви *књигу-хербаријум*, у којој би се нашли неки исјечци из новина, неке драге фотографије, биоскопске карте и покоје објашњење о ономе што се дешавало главним јунацима те прозе.

⁵²Као примјер оваквог поступка налазимо детаљ у причи *Јаје* гдје на новчаници од осамнаест динара стоји *САВЕЗНА ФЕДЕРАТИВНА РЕПУБЛИКА ЈУГОСЛАВИЈА*. За тај новац млади пар који чека бебу у супермаркету препуном ђаконија из разних дијелова свијета може да купи само једно јаје. Јукстапонирањем званично прокламованих идеја о једнакости и благостању у коме живе грађани државе чије име стоји великим словима исписано на новчаници и реалности у којој се двоје младих изгладњелих људи нашло, подрива се идеолошки концепт на коме почива држава, а самим тиме из другог плана пројигира и њена неславна будућност.

⁵³Теорија кратке приче почиње да се уобличава у 19. вијеку, а пресудну улогу у томе имао је Едгар Алан По. Говорећи о специфичностима овог жанра, он највише пажње посвећују сљедећим одликама: цјеловитости (пуноћи) утиска који у овој форми захваљујући њеној краткоћи остаје непомућен, усредсређености на пажљиво изабран детаљ, могућностима редукције кратке приче и њеном завршетку (Види: По, 2009).

детаљима⁵⁴, тачном ситуирању времена и простора приче, чулним сликама, анегдотама, најобичнијим ситницама које окружују обичног човјека. Догађај и радња сведени су на минимум, а главна приповиједна стратегија нашег писца јесте асоцијативно повезивање слика, у којима господаре вјешто изабрани детаљи. Ови детаљи су двофункционални, с једне стране они представљају чин препознавања за пишчеве савременике, носталгични и сентиментални повратак у прошлост и дане младости, док са друге, прерастајући своју свакодневну употребу постају симболи једног времена и одговарајући израз тоталитета непосредне стварности.

Да је Капор истински баштиник кратке приче у српској књижевности потврђује и суд Игора Мандића, једног од првих критичара који се афирмативно изразио о овом писцу. Проникнувши у суштину Капоровог поступка у обликовању овог жанра, Мандић за његове кратке приче нуди одређење *spot story*⁵⁵, имајући на уму ауторово медијско искуство, али и својство „спота” као синкретичког облика, чија се суштина заснива на минуциозно одабраним и вјешто компонованим детаљима који код примаоца поруке изазивају циљане асоцијације. Читалац Капорове кратке приче мора бити освијештени сакупљач поетских слика и детаља, којима су те слике попуњене, рачунајући на њихово асоцијативно поље у култури.

Свака појединост везана за изглед јунака или предмета које они опајају добија нарочиту важност у анализи Капорове кратке приче. Употреба спољашњих детаља и њихово преламање кроз појединачну свијест, чиме се они донекле и очуђују, постаје основно средство карактеризације Капорових ликова.

⁵⁴Изузетност значења неког сегмента кратке приче познато је још од чувене „теорије о соколу” Паула Хајзеа. По овој теорији, свака новела, односно, кратка прича у свом склопу садржи један мотив, односно једну контролну слику која представља срж приче из које се значења зракасто шире на све остале мотиве и слике у тексту.

⁵⁵Имајући на уму да кратка прича не може почивати на развијеном догађају, већ да, прије свега, мора одсликавати нешто, Мандић о Капоровим причама закључује следеће: „Хоћу рећи да његове приче и ‘једноминутни валцери’ исијавају вербалном дојмљивошћу која је текстуални пандан аудио-визуелној сликовитости неких феномена модерне цивилизације. Тако се те приче могу присличити некој врсти карактерне карикатуре, или анегдоталној форми телевизијског ЕПП програма, или радио-фонској поруци, или веселости и убрзаности неког ‘цртића’(...) Зато бих за неке од ових прича умјесто назива *short story* алтернативно предложио SPOT STORY, у смислу оних ТВ ‘спотова’, кратких и дојмљивих ‘мрља’, које могу бити снимљене и емитиране у разним програмима и у различите сврхе, варирајући од рекламне поруке, преко анегдоте до краћег прилога у некој већој емисији” (Мандић, 1980, стр. 24–25).

Још једно од својстава Капорове кратке приче јесте и амбивалентност тумачења које је нарочито потенцирано њеним крајем. Иза приче остаје утисак да је оно о чему она говори више инстинктивно доживљено него разумски појмљено. Због тога је читаоцу остављено у аманет да пажљиво прати оно што је писац дао само у назнакама и заодјену у рухо тривијалности и на основу тога попуњава празнине у значењу, откривајући иза привидно тривијалног универзално и трајно. Оваква мјеста Волфганг Изер назива „мјестима неодређености”⁵⁶ које читалац треба да попуни, проширујући тако и сопствено искуство.

Кратке приче Мома Капора из збирке *101 прича* које тематизују љубавне односе, као што можемо закључити из претходно наведеног, најбоље ћемо сагледати уз примјену метода пажљивог читања, такозвани *close reading method*, који ће нам омогућити да увидимо однос механизма који причу стварају и дјелују у њој, и метода културолошке анализе, помоћу кога ћемо покушати да одгонетнемо утицај специфичног социокултурног тренутка представљеног кроз симболе времена на љубавне односе ликова. У ове знакове спадају разне културолошке референце на шездесете, седамдесете и осамдесете године прошлог вијека, као што су брендови одјеће и обуће, пића и прехранбених производа, називи музичких нумера и филмова и многе друге, које су веома заступљене у кратким причама Мома Капора.

Да ли је љубав сила јача од свега?

На самом почетку свог књижевног рада Момо Капор се показао као мајстор за приказивање „емоционалних константи људског бића” (Мандић, 1980, стр. 25), а самим тиме и љубави као најважније фреквенције овог спектра. Као нико до њега у нашој књижевности, Капор је успио да дочара разне видове, сегменте и фазе љубавног односа, од брачних размирица и учмалости, неузвраћених љубави, распршених илузија, емоционалне удаљености партнера у дугогодишњем браку, прелјуба, економских и социјалних аспеката који не дозвољавају раст и развој љубави, првих

⁵⁶Ову Исерову концепцију Зденко Лешић у књизи *Нова читања: Постструктуралистичка читанка* интерпретира на сљедећи начин: „Исер је, у тежњи да рационално уравнотежи релацију *дјело–читалац*, такорећи подијелио њихову одговорност: читалац је тај чија активност конструира значења текста, а текст је тај који прописује услове под којим читалац разумијева та значења; читалац је *слободан* у својој интерпретацији, али текст поставља границе његовој слободи. Испуњен ‘мјестима неодређености’, текст дозвољава читаоцу различита ‘попуњавања’ тих мјеста, али он, у исто вријеме, чува ‘основу’ која је довољно одређена да не дозвољава хировита, ‘неоснована’ тумачења” (Лешић, 2003, стр. 145).

сексуалних искустава, емоционалне блазираности партнера, развода, остављајући притом своје дјело непретенциозним и несензационалистичким, а његове јунаке неупрљаним и „неизнакаженим разним деформисаностима људске психе” (Мандић, 1980, стр. 19).

Управо ћемо на примјеру приче *Замак* и о којој ће бити ријечи у овом дијелу рада илустровати мајсторски начин на који Капор спајајући искуство сликара, новинара и књижевника са догађаја и приповиједања усмјерава пажњу на поетске слике и њихово међусобно садејство. Ове слике, истовремено и једноставне и комплексне, чине приповиједни ток, а из анализе њиховог односа и детаља којима су попуњене, одгонета се суштина представљеног свијета у дјелу и његова семантичка бит. Како је због оваквог начина презентације догађаја у дјелу приповиједање нелинеарно, доста тога је дато је само у наговјештајима. Аутор не нуди коментаре у којима дознајемо чињенице о јунацима, мотиве њиховог дјеловања, поријекло, њихову личну историју. Празна мјеста, односно мјеста недоречености, која остају иза овакво исприповиједаног штива остављају читаоцу могућност да их на основу властитог искуства допуни, одгонетајући суптилне знаке које писац путем вјешто одабраних детаља даје само овлаш.

Већ прича *Замак* која отвара збирку *101 прича* и на формалном и на семантичком нивоу сажима основне поставке умјетност кратке приче Мома Капора. Ова прича новелистичке структуре говори о унутрашњим преживљавањима жене у тридесетим годинама док одлази у забрањену посјету своје љубавнику који служи затворску казну. Фабуларно гледано прича садржи четири сегмента. Први представља женин разговор са таксистом док је одвози на мјесто које се зове Замак. Њега одликује фрагментарност дијалога који таксиста и жена воде, али и женина испрекидана перцепција коју наратор истакнутим детаљима непрекидно повезују са спољашњим свијетом. Прво мјесто недоречености ове приче представља семантички потенцијал ријечи Замак, одредиште у које се главна јунакиња упућује. Боље речено, наратор нам предочава три начина перцепције тог мјеста – из угла таксисте, из угла наратора, и из угла жене која се упутила у њега. На почетку, из таксистиних ријечи доима се да се ради о неком луксузном ресторану, чувеном по доброј кухињи („ – Пре него што му се догодила та несрећа, њихов главни кувар радио је десет година код француског конзула” (Капор, 1980, стр. 31)⁵⁷) и послуги, који је издвојен из градске вреве и смјештен на обронцима планине. Од наратора сазнајемо објективну историју мјеста, ријеч је о Замку бивших грофова који су некада

⁵⁷ Сви цитати из прича у тексту узети су из књиге Момо Капор, *101 прича* која је објављена 1980. године у издању загребачког Знања.

поседавали и њега и читаву зелену долину испод њега, а до кога пут води кривудаваом турском калдрмом „превученом танком опном асфалта” (30). Из јунакињине перцепције Замак је зачарано мјесто, које се удаљава што се више приближавају њему, а када стижу пред њега гасе се и „највиши прозори Замка, у којима је треперио дан” (31). Напоредним предочавањем три нивоа перцепције, од који прва два садрже реалне констатације о мјесту и припадају таксисти и наратору, а којима је контрастирано јунакињино опажање Замка као зачараног мјеста и мјеста без свјетлости, испод кога се простире „долина поплављена љубичастим сутоном” (31), писац нам суптилним потезима кроз поетске слике дочарава унутарње стање главне јунакиње. За њу је одлазак у Замак и читав свијет у коме се нашла нека врста времена и простора у коме губи контакт са реалношћу, гдје бива препуштена на милост и немилост судбини и вишим силама и гдје више ништа није у њеној моћи. Замак представља јунакињину изолованост, мистериозну силу која невидљиво али чврсто води њен живот.

Веза између лика и радње у краткој причи је много дубља него у дужем књижевном облику. Од самог почетка приче јунакиња као да није активни учесник свог живота, већ прије недјелатни посматрач истог. Једини потези које она повлачи су они предузети из очаја – као што је одлазак у Замак. Све вријеме она остаје затворена у себе, у своја унутрашња размишљања, која нам наратор предочава правећи корелације са спољашњим свијетом, односно биљежећи опажања и акције главне јунакиње кроз која се манифестују њена расположења. Цјелокупни динамички потенцијал приче заснива се на праћењу јунакињине свијести. Примјера ради, она не подноси говорљивост таксисте „– Ох, боже, хоће ли већ једном завезати! – мислила је, увлачећи се дубље у подигнуту јаку кожне блузе“ (31), а радња коју предузима је скривање испод кожне блузе.

Прича се врти око неколико контролних слика. Прва од њих симболизује сталну јунакињину тежњу да се негдје увуче, скрије, ушушка, зарије главу. Она се загњурује у виндјакну кожне блузе два пута, на самом почетку приче и послјије таксистиног монолога о загарантованој сигурности младе жене у затворском ресторану. У оба наврата она се осјећа непријатно а непријатност долази, у првом случају, од осјећаја кривице што тајно одлази у посјету свом љубавнику-робијашу, а у другом, због распршених илузија и тренутно спознате истине, да сусрет са њеним драгим у датим околностима неће задовољити њена очекивања и жељу. Чињеница да је блуза кожна, предочава јунакињину подсвјесну жељу за другом кожом, за промјеном идентитета и положаја у свијету. Она гори од жеље да главу зарије у плећа свога љубавника, тамо пронађе потребну топлину, и отклони егзистенцијалну језу коју је произвело одсуство човјека кога воли. Овим сликама освјетљава

се унутарње стање главне јунакиње приче и потцртава њена несигурност, изгубљеност, осјећање кривице, отргнутости, егзистенцијални бол због промашености, узалудно тражење склоништа и топлине, али и њено инфантилно бјежање од истине.

Прави семантички потенцијала приче отвара се тек на друго читање и може се схватити као нека форма ироније, ако под овом фигуром подразумевамо говор супротан ономе што се мисли. У таквом контексту схватамо таксистине безазлене ријечи упућене јунакињи којима хвали дисциплину која влада у Замку: „немате шта да бринете, нико вас неће пипнути ни прстом... затвор је то ипак, нема ту шта ти ја знам, свеједно што је споља као ресторан, разумете, а и робијаша, то јесте келнери, знају да ће их вратити, само ако...” (32). Из јунакињине перцепције ове ријечи прихваћене су као чиста иронија, јер ухваћена у љубавну замку, она у Замак и долази чезнући за додиром човјека кога воли, као наградом за непроспаване ноћи, за осјећај кривице којим је мучена; то би био знак, физичка потврда да је још увијек укоријењена у свијету. Писац два пута понавља ову женину потребу предочавајући нам ток мисли јунакиње: „Зажмури од болне жеље да је додирну те преплануле руке, дугих кошчатих прстију” (34), „‘Само да ме додирне’” (35), али то сазнајемо тек у другом дијелу приче, када жена већ сједи за столом у затворском ресторану, а њен љубавник је служи. Писац се на овај начин служи приповиједном стратегијом у којој слике са почетка добијају своје пуно значење и смисао тек у кореспонденцији са онима које се дају у средишњем дијелу приче или на њеном крају, а у том наративном луку одиграва се читава унутрашња драма главне протагонисткиње приче. У том временском распону, који на плану испричаног не чини више од једне странице текста, ми откривамо разлог због кога је жена дошла у Замак, природу везе овог пара, социо-културни тренутак у коме се прича дешава, а самим тим нам постаје јасно и женино унутрашње стање. Она не жели да призна себи да иде на састанак са робијашем, да је друга, љубавница, а то потврђује и њена као-узгредна, суштински дубоко иронична констатација на таксистин монолози о дисциплини у затвору: „ – Баш вам хвала.” (32)

У истом свјетлу, као мала наративна игра, може се тумачити и таксистин приједлог: „најбоље вам је тражите фазана” (32), чиме почиње други чин приватне драме главне јунакиње и ове приче.

Ушавши у Замак, она одмах опажа свога драгог како стоји поред прозора нагнут над сто. Иако потпуно паралисана од узбуђења што га коначно види, схвата да нема слободног стола у рејону у коме он служи. Ипак, она се грчевито бори да буде у његовом присуству и уз оправдање да ће бити веселије да вечера у друштву, успијева од шефа сале издејствовати да је смјести за сто са једном породицом коју чине отац, мајка и деветогодишња

ћерка. Иако наизглед сасвим безначајна, и ова слика нам говори много о мјесту главне јунакиње у животу њеног мушкарца, али и животу уопште. Наравно и она добија своје објашњење тек у другом дијелу приче, када из једног од два кратка дијалога који се одвија међу главним протагонистима, успутно сазнајемо да је мушкарац ожењен и да је то разлог ове скривене посјете. Сва настојања жене да има нормалан живот са човјеком кога воли отежавају се до крајњих граница спољашњим околностима које јунакињу притискају до пуцања. Она је била друга и у његовом животу на слободи, али и у његовом животу овдје, у затвору. Не може да му долази нормалним данима када су и прописане посјете јер му тада долазе жена и дјеца, а и ова скривена посјета отежана је околношћу да мора да би га видјела да сједи са породицом коју не познаје и да непрестано потискује своја осјећања и глуми и претвара се да је ту као и сви остали само због егзотичног мјеста и доброг јела. Отуда долази и њен параноични страх да би свакога часа могла да буде откривена, да није као сав нормалан свијет, да ради нешто изузетно нечасно и недозвољено. Чак подозрејева од тога да би дјевојчица која је нетремице зурела у њу могла наслутити њену тајну: „да је ухода у овом уклетом Замку и да овамо није дошла ради јела, као остали поштен народ, већ ради неког недозвољеног посла” (35). Јунакињину перцепцију писац непрестано очуђава, не само да би нам дочарао њено психичко стање, већ и да би нам преко њених запажања показао властити идеолошки став о свијету и његовом устројству. То нарочито долази до израза тамо гдје се поклапају фокализације јунакиње и наратора. Док је остатак свијета занијет својим тањирима и не налази ништа чудно у томе што их служе робијаши, она концепцију мјеста на којем се тренутно налази проширује на цијели свијет који се претвара у „лажни ресторан – затвор,” (35–36), испуњен људима који „жваћу чврстим вилицама” (36). Из овога ишчитавамо јунакињину преосјетљивост, отуђење од свијета у коме се налази, и од људи који испуњавају тај свијет, али истовремено, и ауторов став по коме прича актуелизује историјски тренутак у коме се људи претварају у добровољне заточенике властите прождрљивости и осјећаја задовољства који од тога долази. Отуђење и животињски инстинкт, сублимиран у слици масе која жваће чврстим вилицама, допуњава женино запажање о породици са којом треба да сједне, нарочито о дјетету: „једно од оне тупе, осамљене деце која вире из свог стармалог оклопа, чекајући да постану исто тако просечни и свирепи као и њихови родитељи” (36).

Како је сваки детаљ кратке приче с разлогом изабран да се у њој нађе, дјевојчицу за столом можемо тумачити као огледалски одраз главне јунакиње. Тако писац напоредо даје слике коначно задовољне жене што несметано може да гледа у свог драгог, а на другом крају стола „тупе и осамљене” дјевојчице која непрестано „зури” и „пиљи” у њу, док су јој уста

чврсто стегнута и док одбија да узме храну коју јој је мајка непрестано трпала. Глаголима који означавају гледање, а који се у различитим видовима понављају у овом дијелу приче, интензивира се емоционална и психолошка дистанцираност између ликова и свијета у коме су се нашли, као и међу ликовима који једни друге гледају. У том смислу нарочито је сугестивна слика у којој љубавници упућују поглед једно другом, а који се остварује кроз тамно стакло на послужавнику. То је једини пут да мушкарац у причи упућује поглед жени која му је дошла у посјету. Писац не каже да су им се погледи срели, нити било чиме наговјештава да је дошло да разумијевања међу љубавницима, све се завршава на томе да су се гледали, и то не изравно, већ преко посредника, стакла послужавника које је затамњено.

Женина жеља за љубавниковим додиром добија своју физичку манифестацију у слици мајчиног наваљивања на дјевојчицу да узме хљеба. Елиптична, узвична реченица „ – Хлеба!“ издвојена је у посебан пасус и двапут поновљена, чиме се њена ионако јака стилогеност додатно појачава. Хљеб је заправо објективни корелатив, формула, једини начин да се изрази до пароксизма доведена женина емоција, – он (њен љубавник) је њена насушна потреба, нужност без које нема живота. Тек у његовом присуству, док јој сервира храну својим вјештим прстима, жена за тренутак заборавља ситуацију која је притиска, вјероватно евоцирајући дане прошлости, када је он био слободан и исто тако јој вјешто давао храну. Она схвата да је ужасно гладна и почиње и да ужива у храни: „Ето, то је живот: гладни – узимаћемо храну, жлезде ће лучити неке своје непознате сокове, варићемо последњу вечеру и док будемо лежали мртви. Како је све то понижавајуће, мислила је не престајући да гута залогaje” (38).

Трећи сегменат приче чини ситуација са фазаном. Ова птица се помиње три пута у причи, и сигурно је да из ове слике прича црпи највише семантичког потенцијала. По таксистиној препоруци, жена наручује фазана, а и „*pater familias*” породице са којим сједи јој, такође, препоручује дивљач. Фазана писац не даје у његовом природном окружењу, као слободну птицу, раскошног перја, већ као убијену дивљач која се служи малограђанским, осредњим породицама за ручак викендом не би ли се, осјетили изузетнима. Сliku раскомаданог фазана,⁵⁸ сервираног са младим грашком и зеленом

⁵⁸ „Иако фазан спада у дванаест царевих одличја и симболише царицу, њему се преваходно додељује негативна улога. Његов крик може да наговести поплаве или неморалност и завођење, а у причама фазани се неретко појављују као отелотворења натприродних несрећа. (...) У Хоберговој барокној књизи о амблемима (1675) фазану се приписује понашање које се у новије време везује за *ноја*: 'Блесави фазан кад главу сакрије, мисли да је невидљив, али ловцу не умакне лако. И луди свет мисли да

салатом писац повезује са жениним посматрањем њеног љубавника. Она, наиме, примјећује да њеном драгом фали један зуб, да је изгубио пар килограма и да сада дјелује премршаво, и да су му скратили косу. Из корелације слике раскомадане дивље птице на женином таџиру и њене перцепције драгог човјека закључујемо да је он фазан кога су „уловили” и кога черупају. С друге стране, раскомадани фазан, ако се узме у обзир његово поистовјећивање у културној историји са нојем, може се односити и на жену, нарочито ако имамо на уму слике увлачења главе у блузу са почетка приче. И она је раскомадана, али изнутра, сломљена скривањем, патњом и осјећајем кривице. До краја остаје непознато зашто је мушкарац завршио у затвору и чиме се бавио прије тога. Из неких жениних сугестија може се наслутити да је у питању неки посао у вези са умјетношћу, који је подразумијевао јавне наступе.

Крај приче доноси неку врсту епифаније, боље рећи јунакињиног отрежњења које не доноси олакшање, већ само продубљује осјећај беспомоћности. Она, наиме, схвата да су мале шансе да наставе нормалан живот јер ће њен драги када изађе из затвора имати 52 године. У том тренутку долази и до јединог физичког контакта међу љубавницима. Осјетивши грч и бол због тренутно спознате истине она зарива своје нокте у његову руку. То се дешава у тајности, испод раширене келнерске салвете на његовој руци и чини се да је и више од спознате истине ужасава помисао да буде откривена.

Контрастне, напоредне слике доприносе драматичности приче. Упечатљива је нарочито слика стегнутих зуба дјевојчице, која одбија да узме храну, док непрестано зури у жену. Ово се може пресликати на унутрашње стање јунакиње која одбија да се поистовијети са остатком људи у Замку, али и њену инфантилност и емоционалну и вољну паралисаност. Она је прогоњена осјећајем кривице, због браколомства, због тајне посјете у затвору, због страха да ће својим поступцима отежати живот вољеног човјека и на оваквом мјесту. Он себе перципира као уходу у његовом животу, уходу у Замку, као да га прогања: „Са тако ретким талентом за живот, он је и од овог места направио свој посед у коме му је мање непријатно него њој” (38).

Јунакиња Капорове приче *Замак*, постаје болно свјесна своје изгубљености и промашености, али нема снаге да било шта предузме како би то промијенила. Једва уставши и дотетуравши се до врата, она излази из ресторана у ноћ. Повик чувара да је заборавила упаљач је симбол женине

пороке прикрити може, али Бог их наћи може. Он зна кад, где и како”” (*Речник симбола*, 2004, стр. 91). Фазан је у астрологији повезан са Венером, планетом љубави и обично означава сексуалну потенцију, моћ да се буде са више жена.

замрзнутости, њене немогућности да се отргне из емоционалне парализе и заточења због човјека који служи затворску казну.

Љубав и брак

За разлику од приче која је напријед анализирана и у којој је љубав прекинута, или ће се прекинути у будућности под притиском друштвених условности и неспоразума међу љубавницима, прича *Свађа* доноси случај оних ухваћених у замку навике и колотечине, која доприноси да веза међу партнерима слаби, остављајући запитаност над смислом таквог бивствовања. Испричана на шармантан и данас већ можда носталгичан начин, ова прича тематизује емоционално и духовно удаљавање брачних партнера под теретом свакодневице, потврђујући дубоку укоријењеност Капорове прозе у стварности.

Готово у потпуности дата у форми дијалога, ова „цртица” из брачног живота парадоксално не доноси никакво разумијевање међу супружницима. Такав дијалог, ако имамо на уму да овај вид људске комуникације подразумијева разумијевање, проналажење компромиса, само потцртава недостајање иманентне блискости између двоје људи, наглашавајући њихово суштинско отуђење.

Самом чињеницом да се радња приче дешава док су јунаци на породичном одмору, на мору, подразумијева се добро расположење, опуштеност и уживање. Али, атмосфера у приче јесте све друго осим опуштене, а динамички потенцијал приповиједаног се управо црпи из контраста између подразумијеваног обрасца и онога што се у причи стварно дешава. Са овим у вези треба тумачити и крај приче који доноси неочекивани обрт, представља наративну стратегију писца којим се постиже изневјерено очекивање, а који читаоца оставља у недоумици и запитаног над смислом испричаног. Дата у форми коментара који прави случајни пролазник: „Пропловио сам случајно туда чамцем и видео најсрећнији људски пар на свету. Човека и жену на обали Јадранског мора” (186), ова реченица могла је да стоји и на самом почетку приче, али онда би прича недвосмислено говорила о наличју среће „најсрећнијег пара на свијету“. Композиционим устројством, у коме нам крај нуди неочекиван обрт од онога што је приказано раније продубљује се психолошки потенцијал приче, односно нуде се могућности различитог учитавања, које зависе од личног искуства сваког реципијента и његовог емоционалног стања. Све то скупа представља једну од основних карактеристика кратке приче као жанра и залог њене примамљивости за читање.

Несналажење у породичном животу и отуђење између брачних партнера потенцирано је сликом са почетка приче којом доминирају детаљи

дима динстаног меса и замагљеног огледала: „ – Ово ми је најгоре лето у животу! – рекла је у диму динстаног меса за пуњене паприке. – Зашто? – упитао је замагљено огледало. Бријао се. – Зашто? Зар не видиш? – Кад ћемо на плажу? – упитао је син. – Већ је пола једанаест ... – казала је кћерка иза стрипа. – У чему је разлика? – говорила је диму” (184).

Свега двије странице текста приче, углавном састављеног од кратких дијалогских секвенци које чине пребацивања незадовољне жене и мужеве реплике, које прекидају интерлудији дјечака који цвиле за одласком на плажу и блазиране дјевојчице која само констатује протицање времена, крцатим значењем чини мноштво аудио-визуелних детаља који вјешто инкорпорирани у ткиво приче својом сугестивношћу доприносе њеном психолошком трајању и семантици.

Партнери са почетка приче су заробљени у оквирима својих улога у браку, жена прави пуњене паприке док се мушкарац брије, тако да ријечи које упућују једно другом не допиру до адресата већ остају заробљене у оквирима њихових позиција у браку. Дим динстаног меса и замагљено огледало испред кога се брије представљају егзистенцијалне оквире ово двоје људи у којима ни једно ни друго нису срећни. Жена своје незадовољство успијева да преточи у ријечи, кривећи мужа за недостатак помоћи и пријетећи му да ће престати да кува. С друге стране, мушкарац не испољава директно своје незадовољство, губљење контроле над властитим животом и незадовољство је сугерисано детаљима – у тренутку кад му жена пребацује да је почео да напада и дјецу он се посијеца на бријач, а док чекају брод за Локрум он „с ногу“ испија млако пиво.

Неразумијевање и незадовољство животом партнера преноси се и на дјецу. Писац то постиже понављањем дијалогских секвенци које она изговараја, а чиме се продубљује осјећање бесмисленог врћења у круг и недостатак пуноће.

Средишњу и кључну слику приче представљају пуњене паприке. Чини се да су оне повод свега што се дешава у овој причи. Њихово спремање узроковало је женино незадовољство и напад бијеса, чекање да буду готове одгодило је одлазак на плажу до један сат и узроковало незадовољство дјеце, а све то скупа одразило се на мушкарца који више нема осјећај да је ишта у том браку и његовом животу под контролом.

Пуњене паприке у овој причи имају статус симбола времена. Посредством њих писац евоцирао седамдесете и осамдесете година двадесетог вијека када новопечени грађански слој идући за помодарством креће на дуга љетовање по сваку цијену. Неизоставни сегмент сценографије породичног љетовања на мору „средњег сталежа“ чиниле су поред конзерви Подравкиног „гулаша или „аргете“ паштете и пуњене паприке: „Ставили су

шерпу са пуњеним паприкама у плетену корпу и прекрили је коцкастом салветом. Изрезали су хлеб на кришке. У другу салвету завили су кашике и со” (185). Црвенкаст, мастан сок пуњених паприка који капље из корпе док се возе бродом сугерише да нешто није у реду са социо-културним тренутком чији су оне симбол. Он као да је издајнички знак који потцртава суштинско неуклапање брачног пара у задате социјалне оквире, обесмишљавајући тако сваки њихов напор да се уклопе у просјечност и нају задовољство у њој. Чини се да је управо то разлог због кога су они несрећни.

Ако бисмо ову причу посматрали као мини чин у драми апсурда свакодневног живота, онда би перипетију требало да представља моменат када породица већ долази на плажу, дјеца се разилазе, а у мушкарцу се при погледу на женино тијело у купаћем костиму јавља сјећање на оно што су некада били. Са сјећањем на њу некада и осјећањем захвалности што кува за њих сада, мушкарац грли жену, шапућући јој да је она његова велика дјевојчица.

Оно што остаје нејасно је већ поменути, изненађујући крај приче. Да ли је Капор овом причом одлучио да прође с друге стране љубавно-брачне среће и дочара нам њено наличје, рушећи романтичне представе о љубави и представљајући је као заблуду и занос – јер се стално доима да је крај приче могао бити и њен почетак, или је писац оваквим крајем желио иронично потцртати незадовољство монотоним егзистенцијом условљеном духом времена и социјалним контекстом – јер чини се да и поред свега љубав, мада трансформисана и разумијевање ипак постоји⁵⁹?

Ова прича нуди могућност различитог тумачења, а оно што је сигурно јесте да се иза монотоније свакодневице често крију потиснути проблеми, осјећања која јунак или јунакиња у датом тренутку још увијек не могу да прихвате, а понекад чак ни да освијетле до краја, а неријетко и пригушена потреба за промјеном.

Као што можемо закључити из примјера прича које смо анализирали у раду, Момо Капор се својим кратким причама са љубавном тематиком неспорно се може сврстати у струју савремене кратке приче, чије исходиште је америчка *short story*. Приповиједна стратегија коју Капор обилато користи у овим причама је нелинеарно приповиједање којим доминирају слике и детаљи препуни значења. Из анализираних прича увиђамо да проблеми у

⁵⁹ „Гледао је њене бокове, њена леђа бивше пливачице. Приметио је да су јој руке избраздане венама. Спремала је храну за њих. Пришао јој је и обгрлио је с леђа. – Ти си моја велика девојчица... – казао је. – Да знаш, не бих те мењао ни за кога! – Зато што ти кувам... – дурила се, извлачећи се из загрљаја. – Знаш да није због тога!” (185–186)

љубавним односима углавном проистичу, или ће до њих у будућности доћи под притиском духа времена, односно друштвено-економских условности (*Замак*). Односе међу партнерима ремете и једноличност живљења и недостатак времена за комуникацију (*Свађа*). Оно што је карактеристично за обје приче је одсуство осцилација (изузмемо ли неочекиван обрт на крају), како на плану дешавања, тако и на плану приповиједања: јунаци покушавају да не испољавају осјећања, а и приповједачев тон је строго контролисан – у њему нема сигнала који би одали узбуђење, напетост или шок. Да би читалац видио шта је испод површине, он мора да зарони, односно да створи значење. Још једна битна карактеристика ових прича је што су догађаји у њима углавном дати из визуре женских ликова, тако да би се могло говорити о женском писму Мома Капора, али то је посебна тема за неке будуће радове.

Литература

- Bal, M. (1997). *Oko njegovog gospodara, sa engleskog prevela Branka Arsić. Ženske studije br. 7.* Beograd: Centar za ženske studije, 99–123.
- Бидерман, Х. (2004). *Речник симбола*, с немачког превели: Михаило Живановић, Хана Попић и Мерал Тарар-Тутуш, Београд: Плато.
- Gordić Petković, V. (2011). Minimalistički izraz i vizuelizacija naracije u savremenoj anglofonoj prozi. *Godišnjak Filozofskog fakulteta*, Vol. 36, knjiga XXXVI, Issue 1, 215–222.
- Greaney, P. (2012). *What We've Got*, <http://philgreaney.wordpress.com/2012/02/07/an-introduction-to-literary-minimalism-in-the-american-short-story> (сајт посјећен 4. јануара 2016. године).
- Iser, W. (1972). *Proces čitanja jedan fenomenološki pristup*. <https://www.scribd.com/doc/76765089/Wolfgang-Iser-Proces-čitanja-jedan-fenomenološki-pristup> (сајт посјећен 7. децембра 2015. године)
- Kapor, M. (1980). *101 priča*. Zagreb: Znanje.
- Lešić, Z. (2003). *Nova čitanja. Poststrukturalistička čitanka*. Sarajevo: Buybook.
- Mandić, I. (1980). „Urbana mitologija u prozi Mome Kapora”, predgovor u knjizi Momo Kapor, *101 priča*. Zagreb: Znanje, 5–28.
- Po, E. A. (2009). *The Raven = Gavran; Filozofija kompozicije*, s engleskog preveo Božidar Marković. Beograd, Lazarevac: Tanasi, Elvod-print. <http://polja.rs/wp-content/uploads/2016/02/selection16.pdf>, (сајт посјећен 30. октобра 2015. године).

Suzana Bunčić, Sanja Milić, Vlado Simeunović

LOVE AND LOVERS IN MOMO KAPOR'S SHORT STORIES

Summary

Love and sexuality are one of the motif-themed constants of Momo Kapor's literary work creating among other things, an important component of the writer's understanding of life. The paper is based on an analysis of the ways of the structure and presentation of motives of love in Kapor's "101 stories". Discovering the dominant poetic short stories by Momo Kapor, we can conclude that this writer by countering love to everyday stereotypes, primarily promotes normality, restoring love like a poetic feeling and sentiment. At the same time, the writer testifies to the burdens and temptations that love in a contemporary society becomes exposed to and deeply human dilemmas of his characters. In that way, love in short stories by Momo Kapor becomes the basis for a broader interpretation of indirect historical, cultural and political context. By telling such stories about love Kapor certainly stands in contrast with the modern tendencies of literary creation.

Keywords: "101 stories" , Momo Kapor poetics, poetics of short stories, stories about love.

Младен З. Ђуричић*
Гимназија „Жарко Зрењанин”
Врбас

УДК 821.163.41.09 Костић Л.
DOI 10.7251/NS1601098DJ
Прегледни рад

ВУКОВ РЈЕЧНИК КАО „ВРЕДНОСНА ПАРАДИГМА” У КЊИЗИ О ЗМАЈУ ЛАЗЕ КОСТИЋА

Апстракт: У раду се покушава дефинисати Костићев однос према народној књижевности, тако што се у фокус интересовања ставља „Српски рјечник истумачен њемачкијем и латинскијем ријечима” (1818, 1852) Вука Стефановића Караџића, који у одређеном делу критичко-есејистичког опуса Лазе Костића фигурира као “вредносни параметар”. На примеру једне од најзначајнијих Костићевих књига – „О Јовану Јовановићу Змају (Змајови), његову певању, мишљењу и писању, и његову добу” (1902), показује се у којој мери је Вуков „Рјечник” утицао на Лазу Костића, и колико му је помогао приликом вредновања песничког рада Јована Јовановића Змаја. Оцењујући песничтво свог „старог пријатеља” Костић се неретко позива на „Рјечник”, и тако коначно успоставља тезу да је ова истакнута књига најрелевантнији приручник за оцену Змајовиног песничког језика.

Кључне речи: народна књижевност, поезија, језик, речник, критика.

У стваралачкој радионици сваког писца постоје књиге које су оставиле дубок траг у његовом стваралаштву, па се често дешава да оне, с пуним правом, заузму и почасно место у регистру пишчевих узора. Лаза Костић познат је по томе да није имао велику библиотеку и да је „прочитане књиге до којих није много држао бацао, понекад и ‘у кошар под шупу’” (Вуксановић, 1987, стр. 231), али се исто тако поуздано зна да је вредне књиге пажљиво чувао, и да се на сваки начин трудио да их „сакупи” у што већем броју примерака. Тако је, у једном стваралачком тренутку, на његовом радном столу апсолутни примат преузела књига за коју Миро Вуксановић каже да је темељник новијој српској књижевности (в. Вуксановић, 2012, стр. 7), и да није само лексикографско, већ и значајно књижевно дело. У питању је *Српски рјечник истумачен њемачкијем и латинскијем ријечима*⁶⁰ Вука Стефановића Караџића, на који се Лаза Костић често позивао, и то не само у прве четири деценије литерарног рада током којих је (посредно и непосредно) изучавао српску народну књижевност, већ и у значајном делу његовог преосталог критичко-есејистичког опуса, чија се „завршна фаза”

* mladendjuricic.info@gmail.com

⁶⁰ У даљем тексту *Рјечник*.

препознаје у *Књизи о Змају*⁶¹ – чувеном „трактату о поезији” у којем су потоњи критичари препознали зачетке модерне српске критике.

Ако је веровати сведочанствима Костићевих блиских пријатеља и сарадника, Вуков *Рјечник* решавао је безмало сваку његову дебату (в. Симоновић, 1913, стр. 32), па зато и не чуди што је врло брзо постао „вредносна парадигма” и у његовом критичком систему. У прилог томе говори и податак да је Лаза Костић марљиво чувао личне примерке *Рјечника* (имао је два примерка у својој библиотеци⁶²), и да је баш помоћу њих успешно пропитивао многобројне литерарне текстове својих савременика. Он је Вукову књигу особито ценио, али је на маргинама личних примерака, сваки пут када би у слојевитој грађи „набасо” на неку грешку или на ситан недостатак, бележио занимљиве филолошке коментаре, које је касније редиговао и под насловом *Допуна Вуковог Рјечника* објавио његов лични лекар и сомборски пријатељ – Радивој Симоновић. У предговору „допунама”, које садрже 1.912 нових речи (в. Вуксановић, 1987, стр. 233), о самим белешкама Симоновић каже следеће:

„Опште је познато било да је Лаза врло често превртао Вуков речник и да је необично добро знао садржину његову. То је он показао и кад је написао своју књигу о Змају, а то су знали и сви који су с њиме у разговору претресали српски језик.

После смрти Лазине, ја сам између свију књига прво тражио Вуков речник, не бил га спасао да се како год не изгуби. *Нашао сам два издања, старије штампано у Бечу 1852, и најновије штампано у Београду 1898.*⁶³

⁶¹ Књига је настала према Костићевом говору од 24. новембра 1899. године, одржаном у свечаној дворани Матице српске (поводом обележавања педесете годишњице Змајевог књижевног рада), а штампана је три године касније у Сомбору, о трошку аутора, под насловом *О Јовану Јовановићу Змају (Змајови), његову певању, мишљењу и писању, и његову добу*. Више о историји саме књиге говори издвојено поглавље „Кратка историја спорне књиге”, у тексту *Спорна књига* Ђорђевића Вуковића (в. Вуковић 1982, стр. 89–94), али и безмало сваки други текст који је до данас о њој написан. Због тога ће, уколико то буде неопходно, на историју књиге упућивати релевантан библиографски избор: Протић, 1972; Живковић, 1989; Туцић, 1991; Рошуљ, 1991; и др.

⁶² Потврда за то налази се, осим у писаним сведочанствима Радивоја Симоновића, и у *Књизи о Змају*, где сам аутор у неколико наврата јасно наглашава да „гледа” у друго и „треће (државно) издање, исправљено и умножено” (в. Костић, 1989, стр. 67; 247; 280).

⁶³ У *Књизи о Змају* остављено је сведочанство о томе како је, када су својевремено филолози Пера П. Ђорђевић и Љубомир Стојановић започели „исправљачки рад” на овом издању Вуковог *Рјечника*, Лаза Костић једном од њих

Прегледајући уверио сам се да у оба има много бележака од Лазине руке, те сам наурио да их мало проучим и задржао сам до сада обе књиге код себе⁶⁴” (Симоновић, 1913, стр 1. Курзив М. Ђ.).

Капитално дело Вука Стефановића Караџића послужило је Костићу као „канон” и приликом вредновања Змајевог песништва за које није тешко утврдити да је вишеструко прожето традиционалном и усменом културом.⁶⁵ Оно што нарочито смета Лази Костићу код песника кога је Бог створио „да буде славуј, а он силом навалио да буде змај” (Костић 1989: 49), јесте изразито *непоштовање језика* и његови стални покушаји да преправља речи које су потекле из народа. „Да би се језик могао преправљати, сматрао је Костић, да би могле да се стварају нове кованице, и из кованица изводе друге, да би могао да се речима даје други смисао, све је то тражило веће знање него што га је имао Змај. *Требало је знати онај обичан, свакодневни језик, језик којим се говори у граду и на селу, који се среће у новинама и популарним књигама за народ, који се налази у Вуковом речнику и у речницима после Вуковог.* Тек када се тај језик зна, могу се правити језичке иновације, па да оне имају некакав смисао и сврху” (Протић, 1972, стр. 138–139. Курзив М. Ђ.). Код Змаја су, међутим, према Костићевом суду, у једном стваралачком тренутку потпуни примат над *рајеницама* преузеле *змајенице*.⁶⁶

напоменуо да би требали „узети у друштво и једног песника или барем доброг стихотворца” (Костић, 1989, стр. 473). Сујетни филолози га нису послушали и зато је – према његовом мишљењу – тај „исправљачки посао” обављен са извесним недостацима. Четири године касније, неке од њихових „погрешака” Костић ће издвојити и пописати баш у *Књизи о Змају* (в. Костић, 1989, стр. 247). Напомена М.Ђ.

⁶⁴ Четрдесет година касније, након смрти Радивоја Симоновића, драгоцени примерци речника одлазе у руке још једног озбиљног проучаваоца Костићевог књижевног дела – Младена Лесковца. Као самостална књига, „допуне” су објављене у Београду, тек неколико година пред обележавање стогодишњице Костићеве смрти (в. Костић, 2007). Напомена М.Ђ.

⁶⁵ О томе види: Грујић, 2010; Пешикан-Љуштановић, 2012, стр. 216.

⁶⁶ Разлику између језичких кованица које означава терминима „рајеница” и „змајеница”, Лаза Костић објашњава на следећи начин: „Ти велиш да српски језик није *земаљски*, него *рајски*. И у твојим устима, особито у твоје млађе дане, имао је српски језик своје рајске часове. И у *Снохватицама* извио си из тог језика некоје прекрасне приновице. Ја ћу сваку таку твоју кованицу споменути и, према твом ‘рајском језику’, назваћу је *рајеницом*. Ал’ сам наилазио и на сасвим друкчије кованице што их ниси сковао од *рајског*, већ од оног твог *змајског* језика: То ће бити *змајенице*” (Костић, 1989, стр. 374. Подвукао Л. К.). Након исцрпне анализе једних и

Објашњавајући како је дошло до тога, Костић истиче да му изричито смета то што поједини српски књижевници и новинари не загледају у *Рјечник*, и наглашава да је крајње време да та „срамотна аљкавост” престане (в. Костић, 1989, стр. 455). Небрига о матерњем језику се – како сам каже – поприлично усталила код наших књижевника, и зато би „прелиставање” *Рјечника* требало да им постане свакодневна пракса. Колико је тај посао драгоцен, он најбоље види из личног примера, али додаје да му је отужно када је (као критичар) приморан да тражи „длаку у јајету” тако што ће издвајати *језичке погрешке* свог старог пријатеља. Тај немили посао, међутим, оправдава чињеницом да је „народни миљеник” био (барем по питању језичке културе) врло немаран:

„Што Змајову мрзи загледати мало почешће у ту књигу, то је његов стари обичај, он се све ређе сећа да се човек учи док је жив и да би му много боље било учити ‘српски језик’, него писати дангубне стихове у његову славу. Ал’ што се досад не нађе ниједан професор српског језика или други који човек од струке да га поучи, да му прстом покаже најкрупније погрешке, него је то спало на мене, његова млађег друга, да му забадам нос у Вуков *Рјечник*, то заиста није моја срамота” (Костић, 1989, стр. 472).

Премда је због својих навода често упадао у замке филолошке критике (в. Живковић, 1989, стр. 21) и неретко остављао утисак крајње контрадикторног критичара, у *Књизи о Змају* Костић је у неколико наврата истицао да не треба одступати од појединих језичких норми (што је, с друге стране, и сам чинио док је писао поезију), јер би то значило да аутор књижевног дела „назадуге”. Када му, коначно, „фиктивни саговорник”⁶⁷ замери како ће преписати целокупан *Рјечник*, ако настави да на тај начин анализира сваку песникову реч (и *рајеницу* и *змајеницу*), он одговара да му то није намера, али већ у наредној реченици наставља да утврђује пређашњу тезу како је управо Вукова књига најрелевантнији приручник за оцену Змајовиног језика. У ретким случајевима (када „одгонетку” за језичке недоумице не проналази у *Рјечнику*), он консултује и приручник *Турске и*

других, он закључује да ће змајенице нестати, а рајенице остати чиста добит за наш књижевни језик (в. Костић, 1989, стр. 486).

⁶⁷ Идентитет Костићевог сабеседника којим су се бавили многи критичари, у великој мери појашњава реченица у којој му се он директно обраћа речима: „Нећу ваздан да вас питам и запиткујем, хоћете ли да вам причам како је то било. То је беспослено [можда боље: *беспотребно*] питање кад знам да хоћете, а и ако нећете, морате хтети, јер сте ви ево у моме перу, а оно је у мојој власти, те ћу одмах причати...” (Костић, 1989, стр. 65).

друге источанске речи у нашем језику: грађа за велики српски речник,⁶⁸ чији је аутор Змајев „негдашњи пријатељ“ – Ђорђе Поповић (в. Костић, 1989, стр. 244).

Змајева изразита склоност ка турским речима, омогућила је Лази Костићу да, у поглављу које је посветио *Снохватицама*, отвори нову полемику у којој ће се до краја искристалисати његов однос не само према народном језику, него и према књижевности која је „потекла из народа”. Наиме, он примећује да у *Снохватицама* (које су, у великој мери, настале „подражавањем” српских народних песама) избија велика мржња према турском племену, мржња толико жестока да сасвим опонира осећању у српским народним песмама.⁶⁹ На томе он изричито замера Јовану Јовановићу Змају, и подсећајући на велику дистинкцију између *народних певача* и *књижевних песника*, напомиње како се не слаже са исказом да „књижевни песник треба да изводи из народне душе оно што је лепше, а не оно што слаби народни отпор према крвнику” (Костић, 1989, стр. 478). Напротив, он је уверен у то да Змајовина дужност није да „подучава” српски народ и своје читаоце како да „презру и омрзну” *турско племе* и *мухамедовску веру* (в. Костић, 1989, стр. 478–479).

Нелогично је – додаје Костић – и то што се књижевни песник који презире *турско племе*, „уљубио“ у *турски језик* који је – према његовим речима – сиромашан, незграпан, ружан, и „нема готово никакве књижевности“ (Костић, 1989, стр. 479). Уопште је чудно како неко „може кога мрзити, било човека, било више њих ил’ читав народ, а заљубити се само у њихов крештав глас, у њихов немили занос, па се непрестано трудити да говори, да се ачи као они, да заноси на њихово, а њих саме непрестано мрзи и грди, то сам заиста први пут опазио у Змајове. Он мрзи Турке, а њихов језик – само што се није потурчио” (Костић, 1989, стр. 479–480). Но, није највећи проблем што се „народни слављеник” свим силама трудио да подражава народну поезију прихватајући силне турске речи из њених стихова, већ је проблем што се он „упиње из петних жила да такове троске што више накупи откуд било, збрда-здола, с коца с конопца, те да њоме ‘накити’ своје *Снохватице*” (Костић, 1989, стр. 480). Као најрелевантнији пример за то истакнута је песма *Марко и ђенђивиши дервиши*, која броји немали број турских речи чије значење Костић није успео да пронађе ни у једном приручнику до

⁶⁸ в. Поповић, 1884.

⁶⁹ Као најбољи пример за то, он наводи једног од најистакнутијих епских јунака – Марка Краљевића, и додаје: „Да је у њега иоле мржње према *племену турском*, или бар према *вери турској*, он се никад не би побратио са *Алил-агом*” (Костић, 1989, стр. 478. Подвукао Ј. К.).

ког је могао доћи. Стога, он закључује да су *Снохватице* препуне „турских речи којих нема [ни] у народним песмама, ни у Вукову *Рјечнику*” (Костић, 1989, стр. 481).

У прилог свом становишту Костић наводи податак да су поједине турске речи залутале у Змајовину поезију чак и у реално немогућим ситуацијама, али и да такве непримерене турцизме затичемо и у народном песништву, у опису преткосовских догађаја, или, чак, што је још непримереније, оне долазе „из уста” старих српских владара. Тако, на пример, једну *варварску реч* чујемо из уста цара Душана, у песми о његовој женидби: „Него скини бугар-кабаницу, / Бог убио онога *терзију*, / Који ти је толику срезао!” (нав. према: Костић, 1989, стр. 482. Подвукао Л. К.). Слични примери постоје и у другим песмама, али је Лази Костићу довољан и само један да установи како „то може, ако не сасвим оправдати, али бар учинити разумљивим само неписменост народних певача, одраслих у незнању ‘времена и лета’. Ал’ у писменог песника, у песника књижевника...” (Костић, 1989, стр. 482) за такве „испаде” очигледно нема доброг оправдања.⁷⁰

⁷⁰ Исти је случај и са *променом значења* појединих турских речи, па у вези са тим Костић констатује да „народна песма неће никад мењати смисла турској или другој ‘источанској’ речи” (Костић 1989: 445), и пита се да ли може „да се допусти писменом човеку, песнику књижевнику, [оно] чега се чува неписмени народ? А најмање се то може опростити Змајови, Змајови Снохватичару, који је у ту малу песмарицу натрпао толико турских речи колико нема у свима народним песмама” (Костић, 1989, стр. 446).

Међутим, овде се, још једном, потврђује ранија констатација да је Лаза Костић често био контрадикторан у својој критици. Те контрадикције истиче део приказа његове *Књиге о Змају*, који се појавио у јануарској свесци часописа „Бранково коло” из 1903. године. Аутор приказа је Јован Живановић – представник филолошке школе у српској критици, на ког се и сам Костић у више наврата позивао у својој студији (док је критиковао Змајеву поезију). Овај сегмент Живановићевог текста написан је „у облику дијалога, што је требало да подсети на дијалoшкy форму коју је и Лаза Костић користио у својој *Књизи о Змају*. Поента је у томе да ‘Змај чита Лазе Костића књигу о Змају’ и ‘дијели с њиме мегдан’. Међутим, Живановић пушта свог ‘Змаја’ да проналази углавном она места на којима је Лаза Костић граматички погрешно. На тај начин овај Живановићев ‘Змај’ доказује да Лаза Костић не зна основна значења неких речи (‘милобрука’, ‘милодух’) тако да и Лаза Костић – у Живановићевом приказу – често мора да призна: ‘Сад си ме, Змале, сатерао у тикву. Видим да можемо сви гријешити’; или ‘– Сад видим, Змале, да сам погријешило што сам дирао у твој језик, јер су ове погрешке моје веће куд и камо од твојих’ [...] На тај начин Живановићев ‘Змај’ немилосрдно ‘боде’ Лазино ‘нашироко развезено разглаголствије’ и ‘враћа’ га у гимназију да се дошколује...“ (Рошуљ, 1991, стр. 341. Подвукао М. Ђ.). На самом крају, Лаза Костић из дијалога са Змајем излази „поучен”,

Поред непримерене употребе турцизама, Костић замера Змају и то што је његова љубав према турцизмима у српском језику била толико велика и слепа, да је он глорификовао у свом песништву чак и „језичке наказе” које настају „прикивањем турског облика уз српску основу” (в. Костић, 1989, стр. 483). Као извориште таквих речи (безобразлук, пасјалук, проводација, пркожција) које – како сам каже – оличавају једну неприличну и веома ружну језичку навику, он означава *српску народну поезију и обичан говор*, али Јовану Јовановићу Змају приписује кривицу што се у такве речи „заљубио” и што је сматрао „да их треба умножити, не само да их је више на броју него да им се и примена прошири” (Костић, 1989, стр. 483). Али, судећи по томе што је углавном истицао лоше примере Змајеве „туркоманије”, и што се у његовој оцени примећује изразито неразумевање за уплив турских речи и облика у српски језик, не би се могло рећи да је Костићев однос према „туђинкама” остао непромењен након четири деценије активног књижевног рада. Напротив, поједини искази из *Књиге о Змају* не сведоче у корист примене начела које је поставио у младости: „Стара вековита јабука Дријаде народног песништва мора се калемити; што странији каламци, само ако су племенити, тим боље” (Костић, 1991, стр. 28). Отуда потиче и закључак да се у једном делу свог критичко-есејистичког опуса Костић није дословно придржавао властитог „правила” о преузимању „туђинки”.

У својој претераној тежњи за чистотом говора, Лаза Костић се – иако можда не делује тако – понекад није до краја усаглашавао ни са ставовима Вука Стефановића Караџића, о чему сведочи неколико дигресивних коментара које је, поводом „погрешака” у *Рјечнику*, исписао на страницама *Књиге о Змају*, али и чињеница да њихов однос према турском језику није био сагласан. У прилог томе говори неколико реченица из предговора *Рјечнику*,⁷¹ али и констатација једног од најистакнутијих српских филолога –

и даје своју „завршну реч” у којој се сликовито приказује колико су „уски” били његови „видици” приликом оцене Змајевог песништва: „– **Видим сад да човјек треба још нешто да зна осим Вукова рјечника**” (нав. према: Рошуљ, 1991, стр. 342. Нагласио М. Ђ.).

⁷¹ „Турске ријечи (које сам отприлике знао да су јамачно Турске) назначио сам звјездицом (*), и ће ми је одма могло пасти на ум, замјењивао сам и Српским ријечма. Највише од ови Турскије ријечи могу се без сваке муке ишћерати из нашег језика, зашто имамо Српске мјесто њи; а ћекоје се може бити ни у години дана не спомињу: али сам и ја опет писао, зашто сам чуо ће се у народу говоре, или пјевају; а има неколико и такови ријечи Турски, које ћемо морати задржати и посвојити [...] Али зато опет никакав паметан човек не може рећи, да је Српски језик опогањен туђим ријечма, и да се зато не може језиком назвати. Данас нема на овоме свијету

Павла Ивића, која се односи на Вуков став према турцизмима у српском језику:

„Вук није био строг ни према позајмљеним речима из других извора, и чак је доказивао неопходност да се задрже извесни турцизми. Њему је био стран пуризам, та болест слабачких, угрожених и уплашених за егзистенцију. У време када су ‘Турчин’ и ‘душманин’ били такорећи синоними, кад је вековни тлачитељ претио да поново отме и ону тешко извојевану мрвицу српске независности, Вуков став према турским речима био је слободан од мржње и од комплекса мање вредности. Тако је велики реалиста Вук отворио пут богаћењу нашег књижевног језика из обају могућих извора, преузимањем из других језика и, у ограниченој мери, стварањем неологизама по обрасцима већ присутним у језику. Ово је било преко потребно јер је у епохама које су следиле брзи развој нашег друштва доносио – и још увек доноси – у свакој деценији хиљаде нових појмова и с њима хиљаде нових речи“ (Ивић, 1969, стр. 24–25).

Лаза Костић је – угледајући се на Вука и учећи из његовог *Рјечника* – на примеру Јована Јовановића Змаја аподиктично исказао мишљење да грађење нових речи није за сваког ученог човека (в. Караџић, 1969, стр. XX), а нарочито не за онога ко не познаје добро народни језик. Тим поводом он се присећа чак и приказа Змајевих *Снохватица*, из пера Јована Живановића, у којем стоји да песник: „мора познавати свој народни језик, [и да мора бити (Доп. М.Ђ.)] кадар сам стварати ријечи. Али то стварање не смије се противити духу народном. Пјесник има права да ствара, да дотјерује језик, али то не смије бити против закона народног језика, него мора законима одговарати. Прави пјесник мора се покорити тијем законима, јер само тако може бити он прави носилац духа народног, који можемо видјети само (?) у језику народном“ (Живановић. Наведено према, Костић 1989: 343). Иако је коначна оцена Јована Живановића била повољна по Змаја, тврдње које је он изрекао поводом „дотеривања језика“ мање-више одговарају наводима које, на исту тему, у *Књизи о Змају* исписује Лаза Костић, сматрајући да народ ствара језик и да је најбољи језик онај који је створио народ. То би, истовремено, требало да значи да је и књижевност боља уколико је ближа народном језику (в. Протић, 1972, стр. 139), али не и да ће, по том принципу, књижевник преузимати баш сваку реч која долази из народа:

„Не, не може бити задатак српске књиге да трче за народним говором свакога краја. Не може бити смисао оног прописа Вуковог да књижевнику ваља да је све оно добро, непогрешно и свето, што чује из уста ‘народа’, па

ниједнога језика (ни старога ни новога), у коме нема туђи ријечи...” (Караџић, 1969, стр. XX).

ма гдје то било, не сумњајући се, не испитујући. Књижевник не смије бити ко нека домаћа животиња да све позоба што је пало са стола и што је бачено на буњиште. Но књижевник ваља да је као пчела те да бира цвијеће с кога ће понијети мед; па, ако нема таквога цвијећа тик до његовог уљишта, нека полети мало и подаље, по цијелој ливади, по цијелом народу“ (Костић, 1990, стр. 198–199).

Та „ливада“ на којој „расте“ и на којој се „сакупља“ културно наслеђе, за Костића је – као што се из досадашњих навода могло закључити – оличена у Вуковом *Рјечнику*, маестралној књизи „која се не може дочитати и која ће док је српског језика бити дописивана“ (Вуксановић, 2012, стр. 9). У њу је најистакнутији критичар Змајовин дописао близу две хиљаде нових одредница, и тако одужио свој дуг према нашем највећем језичком реформатору. Тај „практични део“ рада, потврђује и Костићеву теорију да је језик „жив организам ко и човјек, те има, ко и сваки други организам, свој развој и свој распад, своју прогресивну и своју ретроградну метаморфозу“ (Костић, 1990, стр. 198). Зато језик – према његовом мишљењу – треба допуњавати и „освежавати“ новим речима, али се, истовремено, треба трудити да међу тим речима превагу однесу „рајенице“, и да се језик у неким будућим редакцијама што више прочисти од лоших кованица.

Читајући песмарице Јована Јовановића Змаја, Лаза Костић проналази велики број речи које је стари песник несрећно сковао, а исто тако препознаје и немали број оних које су заведене у богат речнички фонд Вукове књиге, а које овај употребљава у погрешном значењу, искривљујући тако „народну основу“. Због тога он свом пријатељу не може да опрости лоше кованице, као што не може да му опрости ни слабу песму (в. Костић 1989: 329). Ипак, поштујући своје основно начело, Костић никада не заборавља ни да похвали Змајеве „рајенице“ и да нагласи оне тренутке у којима је *славуј* надјачао *змаја*. Анализирајући добре и лоше стране Змајевог језика, он је непрестано „превртао“ своје трошне примерке *Рјечника*, и у њима не само да је проналазио одговоре на многа питања, већ му се свака *нова реч* указивала као *нови доказ* који је могао да „утврди“ коначну пресуду. У том смислу, *Рјечник* је у критичко-есејистичком опусу Лазе Костића до самог краја фигурирао као пример за углед, као образац на који се учени књижевник мора угледати и по коме треба судити, те као драгоцену књижевно дело из ког су, током непуне четири деценије прегалачког рада, поникли многи „продукти“ у Костићевој књижевној радионици. Зато се, без икакве сумње, за *Рјечник* Вука Стефановића Караџића може изрећи тврдња да је био „вредносна парадигма“ у књижевним пословима Лазе Костића, и да ту књигу, током читавог његовог рада, ниједна друга није могла да замени, нити да надгласа.

Литература

Вуковић, Ђ. (1982). Спорна књига. У зборнику „Књижевна дело Лазе Костића”. Београд: Институт за књижевност и уметност, 89–124

Вуксановић, М. (1987). Лазе Костића Допуне Вуковом ‘Рјечнику’. *Домети – часопис за културу*, бр. 49–50, 231–234.

Вуксановић, М. (2012). Књига пред књигама. У књизи „Српски рјечник или Азбучни роман. Књижевни делови првог и другог издања (1818, 1852)”. Нови Сад: Издавачки центар Матице српске, 7–37.

Грујић, Т. (2010). *Змајево стваралаштво за децу и усменокњижевна традиција*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Живковић, Д. (1989). Лаза Костић о Јовану Јовановићу Змају. У књизи „О Јовану Јовановићу Змају (Змајови), његову певању, мишљењу и писању, и његову добу”. Нови Сад: Матица српска, 7–29.

Ивић, П. (1969). О Вуковом Рјечнику из 1818. Године. У књизи „Српски рјечник (1818)”. Београд: Просвета, 19–45.

Костић, Л. (1989). *О Јовану Јовановићу Змају (Змајови), његову певању, мишљењу и писању, и његову добу*. Нови Сад: Матица српска.

Костић, Л. (1990). Из науке о језику. У књизи „О књижевности и језику”. Нови Сад: Матица српска, 148–199.

Костић, Л. (1991). Одговор на „Мњење о Костићевој Беседи” од Глише Гершића и А. Хаџића. У књизи „О књижевности – Мемоари I”. Нови Сад: Матица српска, 26–31.

Костић, Л. (2007). *Допуна Вуковог Рјечника*. Београд: Чигоја штампа.

Пешикан-Љуштановић, Љ. (2012). Простор у „Ђулићима” и „Ђулићима увеоцима” Јована Јовановића Змаја. *Зборник за језике и књижевности Филозофског факултета у Новом Саду*, бр. II/2, 207–218.

Поповић. Ђ. (1884). *Турске и друге источанске речи у нашем језику: грађа за велики српски речник*. Београд: Српска краљевска државна штампарија.

Протић, П. (1972). Лаза Костић и његова књига о Змају. У књизи *Стваралац и политика*. Београд: Нолит, 130–146.

Решин Туџић, В. (1991). *Безмерно и сићушно кварење прославе*. У спомен на Лазу Костића о стопедесетогодишњици његова рођења. Посебне свеске Летописа Матице српске, бр. 8, стр. 28–35.

Рошуљ, Ж. (1991). *Рецепција беседе и „Књига о Змају” Лазе Костића у „Бранковом колу” (1899–1904)*. Књижевност, бр. ХСI/4–5, стр. 335–346.

Симоновић, Р. (1913). *Др Лаза Костић – Његов живот и рад*. Вуков речник (прештампано фототипско издање). Домети – часопис за културу, бр. 49–50, стр. 1–32.

Стефановић Карацић, В. (1969). *Предговор*. У књизи „Српски рјечник (1818)”. Београд: Просвета, стр. III–XX.

Стефановић Карацић, В. (2012). *Српски рјечник или Азбучни роман. Књижевни делови првог и другог издања (1818, 1852)*. Нови Сад: Издавачки центар Матице српске.

Mladen Đuričić

SERBIAN VOCABULARY OF VUK STEFANOVIĆ KARADŽIĆ AS A „VALUES PARADIGM” IN BOOK ABOUT ZMAJ BY LAZA KOSTIĆ

Summary

In this paper we are trying to define the attitude of Laza Kostić towards folk literature, by putting „Serbian Vocabulary” by Vuk Stefanović Karadžić, in the focus of interest. In one part of his critical-essayistic description, Laza Kostić represents „Serbian Vocabulary” as a value parameter. Taking a „Book about Zmaj” (1902) as an example, we can see to what extent this text affected him and how much it helped him in evaluation of the poetic work of Jovan Jovanović Zmaj. Evaluating the poetry of his “old friend”, Kostić often referred to the „Vocabulary” and had finally established the theory that this featured book was the most relevant guide for evaluating poetic language of Zmaj.

Key words: folk literature, poetry, language, vocabulary, critique

Сузана С. Елчић*

Универзитет у Источном Сарајеву
Факултет пословне економије Бијељина

УДК 811.163.41`373.45

DOI 10.7251/NS1601109E

Оригинални научни рад

АНГЛОСРПСКИ ЈЕЗИК У ЕЛЕКТРОНСКОЈ КОМУНИКАЦИЈИ

Апстракт: У раду описујемо и анализирамо утицај енглеског језика на граматичку структуру српског језика. Енглески језик, као први језик свјетске комуникације, утиче на све остале језике брже и агресивније него иједан други језик до сада. Његов утицај огледа се не само не лексичком нивоу, мада је он најизложенији, него и на многим другим нивоима лингвистичке анализе, па је стога предмет овога рада класификација и лингвистичка анализа скривених англосрпских творевина уочених у два канала електронске комуникације – блогovima и Фејсбуку⁷². Полазимо од претпоставке да ће се у наведена два облика супстандардног разговорног стила, које карактерише потпуна слобода израза, испољавати уобичајене енглеске конструкције изражене српским лексичким потенцијалом, што ћемо доказати примјеном аналитичко-интерпретативне методе. Након извршене анализе корпуса, дошли смо до закључка да су енглеске конструкције изражене српским лексичким потенцијалом присутне у посматраним каналима комуникације, те да због своје неупадљивости и скривености представљају највећу опасност за српски језик.

Кључне речи: англосрпски језик, блог, Фејсбук, граматичка структура.

Увод

Због огромног утицаја енглеског на друге језике, па и на наш, долази до појаве хибридизације матерњих језика која се на полушалив начин огледа у именовању тих хибридних језика као што су *Franglish*, *Spanglish*, *Hunglish*, а код нас – *англосрпски* (Прћић, 2011, стр. 20). То је језик који све више одступа од својих норми и настоји да их неутралише.

Упоредимо на почетку ове двије реченице – *Сори, по дифолту не носим кежуал за сваки ивент* и *Надам се да сте имали лијеп викенд*. Уколико се постави питање у чему је разлика између наведене двије реченице, говорник српског језика би вјероватно без размишљања одговорио да прва обилује англицизмима, док је у другој реченици у потпуности искоришћен српски лексички потенцијал. Међутим, о овој тврдњи би требало добро промислити. Наиме, истина је да је скоро свака пунозначна ријеч у првој реченици преузета из енглеског језика, што се да констатовати већ на први

* suzanae@live.com

⁷² Примјери за рад ексцерпирани су са блогова и Фејсбука у току 2011. године.

поглед. Када је пак ријеч о другој реченици, у цјелости израженој српским лексемама, треба нагласити да је ту српски језик присутан само на површини, испод које се крије енглески колокацијски спој. Будући да овакав тип примјера није лако уочљив, мишљења смо да му је потребно посветити посебну пажњу јер због своје неупадљивости, као и због некритичког односа говорника српског језика према њему, највише може наштетити српском језичком изразу. С тим у вези, предмет овог рада јесте да се класификују и анализирају оне англосрпске структуре које нису лако уочљиве на корпусу електронског дискурса.

Све учесталија пракса да српске ријечи или конструкције одсликавају енглеске ријечи и конструкције испољава се, према Прћићу у три етапе, а то су сљедеће:

„Лансирање, чином пресађивањем речи, израза или њихових значења из енглеског језика у српски, у склопу процеса превођења изговорених или написаних текстова;

Ширење, путем вишеструког, обично несвесног, понављања у популарним медијима, чији је утицај на формирање језичких навика публике, хтео то неко признати или не, огroman;

Прихватање, опет најчешће несвесно, од стране представника језичке и културне заједнице, у прво време оних језички недовољно осетљивих а потом и осталих, чиме такве речи улазе у редовну употребу.” (Прћић, 2000, стр. 867–873)

Методологија

Након што укратко опишемо корпус из кога су ексцерпирани примјери за рад, приказаћемо на који начин енглески језик утиче на српски, и то у погледу сљедећих граматичких сегмената: негације, придјева, атрибутских конструкција и синтагматске структуре.

Термин блог настао је од израза *Web Log* што у преводу значи интернет дневник. Комуникација на блогу почиње када блогер објави одређени садржај који може бити различитог формата (слика, видео-запис, текст и слично), након чега посјетиоци блога, уколико желе, могу коментарисати постављени садржај и на тај начин улазе у интеракцију како са креатором блога, тако и са осталим посјетиоцима. С тим у вези, за блог можемо рећи да је он у основи вебсајт, али и комбинација чета и форума, који омогућава посјетиоцима да кроз коментаре износе своје идеје и ставове о одређеном садржају, дајући тако блоговима разговорни ток.

Друштвену мрежу Фејсбук, на челу са Марком Закербергом, основала је група студената са Харварда 2004. године и примарно је била замишљена као мрежа затвореног типа, доступна само студентима са Харварда.

Временом је овај сајт почео да умрежава и друге универзитете све док 2006. године није прерастао у глобални сајт коме имају приступ сви корисници свијета. Процењује се да има чак преко 400 милиона корисника, што га чини најпопуларнијим сајтом данашњице. У корпус су укључени коментари или статуси корисника ове друштвене мреже који су објављивани на њиховим зидовима. Оно што представља недостатак овог дијела корпуса јесте чињеница да су многи профили заштићени, те се у њихову вјеродостојност може увјерити само ограничен број корисника. Такође, неки профили могу бити обрисани или привремено деактивирани, што подразумева и брисање постављених коментара.

Оба посматрана типа електронског медија представљају велики изазов за лингвистичку анализу и важан су показатељ у ком правцу иде развој англосрпског језика. Важно је истаћи и то да корисници оба сајта постављају коментаре који најчешће нису подложни цензури, при чему они својим језичким изразом неометано манифестују своју језичку (не)осјетљивост. Примјеном аналитичко-интерпретативне методе показаћемо на које све граматичке сегменте енглески језик врши свој утицај на српски у електронској комуникацији.

Резултати истраживања

1. НЕГАЦИЈА. У погледу негације, српски и енглески језик веома се разликују, с обзиром да енглески језик, условно речено, не познаје двоструку или вишеструку негацију, док, с друге стране, она представља неизоставни дио српског језика. Риђановић наводи занимљив примјер вишеструке негације (*Ја нисам никако нигдје могао наћи ништа и никога да ме утјешим*) и уз њега додаје да уколико би се само једна одрична ријеч замијенила потврдном, реченица би постала апсурдна и граматички неисправна (Риђановић, 2007, стр. 60). Ваља напоменути да двострука негација постоји и у енглеском али само на синтаксичком плану, док на семантичком једна негација искључује другу и такав исказ добија позитивно значење: *I didn't see nobody* (примјер преузет из Хадлстон и Пулум, 2005, стр. 156) у стандардном енглеском имплицира *I did see somebody*, док ова реченица и нестандартним дијалектима носи значење *I didn't see anybody*. Такође се дупла и мултиплицирана негација јавља у нестандартном језику када има интензификаторску функцију: *No one never said nothing about it* (Гринбаум и др., 1990, стр. 226).

„У синтаagmaма састављеним од одричне замјенице или замјеничког прилога и глаголског придјева као надређеног члана у српском језику је нужна двострука негација, јер се она остварује према правилу: употреба одричне замјенице или замјеничког прилога у синтагми са глаголским

придјевом као надређеним чланом условљава употребу негиране форме глаголског придјева” (Ковачевић, 2004, стр. 250). Ово правило се под утицајем германских језика уопште, којима двострука негација није својствена, веома често изневјерава, чак и у језику добрих писаца. Примјер из корпуса гласи:

1) „Bili smo prinuđeni na ovaj potez. Suočeni sa negativnom, ničim izazvanom⁷³, lošom slikom o našoj zemlji, odlučili smo se za ovu kupovinu, jer verujemo da će ona doprineti iznošenju prave slike o Srbiji i njenom nastojanju da postane deo Evropske porodice. *Srbija kupuje BBC, Blog B92* (13. 10. 2011)

У корпусу смо забиљежили и примјере који вјеродостојније илуструју изневјеравање негацијских правила српског језика под утицајем енглеског. Они гласе:

1a) Ovih meseci vidimo srpska strana intezivno pregovara oko NICEGA, to jest oko *NEMOGUCE MISIJE* zvane Kosmet, to u prevodu na srpski znaci mi trazimo sve, a dobicemo nista, jer nista i nemamo, jer to sta smo imali nije vise nase. *Kolač ili, Blic blog* (6. 2. 2011)

Na mojoj adresi piše Sarajevo u petak ukoliko mi JNA ne produži vojni rok u vidu još jedne sedmice sjedenja u kancelariji i gubljenja vremena radeći NIŠTA! (Фејсбук, 17. 7. 2011)

Као што је већ речено, изневјеравање дупле негације у споју одричне замјенице или замјеничког прилога и глаголског придјева присутна је не само у језику добрих писаца него и у средствима јавног информисања који умногоме доприносе креирању лингвистичког израза, при чему се ствара утисак да је негација типа *ничим изазван* чак граматички исправна. С друге стране, у примјеру *pregovara oko ничега* споран је додатак глаголу *pregovarati* који је изражен приједлогом *oko* и одричном замјеницом *ничега* коју је неопходно разглобити, те њен одрични дио *ни* премјестити испред приједлога, чиме се добија једина исправна конструкција у српском језику *ни око чега*, док је у енглеском језику једино могуће везати приједлог *about* са одричном замјеницом *nothing*. У примјеру *добихемо ништа* изостављена је негација која се реализује у оквиру презента помоћног глагола *хтјети* у оквиру футура I (*нећемо добити ништа*), чиме се на веома илустративан

⁷³ Да би се разликовали од остатка исказа, издвојени карактеристични примјери су подвучени.

начин показује одсуство дупле негације под утицајем норме енглеског језика. Сличан случај биљежимо и код потврде *радећи ништа*, гдје је испред глаголског прилога садашњег изостављена одрична рјечца *не* чиме није испоштовано правило дупле негације у српском језику.

2. ПРИДЈЕВИ. Мали број је правих придјева у енглеском језику и то су углавном они којима се изражавају физичка и психичка својства ствари и бића (*wide – широк, slim – танак, tall – висок, honest – искрен, beautiful – лијеп*). Поставља се питање како се у енглеском језику придјевају разна својства именицама уколико не постоје прави придјеви. То се постиже тако што се једна именица стави испред друге када она поприма статус придјева: *marketing agency – маркетиншка агенција, state university – државни универзитет, home delivery – кућна достава, university professor – универзитетски професор* и слично.

Према Прћићу спој именица-англицизам, укључујући и акрониме, која се у номинативу једине јавља испред неке друге именице представља структурну иновацију у српском језику насталу под утицајем енглеског језика (Прћић, 2011, стр. 217). Овакви случајеви представљају синтагматски спој придјев + именица, што се може лако доказати уколико се именица у придјевској функцији замијени правим придјевима (*андерграунд писац – авангардни писац, фитнес тренер – спортски тренер*). Наредни примјери показују ову праксу из енглеског језика:

2) Sa obzirom na očigledne menadžment (ne)sposobnosti kod većini naših press medija, kao i novčane zalihe koje (ne)imaju, mogu pretpostaviti da kod nas nećemo morati toliko da čekamo...). *Real time web i novinarstvo, blogowski.eu* (25. 1. 2011)

Za fejkere nije strašno, oni su uvek postojali i uvek će postojati, više me brinu “velike i poznate” marketing agencije. *Kupovina fanova na facebooku-fail, blogowski.eu* (17. 1. 2011)

"I na samom kraju, ali sigurno ne kao najmanje bitno, Penticica može postati ogledni prostor za razne tehnološke kompanije i biznis ideje. *Pentica-v3, Blic blog* (10. 1. 2011)

Doboj je jedini imao ona saloon vrata, a moja kafana se zvala KOMUNALAC i bila je eh, uh i ah. *Zora, Blog B92* (31. 1. 2011)

Ове потврде илуструју појаву у којој је дошло до пресликавања именичке синтагме у којој се именица налази испред друге именице у придјевској функцији. Посебну пажњу заслужује примјер са именицом

маркетинг у атрибутској функцији, будући да је ова ријеч ушла у систем српског језика и прошла кроз секундарну адаптацију (Филиповић, 1986, стр. 56) стекавши облик придјева *маркетиншки*. Да примјери које смо сврстали у ову групу, заиста представљају синтагматски спој придјев + именица, показаћемо тако што ћемо именице у придјевској функцији замијенити правим придјевима: *менаџмент неспособности* – *управљачке неспособности*, *бизнис идеје* – *пословне идеје*, *билијар сала* – *билијарска сала* или *сала за билијар*.

У енглеском језику испред именице у функцији придјева, да би је ближе одредили, могу се наћи како садашњи тако и прошли партиципи (*a tiring journey* – *заморно путовање*). Међутим, када се партиципи нађу испред именица и при томе показују одређене процесе, онда они губе статус придјева, будући да придјеви показују својства и особине а не процесе, па такве партиципе преводимо релативном реченицом (*a crying baby* – *беба која плаче*, *a burning candle* – *свијећа која гори*). Примјер који илуструје погрешну употребу садашњег партиципа у функцији атрибута под утицајем енглеског језика гласи:

2a) Jeste, ali očekivalo bi se da high-brow misleći čovek unapred ima bolju atipicaciju smisla sveta koji ga okružuje. *Some are born to*, *Blic blog* (5. 3. 2011)

Наведени примјер показује да је дошло до употребе садашњег партиципа у атрибутској функцији по угледу на енглеску норму (*a thinking person*) умјесто релативне реченице (*čovjek који мисли*).

3. СЛОЖЕНА АТРИБУТСКА КОНСТРУКЦИЈА. Сложени атрибут у енглеском језику настаје спајањем већег броја ријечи (именица, придјева или реченичних конструкција) које су обично повезане цртицом. Риђановић сматра премодификацију именичке фразе изражене реченичним конструкцијама веома „економичним и сликовитим”, те наводи неке примјере уз које даје и преводне еквиваленте од којих ћемо преузети сљедећи: *hit-and-run driver* је *возач који неког удари на побјегне* (Риђановић, 2007, стр. 208). Као што се види, оваква врста премодификације именичке синтагме преводи се описно, односно препричавањем, а никако дословно, јер би се у том случају огријешило о дух и граматику матерњег језика коме оваква премодификација није својствена (Риђановић, 2007, стр. 208). Уочени примјери из корпуса, исказани у цјелости српским ријечима, одсликавају норму енглеског језика на нивоу сложеног атрибута:

5) Svoje "nisam bas sebe najbolje razumela" emocije. *Petropanovi, Blic blog* (27. 1. 2011)

Pored vas takvih koji misle da cu se zavaravati da je sve lepo i pozitivno, taj ad hominem "ti si cinik, pa nisi u pravu" argument mi dodje samo kao motivacija da to ne radim. *Petropanovi, Blic blog* (27. 1. 2011)

Уочене потврде сложеног атрибута представљене су без цртице, али су стављене под наводнике чиме се истиче њихов страни карактер. Наведени примјери сложеног атрибута дати су у виду реченица. Уколико кондензујемо перифрастичну конструкцију из првог примјера и сагледамо је у датом контексту, увидјећемо да је значење овог сложеног атрибута исказаног реченицом „*нисам баш себе најбоље разумела*” садржано у простом придјеву *збуњене, нејасне, неискристалисане, недефинисане емоције*.

И друга потврда сложене атрибутске конструкције може се сажети и исказати, истина, недовољно конкретним адјективима *неутемељен, неоснован, површан аргумент*. Чини се да се већа прецизност постиже употребом сложеног атрибута који је, изражен реченичним конструкцијама, карактеристичан за енглески језик.

Пажње вриједна је и наредна потврда сложеног атрибута:

5a) Ovde, ne možete proći kraj nekoga a da ne bude «Hello, how are you today» pozdrava. *Pripreme venčanja, mojblog* (6. 2. 2011)

Differentia specifica овога примјера је сложена атрибутска конструкција дата у сировом облику и има својеврсну стилистичку вриједност, будући да је употријебљена како би се одсликала страна атмосфера (Филиповић, 1986, стр. 188-189) о којој аутор блога пише.

Анализирајући уочене примјере, установили смо да деконпоновање адјектива и његово разлагање у реченичну форму, чиме се добија сложена атрибутска конструкција, носи у себи дозу креативности и прецизности, те стога утицај енглеске норме на српски језик на нивоу сложеног атрибута сматрамо дјелимично оправданим.

4. ПРЕСЛИКАВАЊЕ ЕНГЛЕСКИХ СИНТАГМАТСКИХ И РЧЕНИЧНИХ СТРУКТУРА У СРПСКЕ. Поступком пресликавања спојева ријечи или синтаксичких образаца из изворног у циљни језик добијају се преводна рјешења која нису у складу са матерњим језиком. Ове рогобатне преводне конструкције, будући да су исказане лексичким потенцијалном српског језика, брзо се одомаћују, лако бивају прихваћене у говорној заједници, односно њима се приступа некритички, што у великој мјери води ка англиканизацији матерњег нам језика.

Уочене синтагме и реченице које одражавају норму енглеског језика српским лексичким потенцијалом су слjedeће:

6) To se sinhronizuje za nemačko, francusko i ino roblje, a svi malo obrazovaniji evropljani govore jako dobar engleski. Ду ју спик инглиш, министарко? Blog 92 (2. 7. 2011)

Ovo kažem zato što ja poznajem neke Afrikance koji govore izvrstan engleski, mnogo bolji nego što je slučaj sa većinom iz Vlade Srbije. Ду ју спик инглиш, министарко? Blog 92 (2. 7. 2011)

Dakle - ne znam da li je neko banovan i zašto, nikad ikad nisam zatražila da neko bude banovan niti glasala da bude. *Ne delimo smisao za humor, dečko*, Blog 92 (22. 1. 2011)

Nadam se da si jucer imala fantastican dan i zelim ti puno takvih dana u zivotu...:))) (Фејсбук, 6. 11. 2011)

e, sad kad se latino fest završio, mlada gospodjice Dragicevic, osjećajte se slobodno da izletite napolje kad god zelite.... (Фејсбук, 27. 12. 2011)

Прва два примјера показују да је дошло до замјене реченичних функција. Наиме, атрибути *добар* и *изврстан* су попримили функцију прилошке одредбе за начин *добро* и *изврсно*. У српском језику било би прихватљивије ове реченице изразити употребом адвербијалне одредбе за начин и то на слjedeћи начин: *Европљани говоре енглески јако добро/изврсно*. С друге стране, у енглеском су стандардизоване обје конструкције, те их је могуће исказати на два начина: *Europeans speak very good English, Europeans speak English very well*. Поводећи се за структуром која је својствена енглеском, али не и српском језику, примјер из корпуса показује да је дошло до пресликавања енглеских структура без икаквог прилагођавања српском језичком исказу.

Уочени примјер из нашег корпуса *никад икад* представља структурни превод енглеског израза *never ever* који у енглеском носи обиљежје неформалног стила. Други члан ове синтагме, прилог *икад* (енгл. *ever*) има интензификаторску функцију, будући да има за циљ да нагласи да се садржај читавог исказа никада неће реализовати или се није реализовао. Подсјећања ради, у српском језику већ постоји адекватна замјена овог семантичког садржаја, а то је фраза *никад заникад*.

Енглески глагол *have* је по много чему специфичан – служи за творбу одређених глаголских облика у енглеском језику (*have done, had been*

working), у *causative have* пасивним конструкцијама, као и у колокацијским спојевима (*have breakfast, have a nice trip*). Дакле, у поменутиим случајевима овај глагол се не преводи у свом примарном значењу (*имати, посједовати*). Међутим, јасно је да је у забиљеженом примјеру *имати фантастичан дан* дословно пресликана уобичајена енглеска конструкција *to have a nice day* гдје је глагол *have* задржао своје примарно значење. До овако нетипичне конструкције дошло је под утицајем енглеског језика, али и због недовољног познавања матерњег језика који за преношење значења конструкције *to have a nice day* има свој стандардни спој – *лијепо се провести, лијепо искористити дан* и слично. Ако би се овакав тренд наставио, могло би се десити да у перспективи чујемо и још несрпскије спојеве као што су *имати доручак* умјесто *доручковати*.

Још један од уобичајених енглеских колокацијских спојева којима говорно лице подстиче саговорника да предузме одређену акцију јесте и императивни облик *feel free to do something*. Уочена потврда је, као и друге из овог одјелјка, карактеристична због тога што су обје лексеме конструкције *feel free* дословно пресликане у спој *осјећати се слободно*, иако српски језик за наведену употребу користи други члан, односно прилог *слободно (уради нешто)*.

Чини се да је све у реду са овим примјерима, тј. могуће их је разумјети. Међутим, када се мало детаљније проанализира њихова структуре, види се да је у питању само привидно српски језик, јер се испод површине, односно иза домаћих форми крије увезена садржина пресликана из енглеског. Српске ријечи појединачно или комбиновано одражавају енглеске структуре и значења, али и ситуације у којима је очекивано да се такве структуре појаве у енглеском, али не и у српском језику. Будући да је овај вид уплива енглеског у српски најтеже уочити, мишљења смо да управо овакве конструкције представљају највећу опасност за српски језик.

Закључак

На основу свега до сада реченог, можемо закључити да енглески језик утиче на граматичку структуру српског језичког израза и то на морфолошком и синтаксичком нивоу. Његов утицај огледа се на оним граматичким сегментима који су били у фокусу истраживања, односно у домену негације, придјева, атрибутских конструкција и синтагматске структуре:

1. Када је ријеч о негацији, изневјерава се правило дупле негације српског језика под утицајем енглеског коме је дупла негација својствена само на синтаксичком, али не и семантичком плану, те која се јавља у нестандардном енглеском језику. Разликујемо случајеве изостанка дупле негације који су веома раширени у употреби (*ничим*

- изазван) и оне који представљају невјешт језички избор појединца који је узрокован енглеским моделом (*добитимо ништа*).
2. Говорећи о придјевима, уочена је употреба именице испред друге именице у атрибутској функцији што представља структурну иновацију у српском језику унесу из енглеског језика (*бизнис идеја* ум. *пословна идеја*), као и употреба партиципа у функцији атрибута (*мислећи човјек* ум. *човјек који мисли*).
 3. Сложена атрибутска конструкција изражена реченичном конструкцијом представља такође својеврсну иновацију у српском језичком изразу којом се постижу одређени ефекти, као што су креативност, прецизност и слично („*нисам баш себе најбоље разумјела*” емоције).

Такође смо показали како може доћи до промјене синтагматске и/или синтаксичке структуре српског језика под утицајем норме енглеског. Овакве конструкције, изражене српским лексичким потенцијалом, брзо се одомаћују и тешко је продријети да испод површине лежи енглески образац (*никад икад* од енглеског *never ever*).

Литература

- Бајић, С. (2010). *Англицизми у српском језику*. Бања Лука: Бесједа.
- Vasić, V. и др. (2001). *Du ju speak anglosrpski? Rečnik novijih anglicizama*. Novi Sad: Zmaj.
- Greenbaum, S., Quirk, R. (1990). *A Student's Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Dorić-Francuski, B. (2009). *Površinsko prevođenje kao jedan od načina hibridizacije srpskog jezika i odomaćivanja anglosrpskog jezika*. Београд: *Анали Филолошког факултета XXI*, 261–276.
- Yule, G. (2010). *The Study of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ковачевић, М. (2004). *Огледи о синтаксичкој негацији*, Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mišić-Ilić, B., Lopičić, V. (2011). *Pragmatički anglicizmi u srpskom jeziku*, Novi Sad: Zbornik Matice Srpske za filologiju i lingvistiku, 54/1, 261–273.
- Mrazović, P. (2009). *Gramatika srpskog jezika za strance*. Novi Sad, Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Novakov, P. (2011). *Translation and lexical borrowing – cultural and linguistic components*, Бања Лука: Филолог – часопис за језик, књижевност и културу, 3, 141–148.

- OALD (2000). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Panić-Kavgić, O. (2010). *Prevodilačke greške u novinskim člancima u rubrici „Meridijani” nedeljnika Vreme*. Novi Sad: Zbornik Matice Srpske za filologiju i lingvistiku, 53/ 2, 99–113.
- Пешикан, М., Јерковић, Ј., Пижурица, М (2010). *Правонис српскога језика*. Нови Сад: Матица српска.
- Prčić, T. (2000). O sindromu milenijumske bube i jeziku anglosrpskom. Beograd: *Južnoslovenski filolog*, 56/ 3–4, 867–873.
- Prčić, T. (2004). *O anglicizmima iz četiri različita ali međusobno povezana ugla*. Novi Sad: Zbornik Matice Srpske za filologiju i lingvistiku, 47/1–2, 113–129.
- Prčić, T. (2010). *Naša jezička kultura između jezičke norme, pseudonorme i beznorme: ima li kraja?*, Novi Sad: Peti međunarodni interdisciplinarni simpozijum „Susret kultura”. Zbornik radova. Knjiga I. Univerzitet u Novom Sadu, 35/2: 471–477.
- Prčić, T. (2011). *Engleski u srpskom*, Novi Sad: Zmaj.
- Radić Bojanić, B. (2007). *Neko za chat?! Diskurs elektronskih časakaonica na engleskom i srpskom jeziku*. Novi Sad: Futura publikacije.
- Rvović, J. (2010). *Blog revolucija: Blog kao način komunikacije na internetu*. Pancevo: Mali Nemo.
- Riđanović, M. (2007). *Praktična engleska gramatika*, Sarajevo: Naučna i univerzitetska knjiga Sarajevo.
- Filipović, R. (1986). *Teorija jezika u kontaktu*, Zagreb: Jugoslovenska akademija znanosti i umjetnosti, Školska knjiga.
- Huddleston, R., Pullum, G. K. (2005). *A Student's Introduction to English Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

THE ANGLO-SERBIAN LANGUAGE IN INTERNET COMMUNICATION

Summary

*The paper deals with the influence of English on the Serbian grammatical structure. The English language, as a global language, has influenced all other languages more considerably than any other language so far. Its great impact on the Serbian language leads to the hybridization of Serbian and appearance of the so called Anglo-Serbian language. That is the language which deviates from its norm trying to neutralize it. Our goal is to present all the grammatical deviations from the standard Serbian language norm in two channels of Internet communication – blogs and Facebook. Speaking about contacts between languages, it is a fact that the lexical level is most highly influenced. However, in this paper we tend to classify and analyze certain English syntactic structures that are reflected in the Serbian structures. Namely, such structures are expressed with the Serbian lexical material, which means that they are easily and non-critically accepted and incorporated into the Serbian language system. Using analytical and interpretative methods, we reach the conclusion that the observed Anglo-Serbian deviations are present in the analyzed corpus, and being inconspicuous they can be considered the greatest threat for the Serbian language. **Key words:** Anglo-Serbian, Facebook, blog, grammatical structure.*

Татјана А. Думитрашковић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет у Бијељини

УДК 371.3:81`243
DOI 10.7251/NS1601121D
Прегледни рад

УТИЦАЈ ЦИЉНЕ КУЛТУРЕ НА НАСТАВУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

***Апстракт:** Увођење циљне културе тј. културе земље одређеног страног језика у наставу тог страног језика одувек је било предмет многих дебата. Наставници страног језика нашли су начин да упознају студенте са културом језика који уче и да ту културу уведу у наставу страног језика кроз различите активности које су заступљене у уџбеницима а односе се на културу земље чији се језик учи. Циљ овог рада је да испита не само ефекат увођења таквих активности, него и став студената према учењу и настави језика кроз активности које се баве циљном културом (игре, дијалози, видео клипови, поређења локалне и циљне културе). Закључак је да извођење оваквих активности помаже студентима не само да унапреде своје комуникативне и лингвистичке компетенције страног језика који уче, већ и да остану свесни различитих осетљивих питања у вези са културом.*

***Кључне речи:** настава страног језика, циљна култура, комуникативне и лингвистичке компетенције.*

Увод

Неоспорна је чињеница да су култура и језик међусобно повезани, при чему се подразумева да је језик важна одлика културе и међусобно утичу једно на друго. Хол сматра да је језик „једна од доминантних нити у свим културама”. Међутим, и култура утиче на језик (Hall, 1980, стр. 130). Овај рад се бави претпоставком да култура не само да утиче на значења речи и концепте у једном језику, већ и на ставове према учењу страног језика као циљног језика у настави страних језика.

До половине двадесетог века, страни језик се највише учио да би се читала и проучавала његова књижевност. Шездесетих година је Брукс „наглашавао важност културе, не само за проучавање књижевности, већ и за учење језика” (Brooks, 1968, 206). Током седамдесетих година комуникација је полако постајала кључна за учење и подучавање језика са посебним нагласком на контекст и ситуацију. Нови „комуникативни приступ” седамдесетих година прошлог века коначно је заменио аудиолингвистички који је преовладавао током шездесетих година. У уџбеницима су се нашла поглавља о подучавању културе у настави страног језика, која су имала за

* tanjadumi@yahoo.com

циљ остваривање комуникације у оквиру културолошког контекста циљног језика.

У Европи, Бајрам је дефинисао појам културолошких студија у настави страних језика и установио модел за подучавање страног језика и културе. Према његовом мишљењу, настава страног језика треба да обухвати четири основне компоненте, и то учење језика, језичку свесност, културолошку свест, и културолошко искуство. Комбинујући употребу матерњег језика студената и страног језика који студенти уче кроз компаративну анализу и ново културолошко искуство, Бајрам пружа интегративни приступ подучавању и учењу страног језика и културе. Он види културолошки садржај као примарну мотивацију за учење страног језика (Byram, 1986).

Популарна теорија Сапир-Ворфова хипотеза објашњава везу између културе и језика. Хипотеза је тестирање теорије познатог америчког лингвисте Едварда Сапира (Edward Sapir) и његовог ученика Бенџамина Ворфа (Benjamin Whorf). У лингвистици, Сапир-Ворфова хипотеза (CBX) (енгл. Sapir-Whorf hypothesis - SWH) је претпоставка да конкретне мисли изражене у једном језику не могу бити коректно схваћене од стране људи који говоре друге језике. По Сапир-Ворфовој хипотези људи су под снажним утицајем матерњег језика. Концептуални садржаји језика и култура су значајно одређени речима и њиховим семиотичким манифестацијама и семантичким разликама, а „културолошка значења” могу се позајмљивати и размењивати међу језицима и културама. Сапир-Ворфова хипотеза претпоставља да језик утиче на наше мишљење и спознају и да их у значајној мери одређује (Sapir 1985; Whorf, 1956).

Међутим, ова хипотеза је била доста критикована, у смислу преиспитивања да ли су односи између култура и језика узрочни или узајамно повезани. Спроведена истраживања доказују постојање односа језика и културе који се огледа у томе да култура „прожима” семантичке и семиотичке манифестације језика (Perlovski, 2007; Boyd-Franklin, 2008). Препознавање важности културе заузело је важно и признато место у теорији усвајања страног језика, јер култура се више не посматра као нешто што „прати” учење страног језика већ као „интегрални део учења тог језика”. У складу с тим, учење страног језика не може се одвојити од акултурације, с обзиром да учење нових језика проширује студентима видике о томе како други народи живе и повећава могућности за интеркултурално разумевање (Citron, 1995, стр. 105).

Важност подучавања о култури у настави страног језика је непрестано расла током раних деведесетих година. На овај начин, култура је стављена у први план пошто је постала значајан елеменат наставног плана и програма

учења страног језика. Укључивање културе као значајног елемента наставе страног језика јасно је присутно у многим наставним материјалима за учење и предавања страног језика, као један од главних циљева у учењу страног језика (Cortazzi & Jin, 1999).

Неки теоретичари језика сматрају да је подучавање језика без подучавања његове културе потпуно немогуће (Вугам & Fleming, 1998). Због тога се наставници језика све више баве акултурацијом као процесом повезаним са учењем језика. Истраживања односа између учења културе страног језика и учења самог језика указују да су материјали за учење страног језика и наставници страног језика утицајни „посредници” циљне културе у настави страног језика, пошто искрено траже начин да пренесу многе карактеристике циљне културе и социо-лингвистичке аспекте циљног језика у учионици (Damen, 1987).

Циљни језик и култура матерњег језика

Један језик одражава систем вредности и понашања својствених одређеној култури, а то за последицу има да учење тог језика обавезно укључује учење о култури коју тај језик изражава. Језичка компетенција тако не укључује само овладавање језичким вештинама, већ и разумевање социо-лингвистичког аспекта језика да би се остварила успешна комуникација. Хајмова концепција комуникативне компетенције проширена је деведесетих година на начин који је укључивао и интеркултуралну комуникативну компетенцију (Hymes, 1972, стр. 267–290), другим речима способност да се комуницира у сложеним културолошким контекстима.

Крамш такође наглашава појам „културолошке свести” који је основа принципа интеркултуралне комуникативне компетенције. Студент који учи један страни језик мора да буде свестан не само културе језика који учи, већ и сопствене културе. Ако се језик посматра као друштвене пракса, култура заузима централно место у подучавању страног језика, те тако постаје суштина подучавања тог језика. Културолошка свест се онда мора посматрати и као омогућавање познавања језика и као резултат који одражава познавање тог језика (Kramsch, 1993, стр. 8).

Страни језик се традиционално у академским круговима третирао као предмет који је, пре свега, омогућавао стицање комуникативне компетенције. Овако схватање је било исувише уско, управо због огромног потенцијала који усвајање страног језика има за подстицање личног, културног и естетског развоја личности студената. Постоји низ неопходних услова које би настава страног језика требало да обезбеди а који би требало да подстакну лични развој студената укључујући:

- узајамну интеграцију естетског, психолошког, педагошког и културолошког знања који стварају основу за лични развој;
 - укључивање културолошке информације о уметности и књижевних дела домаћих и страних аутора;
 - интеграцију елемената домаће културе у процесу подучавања језика;
 - индивидуализацију процеса подучавања; подстицање креативности студената узимајући у обзир њихове особине и способности;
 - културолошку и социо-културолошку оријентацију у процесу учења језика, наглашавајући позитивне вредности и размишљања;
 - идеје доживотног учења, подстичући критичко мишљење
- Сви ови услови би, дакле, требало да створе средину која подстиче паралелно проучавање и културе матерњег језика, тј, локалне културе и циљне културе (Makhmutov, 1975).

Тако проучавање културе циљног језика заједно са едукативним и интелектуалним утицајем на студенте који уче тај језик представља један од главних циљева процеса учења страног језика.

Термин „циљна култура” се користи да опише комплекс знања, вештина и компетенција које студент стиче у току процеса усвајања страног језика. Познавање страног језика је један од начина да се у што већој мери схвате обичаји и веровања једног народа (Bloom, 1981).

Студенти страног језика најчешће проучавају циљну културу кроз следеће аспекте:

- естетички аспект који покрива уметност, књижевност и музику земље чији се језик учи;
- социолошки аспект који се бави социјалним институцијама и традицијама;
- семантички аспект који покрива представљање когнитивних модела у систему језика који се учи;
- прагматички аспект који проучава утицај одређених културних норми на циљни језик.

Језичка компенција сама није довољна за добро познавање језика који се учи (Krasner, 1999). Томалин и Стемплески праве једноставну разлику између онога што називају култура са „великим К” (постигнућа: историја, географија, уметност) и културе са „малим к” (понашање: традиција и начин живота) (Tomalin & Stempleski, 1993). Уколико наставници не пренесу све ове културолошке претпоставке и друштвене контексте у којима језик живи, онда страни језик остаје само „осиромашено” средство за комуникације. Другим речима, језик који они подучавају постаје ефикасан за преживљавање и

рутинске послове, али му недостаје културолошки елемент који би га учинио потпуно разумљивим за стране говорнике. Студенти који уче језик треба да буду свесни, на пример, културолошки прихватљивих начина да се обратe људима, изразе захвалност, да нешто затраже, да се са неким сложе или не сложе. Они треба да знају да понашање и интонација који су прихватљиви у њиховој заједници могу да се језички протумаче на другачији начин од стране припадника културе циљног језика. Они, такође, морају да разумеју чињеницу да би комуникација била успешна, употреба језика мора да буде повезана са понашањем које је културолошки прихватљиво.

Поређење култура је добар начин приступа подучавању циљне културе. Данит предлаже шест аспеката културе које би наставници и студенти требало да познају:

- Нема буквалног превођења страног језика.
 - Интонациони обрасци носе значења.
 - Гестови и покрети тела преносе одређено значење.
 - Језици користе различите граматичке елементе за описивање свих делова физичког света.
 - Све културе имају табу теме.
 - У личним односима начини обраћања међу људима значајно се разликују у различитим језицима (Dunnett, 1986, стр. 148–149).
- Ових шест аспеката би требало да наставници и студенти страног језика узети у обзир када анализирају сопствену културу и циљну културу.

Како студенти буду усвајали нови језик они ће, такође, усвајати нову културу; такође, како њихово разумевање страног језика расте они могу да разумеју друге вредности и значења који припадају тој одређеној култури, чак и када је то разумевање увек повезано са разумевањем сопствене културе. Тако ће студент страног језика увек бити нека врста посредника између циљне културе и сопствене културе, тумачећи, пре него прихватајући круте стереотипне појмове. Крамш предлаже испитивање четири аспеката културе у складу са процесом њеног усвајања:

- Установљење сфере интеркултуралности (између циљне и локалне културе).
- Ићи даље од презентовања чињеница о циљној култури и кретати се ка процесу разумевања страног.
- Подучавати културу као различитост (с обзиром на године, расу, род, социјалну припадност).
- Наставници морају да имају шире образовање и да познају друге предмете као што су социологија, етнографија и социолингвистика (Kramsch, 1993, стр. 205–206)

Учење о култури ће бити заиста садржајно ако је упоредно и контрастивно. Ако прихватимо становиште да учење о култури укључује

излагање студената који тај језик уче низу нових вредности, значења и симбола, онда следи да ови нови феномени могу само да се разумеју у светлу постојећег културолошког искуства студената страног језика. Процес поређења и контрастирања доведиће не само до боље процене циљне културе, већ и до већег разумевања сопствене културе оних који тај језик уче; у том смислу за целокупно учење о култури се може рећи да је интеркултурално.

Мекеј се слаже да култура утиче на учење језика на два начина: лингвистички и педагошки. Лингвистички, она утиче на семантичке, прагматичке нивое језика. Педагошки, она утиче на избор језичког материјала јер културолошки садржај језика и културолошка основа наставне методологије треба да се узму у обзир када се одлучује о језичким материјалима (McKay, 2003).

Један од основних циљева методологије учења страног језика је да се одреди природа културне презентације у језичком систему и да се подстакне паралелно проучавање како домаће, тако и циљне културе тј. културе језика који се учи. Нажалост, модерне студије се, још увек, фокусирају на учење језика у комбинацији са учењем циљне културе. Да би скренула пажњу на овај проблем Крамш разликује два циља проучавања културе у учењу језика:

- Проучавање циљне културе треба да буде више од пуког добијања информације.

Важно је да студент анализира сопствену културу у корелацији са културом циљног језика.

- Проучавање културе треба да буде индивидуализовано и прилагођено националном, друштвеном идентитету, годинама и пореклу студената (Kramsch, 1993).

Језик одражава идентитет културе којој припада. Тако процес усвајања страног језика и проучавања његове културе може да помогне студентима да постану свесни сопственог културног идентитета. У том смислу страни језик представља нови приступ самоперцепције кроз поређење сопствене и циљне културе.

Наставник као посредник култура у учењу страног језика

Једна од улога коју наставник страног језика има у интеракцији са студентима је улога посредника култура. У већини случајева наставник језика је једини представник културе циљног језика са којим студент може да ступи у контакт. Осим тога, наставник језика усмерава студенте да размишљају о својој сопственој етничкој припадности и помаже им у развијању позитивних интеркултураних односа (Cook, 2000).

Подучавање циљне културе у настави страног језика углавном се одвија на часовима језика кроз коришћење одговарајућих наставних материјала и садржаја. Такви садржаји би требало да утичу да студенти који уче страни језик постану свесни културолошког контекста учења језика, те да га упореде са сопственим. Такође, такви садржаји треба да форсирају дискусије, поређења и размишљања како о сопственој, домаћој, тако и о циљној култури, узимајући у обзир културолошке симболе и производе, као што су популарне слике, грађевине, пејзажи, понашање, вредности и ставови, модели комуникације (нпр. невербална комуникација) и разговор о томе како студенти доживљавају циљну културу. Веома често се о култури учи кроз активности које подразумевају разговор о одређеној теми. То је, свакако, добар начин да се упозна циљна култура, али није једини. Не може се од свих студената очекивати да расправљају о сложеним питањима на страном језику. Квизови у којима треба бирати између тачних и нетачних одговора кроз рад у пару су, такође, веома успешна активност за усвајање нових информација и доношење закључака. Неке друге активности које могу да буду корисне укључују игре, драмске активности, излете. Већина стандардних активности у настави страног језика може се лако искористити за учење о његовог култури. Наставници бирају аутентичне текстове, укључујући огласе, савремене музичке нумере, новинске чланке, књижевне текстове и оспособљавају се да функционишу у мултимедијалној учионици. Они ће морати да промене своје педагошке навике: до сада су се сви аутентични материјали и технолошки ресурси користили искључиво у служби учења језика, сада такви материјали треба да се посматрају са становишта садржаја – да ли је у питању новинска вест, песма или део сапунице – а не само средство за развијање језичке компетенције. Напокон, став наставника страног језика да студенте највише треба да науче језик, нарочито његову граматику, мора да се радикално мења и они морају да покушају да развијању интеркултуралне свести дају централно место у настави страног језика, истовремено развијајући језичку компетенцију студената.

Међутим, треба споменути и то да су већина наставника страног језика представници исте културе као и њихови студенти. У том смислу они се не могу сматрати једнаким са изворним представницима циљне културе и зато постоји ризик од представљања другачије верзије циљне културе, која се тумачи у оквиру когнитивних модела који одговарају култури наставника и студената. Недавне студије когнитивне лингвистике и њене примене у настави страног језика доказују тачност ове тврдње (Littlemore, 2009). Когнитивни елементи домаће културе су различити од оних у култури циљног језика. Зато тумачење културе циљног језика на основу тих когнитивних модела може да има за последицу нетачно тумачење навика или

вредности који су својствени култури циљног језика. Због свега тога дошло је до преиспитивања улоге наставника у „процесу преношења културе”.

Интеракција између вредности културе у којој наставник живи и културе у процесу учења енглеског језика је од мале важности пошто подучавање може бити пристрасно и прилагођено вредностима домаће културе. Још један утицај домаће културе је последица статуса страног језика у одређеној земљи. Афективна веза између културе студента страног језика и језика који учи може да утиче на начин на који се та култура посматра. Френсис и Филис бележе социокултуролошка питања у вези са процесом учења језика и наглашавају улогу социокултуролошког контекста у том процесу. Наставници ће онда, бити присиљени да усвоје представљање културе кроз језик, у складу са контекстом у коме раде и мораће посебно да узму у обзир став према учењу и говорењу страног језика (Francis & Phyllis, 1998).

Данас се многи теоретичари, попут Ван Есена, залажу за више флексибилности у презентовању информација о циљној култури. Како је, на пример, енглески језик постао *lingua franca*, целокупни приступ настави енглеског језика би морао да се промени. Енглески језик је постао „денационализован” и не постоји више било какава посебна култура која се повезује са језиком у општем смислу, тако да постаје тешко одлучити коју културу подучавати у контексту наставе енглеског језика. Ван Есен наглашава важност учења интеркултуралне комуникације и упознавања проблема у вези са међукултуралном комуникацијом. Уместо експлицитног подучавања културних вредности једне култура енглески језик постаје оруђе којим студенти могу боље да разумеју културу уопште, развијајући разумевање и толеранцију (Van Essen, 2004, стр. 6–9).

Због важне улоге наставника у процесу реализације наставе страних језика, треба узети у обзир посебности интеракције студената са наставником који је представник културе циљног језика као и са наставником који припада домаћој, локалној култури.

Претпоставља се да наставник страног језика који припада језичкој и културолошкој заједници студената игра важну улогу у паралелном проучавању домаће и културе циљног језика, углавном, представљајући сопствену културу и нудећи опис и компаративно тумачење неких аспеката културе циљног језика. Међутим, када говоримо о откривању импликација и когнитивних модела основних за културу циљног језика и њихово представљање у језику, једино изворни говорници циљног језика и представници његове културе могу да буду ефикасни посредници у преношењу ове врсте културолошке информације. У овом случају интеракција између студената и наставника у проучавању културе циљног

језика чини студенте у потпуности одговорним за проучавање циљне културе поредећи је са сопственом културом. Тако би идеалан модел интеракције између наставника и ученика који би осигурао паралелно проучавање домаће и културе циљног језика требало да укључи два наставника језика, који би били представници локалне и културе циљног језика.

Закључак

Можемо закључити да је паралелно проучавање домаће и културе циљног језика најефикаснији начин подстицања личног развоја студената у процесу учења страног језика. Стварање одговарајућих услова за паралелно проучавање локалних и култура циљних језика је један од главних циљева савремене наставе страних језика. Укључивање циљне културе у наставу страног језика путем наставног материјала и стратегија могу да обезбеде праву платформу за повезивање са студентима на комуникативан начин (Murphy, 1988, стр. 159 – 163)

Било која институција у којој се учи страни језик представља окружење коме недостају основне карактеристике циљне културе тог језика и као таква захтева ниво акултурације и изграђивање културолошке компетенције наставника. Идеја да језик дозвољава култури да постоји, тј. да се култури дозвољава да има било какву улогу, је централна. Социолози описују како се култура и језик значајно преплићу кроз нагомилано људско искуство, заједничку прошлост, заједничко разумевање прошлости и будућности. Зато када се, током часова страног језика, он користи и у циљу проучавања културе, он даје прилику онима који тај језик уче да изађу из оквира сопственог, тренутног културолошког искуства. У културолошки осетљивом окружењу, када наставници страног језика дозвољавају да се разговара о прошлим искуствима и када таква атмосфера постане уобичајена, то води студенте да развију заједничко разумевање о значају оваквих искустава за повезивање подучавања о култури са подучавањем језика. Када наставници олакшавају размену идеја о прошлости и будућности, ова интеракција води разумевању различитих искустава.

Литература

- Allen, W. (1985). *Toward cultural proficiency*, in: A.C. Omaggio (ed.), *Proficiency, curriculum, articulation: The ties that bind*, Middlebury, VT: Northeast Conference, 137–166.
- Bloom, A. (1981). *The Development of an Integrated Science Curriculum Information Scheme*, *European Journal of Science Education*, 65(5), 70.

- Boyd-Franklin, N. (2008). *Working with African Americans and trauma: Lessons for clinicians from Hurricane Katrina*, in: M. McGoldrick & K. Hardy (Eds.), *Re-visioning family therapy: Race, culture, and gender in clinical practice* (2nd ed., pp. 344-355). New York, NY : Guilford.
- Brooks, N. (1968). *Teaching culture in the foreign language classroom*. Foreign Language Annals, 1, 204 – 217.
- Byram, M. (1986). *Cultural studies in foreign language teaching*. Language Teaching, 19, 322–336.
- Byram, M., Fleming M. (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Citron, J. (1995). *Can Cross-Cultural Understanding Aid Second Language Acquisition?* Toward a Theory of Ethno-Lingual Relativity, *Hispania*, 78 (1), 105–113.
- Cortazzi, M. M. & L. Jin, (1999). *Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom*, in: Hinkel, E. (ed.), *Culture in second language teaching and learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 196–219.
- Cook, G. (2000). *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press
- Dunnett, S. (1986). *English Language Teaching from an Intercultural Perspective*, in: J. Valdes, J. (ed.), *Culture Bound*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Damen, L. (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Boston: Addison-Wesley.
- Francis, N., Phyllis, R. M. (1998). *English as an international language of prestige: Conflicting cultural perspectives and shifting ethnolinguistic loyalties*. *Anthropology & Education Quarterly*, 29.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*, in: J. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, 269–293.
- Hall, S. (1980). *Encoding / Decoding*, in: Hall, D. Hobson, A. Lowe, and P. Willis (eds). *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972–1979*, London: Hutchinson, 128–138.
- Littlemore, J. (2009). *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

-
- Makhmutov, M. I. (1975). *Problem-based education*, in: General theoretical issues, Moscow: Pedagogics.
- Murphy, E. (1988). *The cultural dimension in foreign language teaching: Four models*. Language, Culture and Curriculum, 1, 2, 147–163.
- McKay, S. L. (2003). *Teaching English as an International Language: Rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krasner, I. (1999). *The role of culture in language teaching*, Dialog on Language Instruction, 13(1-2), 79–88.
- Perlovski, I. L. (2007). *Evolution of Languages, consciousness, and cultures*. IEE Computational Intelligence Magazine, 2 (3), 25-39.
- Sapir E. (1985). *Culture, Language and Personality: Selected Essays by Edward Sapir*. Berkeley: University of California Press.
- Steele, R. (1989). *Teaching language and culture: Old problems and new approaches*, in: J.E. Alatis (ed.), *Georgetown University roundtable on languages and linguistics*, Washington: Georgetown University Press, 153–162.
- Tomalin, B., Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Essen, A. (2004). *The rise and role of English as an international language. Some educational consequences*. Humanising Language Teaching, 6, 4, 1–9.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought, and Reality*. Cambridge: MIT Press.

Tatjana Dumitrašković

THE IMPACT OF THE TARGET CULTURE ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Summary

Introducing the target culture that is the culture of a specific foreign language country into the process of teaching and learning of that language has always been the subject of much debate. Foreign language teachers have found a way to get to know their students with the culture of the language the students learn and to introduce that culture into the teaching of a foreign language through various activities that are represented in textbooks and relate to the culture of the country whose language is taught. The aim of this paper is to examine not only the effect of introducing of such activities, and the attitude of students towards foreign language learning through activities dealing with the target culture (games, dialogues, video clips, comparing local and target culture). The conclusion is that performing these activities helps students not only to improve their communicative and linguistic competence of foreign language they learn but to become more aware of the different sensitive issues related to culture.

Keywords: *foreign language teaching, the target culture, communicative and linguistic competence*

Оливера С. Петровић-Томанић*

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

УДК 811.111.09-31

DOI 10.7251/NS1601133P

Прегледни рад

ПИТАЊЕ ИДЕНТИТЕТА И НАЦИОНАЛНЕ ПРИПАДНОСТИ У ПОСТМОДЕРНОМ БРИТАНСКОМ РОМАНУ

Апстракт: У постколонијалној ери питање идентитета и националне припадности постало је сложено и тешко одредиво. Нигдје то није толико очигледно као у послеријатној Британији која се суочила са изазовима пропасти Царства коју је пратио процес националног редефинисања, и то и у погледу међународног статуса и у погледу састава становништва. Роман, а и књижевност уопште, показали су се као одличан извор за истраживање хибридних културних облика који су настајали у Енглеској која се непрестано мијењала и постајала истински мултикултурална. Ипак, ово није тако једноставна прича која слави британску разноликост у културном смислу. Идентитети емиграната који су описани у послеријатним романима често су рањиви, а њихова искуства у новом друштву болна. У оваквим друштвеним и културним околностима појава стереотипа и предрасуда о припадницима других народа и култура постаје неизбјежна, а постколонијални концепт „другог“ рефлектује се у свим познатим облицима кроз расне, класне, политичке, па и сексуалне различитости. Романи који ће нам пружити веома живописну слику постколонијане Британије и помоћи да потражимо одговоре на нека од горућих питања јесу Буда из предграђа Ханифа Курејшија, Артур и Џорџ Џулијана Барнса и Најмрачнија Енглеска Кристофера Хоупа.

Кључне ријечи: идентитет, национална припадност, постмодерни британски роман, постколонијални концепт „другог“.

Увод

У постколонијалној ери питање идентитета и националне припадности постало је сложено и тешко одредиво. Нигдје то није толико очигледно као у послеријатној Британији која се суочила са изазовима пропасти Царства коју је пратио процес националног редефинисања, и то и у погледу међународног статуса и у погледу састава становништва. Роман, а и књижевност уопште, показали су се као одличан извор за истраживање хибридних културних облика који су настајали у Енглеској која се непрестано мијењала и постајала истински мултикултурална. Ипак, ово није тако једноставна прича која слави британску разноликост у културном

* oliverap@hotmail.com

смислу. Идентитети емиграната која су описана у послеријатним романима често су рањиви, а њихова искуства у новом друштву болна. Доминик Хед (Dominic Head) у *Кембрицовом уводу у савремену британску прозу, 1950–2000*. тражи разлоге томе у прелазној природи постколонијалног израза у двадесетом вијеку гдје постколонијални идентитет треба правилно схватити као процес а не као долазак, док призивање рањивости објашњава негостољубивом природом британског, посебно енглеског друштва, које се најчешће описује као безосјећајно и неријетко немилосрдно према циљевима живог и активног мултикултурализма (Head, 2002, стр. 156). У оваквим друштвеним и културним околностима појава стереотипа и предрасуда о припадницима других народа и култура постаје неизбјежна, а постколонијални концепт „другог” рефлектује се у свим познатим облицима кроз расне, класне, политичке, па и сексуалне различитости. Романи који ће нам пружити живописну слику постколонијалне Британије и помоћи нам да потражимо одговоре на нека од горућих питања јесу *Буда из предграђа* (1990) Ханифа Курејшија, *Артур и Џорџ* (2005) Џулијана Барнса и *Најмрачнија Енглеска* (1996) Кристофера Хоупа.

Буда из предграђа, Ханиф Курејши

Један од првих писаца новије генерације који је отворено позвао на промјену монокултурних дефиниција британског националног идентитета био је Ханиф Курејши. И сам дијелом азијског поријекла (отац Пакистанец, мајка Енглескиња), осјетио је на својој кожи предрасуде које постоје према Азијатима у британском друштву. Његов, данас већ култни, позив на неизбјежно увођење „новог начина да се буде Британац”, постао је основна тема многих његових дјела, а, између осталог, и његовог најпознатијег романа *Буда из предграђа* (1990). Чини се да ниједан роман друштвених прилика у Енглеској није створио толико реалну, живописну и упечатљиву слику промјена које су се одвијале на острву седамдесетих и осамдесетих година XX вијека, као и приказ измјене појма „енглештине” у вишекултурном британском друштву. У дијелом аутобиографском роману Курејши пратећи одрастање главног јунака Карима Амира, рођеног у лондонском предграђу од оца Индуса и мајке Енглескиње, истражује колико етничка припадност утиче на развој једног младог човјека у енглеској метрополи. Кроз теме трансформације и различитих облика представљања, Карим трага за сопственим идентитетом, а ту потрагу значајно му отежавају бројни стереотипи и предрасуде у којима је огрезло само наизглед слободно мултикултурално енглеско друштво. Ти стереотипи не тичу се само односа према припадницима неенглеских заједница у Великој Британији, иако се

Курјеши највише њима бави, него и недемократском односу према припадницима других класних скупина што указује на још увијек круту класну подијељеност британског друштва.

Марк Штајн у својој студији „обојене британске” књижевности са посебним освртом на роман трансформације (Stein, 2004) означава Ханифа Курејшија као постетничког писца, а његове романе постетничким (не увијек и не све у истој мјери). Штајн термином „постетнички“ указује на Курејшијево поигравање између приписивања и припадности које су му споља наметнуте и претпоставке да је етничност дијелом и намјерно одабрана. Када је Курејши почињао каријеру прије тридесетак година, био је потпуно свјестан одређених очекивања која су се тицала његовог времена, културног и етничког поријекла, као и боје коже. Ова очекивања ушла су у његову прозу, а касније их је и тематизовао. Када је Курејши почео да пише од њега су се и очекивале приче о новим британским заједницама и наметала му се, још од самог почетка каријере, улога културног тумача који би премостио разлике и несугласице. По његовим ријечима писањем се почео бавити „на крају нечега – психолошког одвајања од идеје о Царству – а на почетку нечег другог што је укључивало насиље, зараженост расизмом и године кризе” (Stein, 2004, стр. 113–114). Очигледно је да су ова историјска фаза, као и захтјеви које је донијела са собом, постали основа за много његове текстове све до данас.

Артур и Цори, Џулијан Барнс

Иако не припада покрету „обојеног” британског писања, Џулијан Барнс је постмодерни писац који се сматра иноватором када је у питању роман као књижевни облик, а хибридниост његових романа огледа се у брисању граница између постојећих жанрова, текстова, умјетности и језика. Иако поједини критичари сматрају да је Барнс некада мање, а некада више постмодерни аутор, поједине одлике постмодернизма неспорне су у његовим дјелима. Барнс понекад прибјегава реалистичким стратегијама, а понекад их потпуно руши, писање му је суштински саморефлексивно и слави књижевну прошлост, али је истовремено и иронично процјењује. Такође, писци Барнсове генерације доводе у питање реалистичке конвенције употребом читавог низа метафикцијских наративних поступака којима се наглашава фикционалност књижевног израза.

Висок степен интертекстуалности његових романа и прича такође је одлика постмодернизма, и то она која говори и о потпуној умјетничкој оригиналности и открива способност аутора да креативно обради културни материјал. Својим метапрозним техникама Барнс доводи у питање ниво

фикције и стварности и одбацује претпоставку реалиста да су истина и реалност апсолутне.

Питањем националног идентитета Барнс се бавио још у роману *Енглеска, Енглеска* (1998). Појам „енглештине” од суштинске је важности у овом дјелу чија је радња смјештена у прве године трећег миленијума. Највеће Барнсово достигнуће, када је овај роман у питању, тиче се начина на који *Енглеска, Енглеска* истражује, конструише и деконструише, па и прави пародију од оних обично измишљених предања која се подразумевају под „енглештином”. Барнс је и рекао у једном интервјуу да се овај роман бави оним што „бисте могли назвати измишљање традиције.”⁷⁴ Роман обухвата мноштво различитих трагова енглеске културне прошлости, укључујући и бројне митове и легенде, упоређује другачије верзије и дискурсе о „енглештини“, али и истражује сложеност културног идентитета и памћења једне нације. Критичари закључују да овај Барнсов роман не изражава само широк опсег различитих верзија енглеског културног идентитета, него пружа и ауторов гледишта на стварање и обликовање културне традиције и доводи у питање појам историјске аутентичности (Nunning).

Сва постмодерна виђења историје Џулијан Барнс је вјешто примијенио у свом роману *Артур и Џорџ* који је изашао из штампе 2005. године. У овом дјелу Барнс се враћа у енглеску прошлост, тачније у едвардијански период који се често помиње као идилично доба прије замаха свих немих догађаја двадесетог вијека. Изгледа да и Барнс сматра то раздобље златном ером када је писање прозе у питању јер, чини се, у *Артуру и Џорџу* ужива у копирању облика и грађе едвардијанског романа. Међутим, насупротив очекивањима, Барнс се овдје бави проблемима и немирима који потресају британско друштво тога раздобља: класна и расна непријатељства, распрострањене несигурности и страхови, па чак и отворено насиље. Стога, није тешко закључити, као што је то урадио и Фредерик Холмс бавећи се прозом Џулијана Барнса, да писац са намјером користи причу из едвардијанског периода како би скренуо пажњу на савремене проблеме (Holmes, 2008, стр. 23). Читаоци, без много муке, у тексту проналазе и препознају раније облике садашњих друштвених неприлика.

Барнс се и у овом скорашњем роману бавио темом енглеског националног идентитета на нешто другачији начин у односу на ранији роман *Енглеска, Енглеска*. Идеју о енглеској суздржаности као националној карактеристици Барнсов протагониста Џорџ Едалци у овој ситуацији користи да би прикрио свој лични пораз. Едалци непрекидно остаје слијеп за главни

⁷⁴ Џулијан Барнс у интервјуу, *The Irish Times* 8. 9.1998, [‘you might call the invention of tradition’]

разлог своје патње и тиме се код читаоца појачава осјећање болне неправде. Са одмицањем радње постаје све јасније да су расистичке предрасуде и лажни стереотипи којима је друштво тога времена преплављено довели до његове виктимизације.

У *Артуру и Џорџу*, као и у свом првом роману *Метроленд* (1980), Барнс износи идеју да се лични идентитети јунака у великој мјери формирају на основу културног окружења у коме се налазе. Биолошки фактори, попут Едалцијеве кратковидости и тамне коже, свакако играју улогу, али за формирање личности далеко је важнији начин на који се ове његове физичке особине посматрају и тумаче у друштву на почетку двадесетог вијека. Барнс је створио причу у којој идентитете главних актера обликују категорије као што су пол, класа, националност и раса, а које се користе за дијељење и контролисање људи.

Немогуће је, у том погледу, не направити паралелу са Курејшијевим јунаком Каримом, с обзиром да су се оба романописца, користећи другачије оквире и историјска раздобља, бавила питањем колико етничка припадност утиче на развој и формирање једног младог човјека. Чини се да су обојица дала и јасан одговор на то питање: педантни и друштвено повучени адвокат Џорџ Едалци невин је завршио у затвору због расистичких стереотипа и предрасуда које владају у британском друштву са краја 19. и почетка 20. вијека, док је млади глумац Карим, ма колико био амбициозан и посвећен свом циљу, заробљен у стереотипским улогама Азијата иако већ дубоко у другој половини XX вијека. Неке су ствари очигледно остале непромијењене у британском друштву и послје скоро седам деценија.

Најмрачнија Енглеска, Кристофер Хоуп

Британски писац јужноафричког поријекла Кристофер Хоуп уклапа се у ову групу аутора и по темама и по свјезини нових пејзажа које је унио у савремену британску прозу. Захваљујући свом јужноафричком поријеклу, као и темама и погледима које је донио са собом, Хоуп из нове, другачије перспективе доноси критички и умјетнички суд о главним религијским, политичким и културним питањима. У књижевним круговима најпознатији је као изузетно вјешт творац проицијиве сатире због чега се често пореди са Џонатаном Свифтом. Помоћу заједљивих хумористичних запажања Хоуп читаоцима пружа истиниту али узнемиравајућу слику о свијету које их окружује.

У роману *Најмрачнија Енглеска* (1996) Кристофер Хоуп примјењује типични постмодерни поступак у коме су читаочева очекивања потпуно изневјерена због обртања и разградње увијеженог колонијалног и

колонизујућег дискурса. Циљ који се тиме постиже јесте укидање митова такозваних великих прича и потпуно обртање устаљених појмова и односа, најчешће уз помоћ пародије која има много веће намјере од пуких забавних. Користећи сатиру и иронију, готово наизбјежне у његовим дјелима, Хоуп потпуно подрива познату колонијалну слику тако што обрће улоге и шаље афричког истраживача у „племениту” мисију у Енглеску. Скоро да не постоји познати стереотип о „другом” кога се Хоуп у овом дјелу није дотакао и показао колико је проницљив у посматрању и биљежењу свих особености, ексцентричности и „лудости” једне нације.

Кроз бурне доживљаје бушманског ловца, номада Дејвида Монга Буија у далекој, егзотичној и чудној земљи – земљи у којој живе крајње ексцентрични домороци који пате од сваковрсног сујевјерја и незнања, сазнаћемо како се живи у савременој Енглеској у деведесетим година двадесетог вијека.

У овој забавној инверзији колонијалног дискурса Енглези постају „друго” и преиспитују се сви стереотипи које су о себи и другима створили представници доминантног дискурса, у овом случају колонијални Британци. Бушманин Дејвид Мунго Буи истражује често нарцисоидну нацију која, иако је изгубила империју, није изгубила империјалну бахатост и самоувјереност.

Захваљујући спасоносном хумору, кроз Хоупову студију културних разлика само понекад осјетимо јаоке болне истине – писац вјеродостојно приказује стање у данашњој Енглеској са свим њеним растућим проблемима: расном нетрпељивошћу, класном подијељеношћу, неумјереним досељењем становника бивших колонија, отуђењем, насиљем међу младом популацијом, лицемјерјем које је пратилац и свакодневних ситуација, али и догађаја од друштвеног и националног значаја, специфичним односима између мушкараца и жена, а све чешће и између мушкараца и мушкараца, затим непрежаљеним губитком колонијалне моћи, па чак и симболичном улогом краљевске породице.

На основу свега реченог, Хоупова *Најмрачнија Енглеска*, иако заогрнута плаштом хумора и ироније, није ништа мање жанровски роман „стања у Енглеској” од Курејшијевог *Буде из предграђа*. Подједнако оригинално, али и вјеродостојно, оба романа пружају увид у садашње горуће проблеме бившег царства.

Закључак

На крају, сасвим је јасно и очигледно да је Британија у другој половини 20. вијека снажно преображена. Иако је британско политичко царство нестало, његова лингвистичка владавина јача је него икада. Створено је, по свему судећи, трајније и постојаније „царство” енглеског језика. Без

обзира на то да ли ћемо енглески језик посматрати као намет за некада колонизоване народе или, у повољнијем свјетлу, као поклон британских колонизатора, он је заоставштина која је престала да буде искључиво енглеска. Књижевност коју стварају становници некада британских колонија, као и досељеници у Британију или њихови потомци, постала је главни излагач и тумач овог преображаја, а и истовремено и покретач и саставни дио процеса културних и друштвених промјена. Ови писци као и њихови романи оживјели су устаљене и помало похабане начине проучавања и категоризације књижевности која се до тада могла посматрати у контексту једнообразне националне књижевне категорије и у академским расправама и код шире читалачке публике. Управо због тога, истраживањем богатог књижевног материјала, посебно британског постмодерног романа који настаје у вишекултурној средини, не само да ће се цјеловитије сагледати неки од најзначајнијих британских романа двадесетог вијека, посебно са културолошким контекстом њиховог настанка и потоњег утицаја, него ћемо добити јаснију и разумљивију слику савременог британског друштва и културе у цјелини.

Литература

- Acheson, J. ed. (1991). *The British and Irish Novel since 1960*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Barnes, J. (2005). *Arthur & George*. London: Jonathan Cape.
- Childs, P. (2005). *Contemporary Novelists, British Fiction since 1970*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Connor, S. (2004). *The Cambridge Companion to Postmodernism (Cambridge Companions to Literature)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Head, D. (2002). *The Cambridge Introduction to Modern British Fiction, 1950-2000*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holmes, F. M. (2008). *Julian Barnes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hope, C. (1996). *Darkest England*. London: Macmillan.
- Kureishi, H. (1991). *Buddha of Suburbia*. London: Faber Faber Inc.
- Shaffer, B. (2006). *Reading the Novel in English 1950-2000*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Stein, M. (2004). *Black British Literature, Novels of Transformation*. Columbus, Ohio: The Ohio State University.

Olivera Petrović-Tomanić

THE QUESTIONS OF IDENTITY AND NATIONALITY IN THE POSTMODERN BRITISH NOVEL

Summary

*In the post-colonial era the questions of identity and nationality have become complex and difficult to determine. This is so apparent in the post-war Britain which copes with the collapse of the Empire followed by the process of national redefinition, both in terms of the international status and in terms of the population structure. Novel, and literature in general, proved to be an excellent source for research of hybrid cultural forms that have emerged in England which is constantly changing and becoming a truly multicultural. However, this is not so simple story that celebrates Britain's diversity in cultural terms. The identities of immigrants described in the post-war novels are often vulnerable, and their experiences in the new society are painful. It is usually explained by the transitional nature of the postcolonial expression in the twentieth century. Postcolonial identity should be properly understood as a process not as the arrival, while vulnerability may be explained by the hostile nature of the British and especially English society, which is usually described as insensitive and often ruthless to the goals of active multiculturalism. In such social and cultural circumstances, stereotypes and prejudices about the other nations and cultures have become inevitable, and the postcolonial concept of the "other" has reflected itself in all known forms of the racial, class, political and sexual diversities. Selected novels that give us a very vivid picture of postcolonial Britain and help us find the answers to the burning issues are *The Buddha of Suburbia* by Hanif Kureishi, *Arthur & George* by Julian Barnes and *Darkest England* by Christopher Hope.*

Key words: *identity, nationality, postmodern British novel, postcolonial concept of „otherness“.*

Драгица Ц. Миљинковић*

Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет Бијељина

УДК 373.671:51

DOI 10.7251/NS1601141M

Оригинални научни рад

Јелена Н. Бозало

Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале

ЗАДАЦИ У УЏБЕНИЦИМА МАТЕМАТИКЕ У ФУНКЦИЈИ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ

***Апстракт:** Задаци се могу сматрати основним елементом уџбеника математике, јер имају вишеструке функције у настави од усвајања, вјежбања, систематизације до провјере знања. Сви циљеви и задаци наставе математике остварују се путем задатака. Поред тога, методичка вриједност задатака огледа се у подстицању одређених облика учења и начина долажења до сазнања код ученика. У овом раду циљ нам је био да испитамо заступљеност задатака у уџбеницима математике који имају потенцијал да изазову проблемску ситуацију и тиме допринесу учењу путем рјешавања проблема. Теоријским разматрањем релевантне литературе одређена је категоризација задатака са тог аспекта и испитана њихова заступљеност у уџбеницима. Према резултатима нашег истраживања у уџбеницима математике сваки трећи задатак има потенцијал да изазове проблемску ситуацију. Препознавање таквих задатака од стране наставника и адекватно вођење ученика може допринијети учењу путем рјешавања проблема и реализацији проблемске наставе у почетној настави математике.*

***Кључне ријечи:** задатак, уџбеник математике, проблемска настава, проблемска ситуација.*

Увод

Задаци се могу сматрати основним елементом уџбеника математике, због специфичне улоге коју имају. Они испуњавају многе функције: од усвајања, вјежбања, систематизовања, до провјере знања. Циљеви и задаци које треба остварити у настави математике постижу се путем задатака. Веома важна особина задатака у настави математике јесте да је стално потребно повећавати њихову тежину и сложеност како би развој математичких знања стално ишао напријед. Тиме нам се намеће закључак да ће од квалитета задатака и начина приступа њиховом рјешавању умногоме зависити квалитет саме наставе, а и уџбеника математике као важног наставног средства.

* sadra@teol.net

Теоријски приступ проблему

У данашњем школском систему уџбеник је веома важан извор знања, с обзиром на његов усмјеравајући утицај на учење и поучавање. Резултати истраживања показују да се уџбеници користе у значајној мјери у настави математике широм свијета (Robitaille и Garden, 1989). Истраживања у америчком школству показују да се употреба уџбеника односи на чак 78% укупног рада у настави петих разреда, док је у настави природних наука уџбеник заступљен са 49%, а само у математици са 45% (Marsh, 1994). Millett и Johnson (1996) истичу да се уџбеници математике „широко” употребљавају у настави математике у енглеским школама, а Hopf (1980) да се и у њемачкој настави математике уџбеници користе у великој мјери.

Уџбеник почетне наставе математике је радни уџбеник, што значи да је прилагођен за активну интеракцију са учеником, садржи мноштво задатака намијењених ученику, упућује на активности кроз које ученик стиче знања и способности. Према томе, афирмација проблемске наставе у настави математике би се могла обезбиједити путем задатака у уџбенику.

Потенцијал математичких задатака, као структуралних елемената уџбеника математике, је у томе што могу бити носиоци проблемских ситуација, као важног елемента проблемске наставе. Тиме се омогућава да се прође кроз све фазе рјешавања проблема: анализа проблема, постављање плана за рјешавање, спровођење плана, провјеру резултата и помоћу њих се ученици оспособљавају за правилан приступ рјешавању проблема. Вођење ученика кроз рјешавање проблема може да се обезбиједи и уџбеником, али ту функцију чешће преузима наставник.

Потребно је размотрити који задатак има потенцијал да изазове проблемску ситуацију. Мрђа, Црвенковић и Миловановић истичу да „погодно изабран егземплар поприма обележја проблемске ситуације, а доминантно утиче на ниво и квалитет интерактивности у учењу или формирању појмова, као и у учењу математичких правила” (2015, стр. 96).

Задатак у најширем смислу ријечи може се посматрати као захтјев субјекту да испуни неку радњу. „Математички задатак подразумева захтев или питање на које треба наћи одговор, ослањајући се на услове који су задати у њему” (Дејић, Егерић, 2003, стр. 266). Постоји разне типологије задатака. Према садржају задаци у почетној настави математике могу се подијелити на аритметичке и геометријске, а према форми на текстуалне и нумеричке итд. За стварање когнитивног конфликта, односно проблемске ситуације садржај као критериј задатка не игра значајну улогу, већ више степен тежине задатка. Међутим, како је проблем субјективна категорија, а и

ученици истог узраста су различитих способности тешко је одредити који задатак представља „тешкоћу”.

У Педагошком речнику 2 стоји да је „проблем-задатак – наставна јединица (или део наставне јединице) постављена у виду проблема с циљем да се ученици ставе пред одређену тешкоћу и изазове проблемска ситуација” (1967, стр. 208). Даље се наводи да је „проблем – ситуација у којој на основу тога што су познати извесни елементи треба да се нађу или идентификују и одреде остали” (1967, стр. 208). То нас упућује на закључак да математички задаци задовољавају услов проблема, јер у њима се скоро увијек на основу датих података треба наћи тражени податак, квантитативна величина и сл. „Проблем садржи три компоненте:

- почетно стање или ситуацију, у којем је дат садржај проблема са потребним подацима и информацијама,

- циљ, који се у решавању проблема мора достићи,

- пут од почетног стања или ситуације до циља; тај пут се мора пронаћи, да би се решио проблем” (Данић, 2005, стр. 58). Доста математичких задатака садржи све елементе проблема и од ученика се очекује да извршавањем одређених мисаоних операција, коришћењем датих, познатих података, дође до циља - пронађе рјешење задатка.

Констатовањем да математички задаци имају потребне елементе проблема, ипак, нисмо ушли у саму суштину и срж проблема и проблемске ситуације у коју се субјект може довести. Степен тежине проблема састоји се у томе да није лако пронаћи пут до рјешења проблема, до циља, јер ако се до њега долази рутински и већ „утаганим стазама” онда такав проблем губи своју суштину. „У модерној настави математике проблем је све оно, али и само оно, што поставља неки циљ који се може и мора постићи продуктивним, у најгорем случају продуктивно-репродуктивним мишљењем” (Првановић, 1970, стр. 64). Задаци на које се ученик „навикао”, које често рјешава, за њега не представљају тешкоћу, он ту не види никакав проблем, јер лако долази до рјешења.

Условно, задатке можемо подијелити на рутинске и нерутинске. Ови други ће представљати новину за ученика. Задаци са којима се ученик често сусреће, постају рутински, иако је први сусрет с њима представљао новину. Можемо рећи да су они „сроднији” ученицима. То су најчешће задаци који служе за вјежбање и утврђивање одређене технике, поступка. Иако то није њихова основна сврха, често се дешава да ученик механички примјењује правило или поступак. Такви су задаци, често, они у којима су дате константе у облику математичких израза, гдје треба да се извршавањем јасно назначене аритметичке операције (или више њих) одреди вриједност израза. Задаци који су таквог садржаја да упућују само на извршавање одређене политехничке

дјелатности (писање бројева, цртање линија, површи и тијела, коришћење прибора и справа за мјерење), такође се не могу сматрати проблемским задацима, већ задацима за практично вјежбање. „Проблем се разликује од неке вјежбе при чему онај ко рјешава проблем нема неки алгоритам који кад се примијени сигурно доводи до рјешења” (Kolovou et al, 2009, стр. 35). Задаци чија је сврха утврђивање одређене технике до нивоа аутоматизације су, наравно, потребни у настави математике али са аспекта проблемске наставе нису функционални.

Анализирајући психолошке основе математике Скемп (Skemp) указује да би требало разликовати три типа разумијевања: инструментално, релационо и логичко. Инструментално разумијевање означава да је појединац у могућности да успјешно манипулише симболима, али су они одвојени од појмова које презентују и задатак рјешава коришћењем правила која су, најчешће, научена напамет. Код релационог разумијевања појединац умије да вјешто барата појмовима користећи њихова својства и међусобне релације. Правила, код релационог разумијевања, исказују везе међу појмовима, а код инструменталног само везе међу (често неразумљивим) симболима. Логичко разумијевање је присутно када појединац умије да успјешно дедуктивно резонује, користећи општа и појединачна правила дедуктивног закључивања (према: Кадијевић, 1995, стр. 15–16). Скемп разликује релационо и инструментално разумијевање гдје је релационо „знање шта треба урадити и зашто” (knowing both what to do and why) док инструментално назива „правила без разлога” (rules without reasons). Док инструментално разумијевање сугерише памћење све већег броја процедура, релационо разумијевање повлачи за собом изградњу концептуалних структура (Kolovou et al, 2009, стр. 3–6). Математички задаци обично захтијевају оба типа разумијевања и од тога, можемо рећи, зависи „квалитет” њиховог рјешавања. Задатак који захтијева анализу и моделовање проблемске ситуације, захтијева и виши ниво разумијевања од инструменталног, тј. не може се ријешити на нивоу инструменталног разумијевања. Задаци који се често понављају и за чије је рјешавање довољно инструментално разумијевање, тј. могу се ријешити „скупом” правила и поступака, служе увјежбавању одређене технике.

Ученици одређене технике и алгоритме рјешавања задатака могу да откривају путем налога, односно проблемских задатака уз адекватно вођење од стране наставника. Али, ако им се сам поступак рјешавања задатка претходно изложи, онда се ученици усмјеравају на један начин рјешавања и може се десити да га усвоје само на нивоу процедуралног разумијевања. Даљим вјежбањем сличних задатака утврђују те процедуре и лако долазе до

рјешења, не увиђају тешкоће у таквим задацима, нити се усмјеравају на дубљу анализу задатка.

Узимајући све изнесено у обзир, можемо поставити одређене критерије за разликовање задатака у уџбеницима са аспекта њиховог потенцијала за изазивање проблемске ситуације, а узимајући у обзир мјесто (позицију) у оквиру наставне јединице у основном уџбенику и доминантну стратегију дидактичког обликовања садржаја наставне јединице (експозиторно излагање и индуктивно излагање). То су:

- ако се задатак јавља на почетку наставне јединице у основном уџбенику, обично се односи на нова знања и циљ му је усвајање нових знања (што је и циљ саме наставне јединице), онда се може сматрати новом ситуацијом за ученика (то није случај са задацима на почетку наставне јединице којима је сврха понављање претходних знања);
- ако су на почетку наставне јединице у основном уџбенику, прије самих задатака, изнесена нова знања (информације) путем експозитивног излагања, без посебних захтјева, задаци који слиједе, већином захтијевају знања која су већ предочена и имају функцију вјежбања и утврђивања. На неке од њих одговори се могу јасно пронаћи у тексту који им претходи;
- ако, у оквиру исте наставне јединице, после задатка који има потенцијал да изазове проблемску ситуацију, слиједе задаци „сличног типа” онда се они сматрају задацима за вјежбање и утврђивање;
- текстуални задаци, по својој природи, захтијевају анализу ситуације и омогућавају да се прође кроз све етапе рјешавања проблема, те се могу сматрати задацима који изазивају проблемску ситуацију.

Већ смо рекли да је један од услова да би задатак био проблемски, нејасност пута од проблемске ситуације до циља. Једна од подјела проблема може се извршити с обзиром на однос почетне (problemске) ситуације и ситуације циља. Продановић и Ничковић наводе подјелу, по овом критеријуму, на проблеме интерполације и проблеме екстраполације. Проблеме интерполације имамо када су познате и чињенице почетне ситуације и циљ који треба постићи. У проблемима екстраполације имамо три подврсте: кад су познате само чињенице почетне ситуације, када је специфициран само циљ и када нема ни једног ни другог елемента (ту се, уствари, проблем само наслуђује). Налажење рјешења у проблему интерполације постиже се прогресивном интерполацијом, тј. претежним објашњењем чињеница почетне ситуације, чиме циљ постаје „јасан” (увиђа се пут до циља) или регресивном интерполацијом, односно претежним објашњењем циља, чиме почетна ситуација постаје јасна или, најчешће

комбиновањем ова два приступа. Прогресивном екстраполацијом ће се рјешавати проблеми у којима су познате чињенице почетне ситуације, а регресивном када је познат само циљ (1974, стр. 360–361). Може се очекивати да проблемски задатак има већи степен тешкоће што је теже пронаћи пут од почетне ситуације до циља. Како је проблем „тежи” ако није јасан пут до циља, он постаје још сложенији ако изостане неки од елемената проблема, или ако је те елементе теже „уочити” (почетне чињенице или сам циљ).

Постоји још категоризација које разликују проблеме у зависности од пута рјешавања и достизања циља. Према Миаларетовој категоризацији проблема, разликујемо:

- вођене проблеме – текст проблема већ одређује редослијед рјешавања (аритметичких операција, геометријских конструкција...); најбољи једноставан вођени проблем се рјешава са само једном операцијом (једноставни вођени проблем);
- невођене проблеме – поступак рјешавања није представљен у тексту проблема, субјект мора сам да открије пут, зато ти задаци и јесу мисаоно захтјевнији;
- непотпуни проблеми – који су представљени таквим ситуацијама код којих је отворен како пут до циља, тако и сам циљ. Тиме се субјект покушава научити самосталном размишљању у новим ситуацијама (према: Данић, 2005, стр. 59).

Вођени проблеми јесу такви да јасно упућују на начин рјешавања, редослијед рјешавања и код њих су сви потребни подаци експлицитно дати. Најчешће, они имају само једно тачно рјешење. Посматрани са аспекта проблемске наставе имају одређене вриједности које се огледају у увиђању јасног односа између датих и тражених података. Рјешавају се извршавањем одређене, претежно једне, аритметичке операције, примјеном једног правила и сл. Задаци који имају тачно онолико података колико је потребно за рјешавање и јасно специфициран циљ, такође могу бити проблемски за ученика. Ако у оваквом задатку ученик нема научене реакције, не познаје алгоритме којим би дошао до рјешења, онда он самостално (ако се то од њега захтијева) мора да открије пут којим може да дође до циља, без обзира што има све потребе податке и специфициран циљ. У том случају и овакви задаци могу бити проблемски. Прије сусрета са оваквим задацима, ако је ученику предочено како да рјешава задатак (излагањем наставника или уџбеничком нарацијом) онда задатак губи проблемску тешкоћу. Још једна особина вођених проблема јесте да лако постају рутински.

Невођени проблеми јесу они код којих ученик мора да открије сам пут рјешавања проблема који ће га довести ка јасно постављеном циљу. Проблеми у којим се јавља непотпуност или „вишак” података потребних за

рјешавање или у којима ти подаци нису јасно експлицирани, обично, отежавају пут до циља. Са аспекта проблемске наставе они имају већи потенцијал и значајнији су за учење путем рјешавања проблема. Могућност да се до рјешења дође на различите начине и захтјев да се сви путеви пронађу може бити одлика невођених проблема. Код ових проблема дате су и чињенице почетне ситуације и циљ, али пут рјешавања проблема није јасан или није одмах очљив и захтијева од ученика анализирање ситуације.

Непотпуним проблемима можемо сматрати задатке којима се пред ученика стављају одређени објекти (то могу бити бројеви) и неодређен циљ, тако да се он доводи у ситуацију да сам открива односе, релације у које се ти објекти могу довести. Овакви задаци имају више рјешења или циљева, па су веома погодни и са аспекта индивидуализације наставе, јер ученици према својим могућностима долазе до рјешења. Најбољим ученицима се омогућава и да открију сва могућа рјешења и све могуће односе који се са датим објектима могу успоставити. Задаци којима није јасно одређен циљ имају доста предности у образовно-васпитном смислу у односу на друге задатке. „У много случајева проблемско питање није потребно формулисати, њега треба да одреди и формулише ученик. Оправдање за овакво тврђење произилази из слjedeћег:

- а) задаци које поставља живот немају формулисано питање;
 - б) самосталним одређивањем шта се све може израчунати у датом задатку полаже се сигуран темељ дискусији о математичким задацима;
 - в) одређивање и формулисање питања датог задатка предствља стваралачки рад у овој области;
 - г) ученик који је сам правилно одредио питање већ је, у већини случајева, ријешао задатак;
 - д) одређивање питања датих задатака представља прву етапу у самосталном састављању проблемских задатака” (Милинковић, 2013, стр. 14–15).
- Задатак може бити тако осмишљен да наводи ученика на посматрање и увиђање односа и тако постаје „инструмент” за откривање односа. У том случају ученици сами долазе до открића, сами истражују па увиђањем долазе до нових знања. Такве задатке можемо сматрати као цјелиходне за проблемску наставу. Непотпуни проблеми, одговарају проблемима екстраполације из претходно наведене категоризације. Уколико није јасно назначен неки од елемената проблема циљ или почетни услови задатка, онда такви задаци изазивају већу истраживачку активност ученика и учење путем рјешавања проблема.

Као битне карактеристике за одређивање задатака у уџбенику који имају потенцијал за изазивање проблемске ситуације сматрају се:

- пут од услова до рјешења задатка није јасно представљен (по овом критеријуму ће текстуални задаци бити „тежи” за ученике, јер су подаци дати у одређеном контексту, него нумерички задаци са јасно представљеном аритметичком операцијом. Међутим, и нумерички задаци се могу усложњавати ако међу подацима нема јасне везе или путем налога);
- задатак је нов за ученика (на ово могу да утичу многи елементи: да ли је ученику већ објашњен начин рјешавања путем претходног експозиторног излагања текста, да ли је претходно рјешавао „сличан” задатак);
- поред процедуралних вјештина задатак захтијева и појмовно (релационо) разумијевање.

Бројна истраживања потврђују да се „важни математички концепти и процедуре најбоље уче рјешавањем нових проблема” (Van De Walle, 2007, стр. 37). Резултати још указују да ученици који су примјењивали различите стратегије у рјешавању проблема, не само да су научили користити те стратегије, него су побољшали вјештину рјешавања проблема и повећали успјех у учењу математике (Wilson, Fernandez and Hadaway, 1993; DeBellis and Goldin, 2006; Fan and Zhu, 2007).

Методолошки оквир истраживања

Истраживање је извршено на узорку кога су чинили уџбеници математике (који чине уџбенички комплет – основни уџбеник и радни лист) за трећи, четврти и пети разред, а одобрени су за издавање и употребу од Министарства просвјете и културе Републике Српске за школску 2013/2014. годину. У Републици Српској заступљен је само један издавач уџбеника, па се ови уџбеници користе у свим школама. Уџбенике који су одобрени за употребу у ранијим школским годинама нисмо узимали за анализу, јер је утврђено да нови уџбеници нису претрпјели веће и значајније модификације. Такође, у узорак нису ушли уџбеници математике за први и други разред јер је за примјену проблемске наставе потребна одређена зрелост ученика.

За реализацију истраживања коришћена је дескриптивна метода са анализом садржаја као истраживачком техником. Као јединица садржаја за анализу одређен је задатак. На нивоу регистровања и груписања података, анализа садржаја је подразумевала низ поступака класификовања у одређене категорије, а на основу различитих критеријума. Категоризација је тако замишљена да податак који чини јединицу садржаја за анализу припада само једној од категорија. У оквиру општег поступка јединице садржаја за анализу – задаци у уџбенику математике су сврставани у категорије одређене са аспекта њиховог потенцијала за изазивање проблемске ситуације: проблемски и непоблемски. У оквиру посебног поступка занимала нас је позиција проблемских задатака у оквиру наставне јединице у основном

уџбенику: на почетку наставне јединице, у средини наставне јединице, на крају наставне јединице и у оквиру уџбеничког комплета: основни уџбеник и радни лист.

Као независна варијабла одређен је разред за који је уџбеник математике намијењен. Статистичка обрада података је, на основу претходно описаног начина њиховог груписања, обављена на нивоу фреквенција и процентуалног удјела категорија.

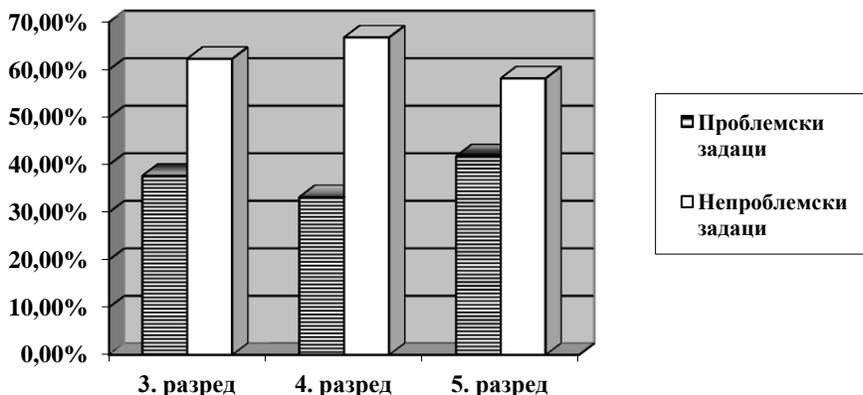
Резултати истраживања

Задатак нашег истраживања односио се на утврђивање заступљености задатака са аспекта њиховог потенцијала за изазивање проблемске ситуације у уџбенику математике у разредној настави. Задатке који имају потенцијал да изазову проблемску ситуацију назвали смо проблемским, а оне који немају тај потенцијал непроблемским. Резултати истраживања, који се односе на овај истраживачки задатак, представљени су Табелом 1 и Графиконом 1, гдје је узет у обзир и представљен укупан збир задатака из уџбеничког комплета (основног уџбеника и радног листа).

Из приказаних резултата можемо уочити да су, у укупном збиру, проблемски задаци заступљени у омјеру око двије петине, а непроблемски око три петине. Уопштено говорећи, категорија непроблемских задатака у односу на категорију проблемских задатака се односи 2:1, с мањим одступањем у петом разреду у корист проблемских задатака. Такође, тај однос је приближно једнак кроз све разреде, тј. не постоје значајније разлике према варијабли разред.

Табела 1. Учесталост категорија задатака с аспекта изазивања проблемске ситуације у уџбеницима математике према варијабли разред

Разред	Проблемски задаци		Непроблемски задаци		Укупно	
	f	%	f	%	f	%
3.	285	37,70	471	62,30	756	100
4.	265	33,20	533	66,80	798	100
5.	429	41,80	597	58,20	1026	100
Укупно	f	974	1601		2580	
	%		37,90		62,10	100



Графикон 1. Однос категорија задатака са аспекта изазивања проблемске ситуације у уџбеницима математике у разредној настави

У оквиру укупног броја задатака у основном уџбенику или у радном листу занимао нас је однос непроблемски – проблемски задаци. Резултати представљени Графиконом 1 говоре да су непроблемски задаци заступљенији у оба дијела уџбеничког комплета и да су одступања најмања у основном уџбенику за пети разред, а да су највећа у основном уџбенику за четврти разред.

Узимајући у обзир субјективност проблемске ситуације, још једном напомињемо, тешко је одредити који ће задатак потенцијално изазивати проблемску ситуацију и прилагодити степен тешкоће проблема сваком ученику у оквиру истог разреда. При категоризацији задатака, водили смо се искључиво начином излагања садржаја у уџбенику, тако да није узет у обзир рад наставника. Такође, сваки текстуални задатак смо сврставали у категорију проблемски, а међу њима, сигурно, има оних који за поједине ученике неће представљати посебну тешкоћу. У том случају, можемо рећи да се овај однос проблемских и непроблемских задатака највише односи на „просјечног“ ученика. Како видимо, у уџбеницима математике у разредној настави заступљени су задаци који имају потенцијал да изазову проблемску ситуацију и тако дају основу за учење путем рјешавања проблема и адекватним вођењем кроз рјешавање проблема развијају позитивне ставове и однос ученика према проблемима.

Однос заступљености проблемских и непроблемских задатака могао би се повећати у корист проблемских, тако што би се у уџбенику избјегло понављање истих типова задатака. То би изискивало од аутора уџбеника да

осмисле што различитије задатке, чиме би се избјегла могућност „шаблонског” рјешавања задатака и тражило од ученика да математичка знања посматрају и примјењују кроз различите ситуације.

Други и трећи истраживачки задатак односили су се на анализу позиције (мјеста) проблемских задатака у оквиру наставне јединице у основном уџбенику и у оквиру уџбеничког комплета (основни уџбеник и радни лист). Под претпоставком да ученици рјешавају задатке оним редом како су дати у уџбенику и да се основни уџбеник претежно користи на часовима обраде новог градива, а радни лист на часовима утврђивања и понављања знања, расподјела проблемских задатака и мјесто јављања у уџбеницима математике говори нам о њиховој заступљености на овим типовима часова, односно етапама наставног процеса.

На утврђивање учесталости проблемских задатака према позицији у оквиру наставне јединице у основном уџбенику односио се други истраживачки задатак. Резултати истраживања су приказани Табелом 2 и Графиконом 2 и говоре да су проблемски задаци заступљени на почетку, у средини и на крају наставне јединице, али у неједнаком односу. У укупном збиру посматрано, проблемски задаци су најзаступљенији на крају наставне јединице (53,1%) у основном уџбенику математике у разредној настави. На овакве резултате утицало је то што постоји пракса да се „сложенији” задаци дају на крају, тј. поштовањем принципа поступности иде се од једноставнијег ка сложенијем.

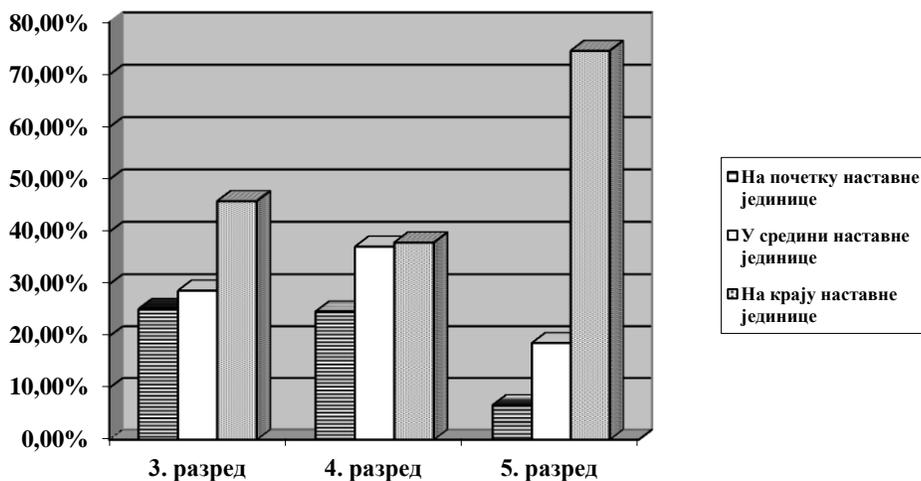
Табела 2. Мјесто проблемских задатака у оквиру наставне јединице у основном уџбенику према варијабли разред

Разред	На почетку наставне јед.		У средини наставне јед.		На крају наставне јед.		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
3.	37	25,30	42	28,80	67	45,90	146	100
4.	36	24,80	54	37,20	55	38,00	145	100
5.	10	6,70	28	18,70	112	74,60	150	100
Укупно	f	83	124		234		441	
	%		18,80		28,10		53,10	100

Према варијабли разред постоје разлике у учесталости проблемских задатака према мјесту у оквиру наставне јединице. Разлике су најизраженије у основном уџбенику за пети разред, а најмање изражене у уџбенику за четврти разред. Наш систем категоризације задатака, гдје је сваки задатак ком претходи експозиторно излагање садржаја сматран непоблемским,

значајно је утицао на овакве резултате. Како су у петом разреду наставне јединице у већој мјери експозиторно изложене, проблемски задаци су заступљени у доста мањем обиму на почетку наставне јединице.

Задаци који су дати на почетку наставне јединице, а којима није сврха понављање претходних знања, већ усвајање нових, сматрали смо проблемским задацима. Они служе побуђивању интереса и мотивације за обраду нове програмске садржине и најчешће су нерјешиви у датом тренутку јер ученици тек треба да стекну знања потребна за њихово рјешавање. Зато они могу бити основа за довођење ученика у проблемску ситуацију, гдје ће се јавити потреба за новим знањима, давати различите претпоставке, могућности разрјешења проблема и сл. На тај начин ученици могу да стичу знања путем рјешавања проблема на часовима обраде новог садржаја, гдје се у току уводног дијела часа ствара проблемска ситуација.



Графикон 2. Однос заступљености проблемских задатака према мјесту у оквиру наставне јединице у основном уџбенику математике у разредној настави

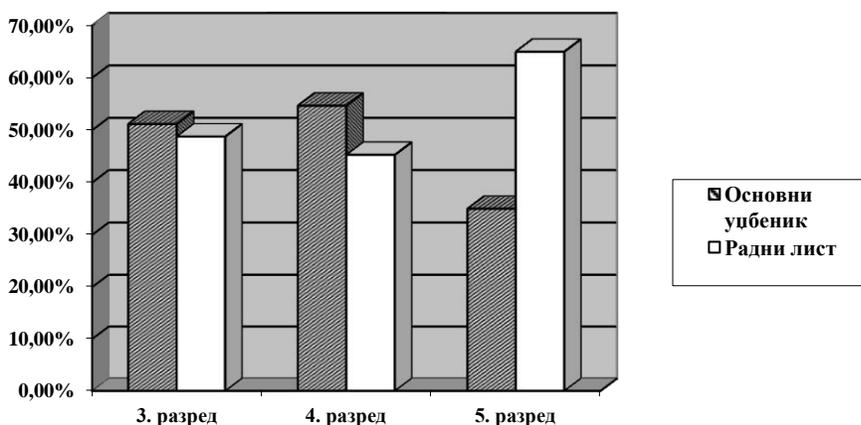
Према овим резултатима, може се очекивати да се ученици, путем основног уџбеника математике, сусрећу са проблемским задацима највише у завршном дијелу часа, у ком се, претежно, знања утврђују и понављају и очекује примјена наученог.

У оквиру трећег задатка истраживања занимала нас је учесталост проблемских задатака према позицији (мјесту) у оквиру уџбеничког комплекта

ког чине основни уџбеник и радни лист. Резултати, који се односе на трећи задатак истраживања, приказани су у Табели 3 и Графикону 3. Проблемски задаци заступљени су и у основном уџбенику и у радном листу математике у разредној настави. У петом разреду постоји значајније одступање у односу на друге разреде у корист проблемских задатака у радном листу. У трећем и четвртном разреду је у блажој мјери већа заступљеност проблемских задатака у основном уџбенику, него у радном листу. Посматрајући однос заступљености проблемских задатака у укупном збиру, ипак можемо рећи да су они подједнако заступљени и у основном уџбенику и у радном листу, без обзира на мања одступања према варијабли разред.

Табела 3. Мјесто проблемских задатака у оквиру уџбеничког комплекта према варијабли разред

Разред	Основни уџбеник		Радни лист		Укупно	
	f	%	f	%	f	%
3. разред	146	51,20	139	48,80	285	100
4. разред	145	54,70	120	45,30	265	100
5. разред	150	35,00	279	65,00	429	100
Укупно	f	441	538		979	
	%		45,00	55,00		100



Графикон 3. Однос заступљености проблемских задатака према мјесту у оквиру уџбеничког комплекта математике у разредној настави

Према оваквим резултатима можемо рећи да није било оправдано очекивати да су у радном листу проблемски задаци заступљенији, тј. да се ученици са њима сусрећу више на часовима утврђивања и понављања знања или током самосталног рада код куће. Сматрамо да је на овакве резултате утицало то што се слични или исти типови задатака из основног уџбеника понављају и у радном листу, а њих смо, како смо раније навели, сматрали задацима за вјежбање, тј. непоблемским задацима. Радни листови бројчано садрже већи број задатака него основни уџбеник, али ни то није утицало да су проблемски задаци у њима у већој мјери заступљенији. Разлике у овом односу у петом разреду јављају се и због доминантно експозиторног дидактичког обликовања садржаја наставних јединица, гдје наративно излагање заузима већи дио простора основног уџбеника, па је тиме и укупан број задатака мањи.

Закључак

На основу ових резултата можемо рећи да уџбеник математике, сходно карактеристикама структуралних компонената, обезбјеђује потребне услове за примјену проблемске наставе у реализацији наставе математике. Сама природа математичких садржаја погодна је за учење путем рјешавања проблема. Математичко-логичка знања не могу се пренијети само путем наратије, већ је потребно да ученик буде активни учесник у изградњи математичких знања. То се постиже путем задатака и налога. Међутим, није довољно само ставити задатак пред ученика, већ је битно и на који начин се ученик води кроз рјешавање задатка и какав приступ развија према томе. У томе значајну и пресудну улогу имају наставници математике. Уџбеник математике, такође, има значајну улогу, али он сам није довољан за изграђивање математичких знања код ученика. С обзиром на његове могућности, као ниже образовне технологије, он може да обезбиједи одређене услове, али не и да у потпуности води наставни процес. Лакета наводи да проблемско учење може бити организовано на више начина, а најчешће се у пракси користе два начина и њихова комбинација. Први начин је када се излажу садржаји у виду проблема и ученици их усвајају у датом облику, а други када ученици у процесу учења пролазе кроз све фазе рјешавања проблема почев од формулације до самопровјеравања. Овај други начин је сложенији, јер се до краја мора осмислити, предвидјети и водити мисаона активност ученика, а да се при том не наруши њихова индивидуалност (1993, стр. 49). Тешко је све то обезбиједити самим уџбеником, узимајући у обзир да је учење путем рјешавања проблема

субјективан процес и да његова успјешност зависи од прилагођености индивидуалним карактеристикама ученика.

Најпожељније је да се проблемска настава организује током цијелог часа, гдје се у уводном дијелу поставља и формулише проблем, премда су, према нашим резултатима, задаци који имају потенцијал да изазову проблемску ситуацију и учење путем рјешавања проблема најзаступљенији на крају наставне јединице основног уџбеника, а најмање на почетку. Такво стање могуће је превазићи повећањем броја функционалних уводних задатака, првенствено проширивањем уводног задатка увођењем обиљежја проблемске ситуације, те аналогним задатком, најчешће текстуално исказаним, који се може сматрати проблемским. Тиме би се побољшао квалитет уџбеника у смислу већег доприноса развијању стваралачког мишљења које се у математици дефинише као „интелектуална активност у којој долазе до изражаја следеће способности: оригиналност, флексибилност, флуентност, редефиниција, осетљивост за проблем и елаборација” (Маричић, 2006, стр. 41).

Литература

- Van De Walle, J. A. (2007). *Elementary and Middle School Mathematics. Teaching Developmentally*. 6th Edition. Boston: Pearson.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 2*. Научна књига, Београд: Учитељски факултет.
- Данић, С. (2005). Математички проблем. *Педагошка стварност*, LI, 1–2, Нови Сад: Педагошко друштво Војводине, 57–67.
- DeBellis, V. A. and Goldin, G. A. (2006). *Affect and Meta-Affect in Mathematical Problem Solving: A Representational Perspective. Educational Studies in mathematics*. 63: 131–147.
- Дејић, М. и Егерић М. (2003). *Методика наставе математике*. Јагодина: Учитељски факултет.
- Ђорђевић, Ј. (1990). *Интелектуално васпитање и савремена школа* (I издање) Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Kolovou, A. et al (2009). Non-Routine Problem Solving Tasks in Primary School Mathematics Textbooks – A Needle in a Haystack, *Mediterranean Journal for research in Mathematics Education*, Vol 8, 2, 31–68.
- Кадијевић, Ђ. (1995). Неки типови (школског) математичког знања и њихова повезаност. *Настава математике*, XL, 3–4, Београд: Друштво математичара Србије, 15–24.

- Лакета, Н. (1993). *Вредности савременог уџбеника*. Београд: Научна књига, Центар за усавршавање руководиоца у образовању, Учитељски факултет.
- Маричић, С. (2006). *Подстицање стваралачког рада у математици*. Ужице: Учитељски факултет.
- Millett, A., & Johnson, D. C. (1996). *Solving teachers' problems? – The role of commercial mathematics scheme*. In D. C. Johnson & A. Millett (Eds.), *Implementing the mathematics National Curriculum policy, politics and practice*. London: Paul Chapman.
- Милинковић, Д. (2013). *Методика математичког моделовања за разредну наставу*. Пале: Филозофски факултет.
- Mrdja, M., Crvenkovic, S., Milovanovic, J. (2015). *The increase in efficiency of interactive learning of mathematics through the implementation of mini exemplary*
http://www.imvibl.org/omen/5_2015_2/omen_5_2_2014_87_99.pdf
- Педагошки речник 2* (1967). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Првановић, С. (1970). *Методика савременог математичког образовања у основној школи* (друго издање). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства Србије.
- Продановић, Т. и Ничковић, Р. (1974). *Дидактика* (четврто издање). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Robitaille, D. F. & Garden, R. A. (Eds.) (1989). *The IEA study of mathematics II: Context and outcomes of school mathematics*. Oxford: Pergamon Press.
- Fan, L. and Zhu, Y. (2007). *Representation of Problem-Solving Procedures: A Comparative Look at China, Singapore and US Mathematics Textbooks*. Educ Stud AMth. 66, 61–75.
- Hopf, D. (1980). *Mathematikunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Didaktik und Unterrichtsmethode in der 7. Klasse des Gymnasiums*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wilson, J. W. and Fernandez, M. L. and Hadaway, N. (1993). *Mathematical Problem Solving*. Ed: Wilson, P. S. Research Ideas for the Classroom: High School Mathematics. New York: MacMillan.

Dragica Milinković, Jelena Bozalo

MATHEMATICS TEXTBOOKS TASKS IN THE FUNCTION OF PROBLEM-SOLVING

Summary

Math problems can be considered to be the focus of all math textbooks because they provide a student with necessary tools to learn, practice, and verify the information learned. It is a well-known fact that math is learned by solving various math problems, in order to fully understand and grasp the concept. In addition, the quality of the problem is based on the amount of alternative methods shown, in order to appeal to students with all learning styles. In this paper, our aim was to examine the representation of tasks in mathematics textbooks that have the potential to cause a problem situation and thus contribute to problem solving. By completing a meta-analysis on the literature, the problems were categorized and assessed on how approachable the problem would be to the average student. According to our findings from the textbook, every third problem had the potential to cause problems to a student. The teacher's job is to recognize these problems and work through them during class because it will lead the students to better understand the concepts, thereby furthering their knowledge of the subject matter.

Key words: *task, math textbooks, problem solving, problem situation.*

Мирјана Р. Самарцић

Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале

Марица Ж. Травар*

Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет у Бијељини

УДК 371.2

DOI 10.7251/NS1601158S

Стручни рад

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА САРАДЊУ СА РОДИТЕЉИМА

***Апстракт:** Европски парламент је у Лисабону 2000. године донио документ под називом „Кључне компетенције за цијеложивотно учење – Европски компетенцијски оквир”. Овај документ представља значајну основу за усаглашавање образовних система ЕУ, посебно у погледу стандардизације квалитета рада на стицању кључних компетенција просвјетних радника. Свих осам компетенција које прописује документ значајне су за све аспекте и сфере рада и васпитног дјеловања васпитача у дјечијем вртићу. У приступу проблему овог рада уочава се да су све поменуте компетенције значајне за сарадњу васпитача и родитеља у остваривању васпитно-образовног рада у дјечијем вртићу.*

***Кључне ријечи:** Европски компетенцијски оквир, компетенције васпитача, васпитно-образовни рад у дјечијем вртићу.*

Увод

Васпитач је одговоран за реализацију васпитно-образовног рада, за атмосферу у васпитној групи, за односе са сваким дјететом посебно, те за што успјешнију и квалитетнију сарадњу са родитељима. Дакле, позитивни ставови и емоционална топлина васпитача према дјечији уопште, а тиме и према дјечији у својој васпитној групи, позитивно дјелују и на однос васпитача и родитеља при остваривању заједничке сарадње и партнерства у процесу њега, развоја, васпитања и учења дјете. Насупрот томе, емоционална хладноћа, ауторитарност, анксиозност, агресивност и др. имају негативно дјеловање не само на аспекте ефикасности и квалитета васпитно-образовног рада, већ и на међусобну сарадњу васпитача и родитеља у дјечијем вртићу. Тако се занемарује чињеница да васпитач има посебну одговорност и за остваривање ефикасније и квалитетније сарадње са родитељима дјете која се налазе у његовој васпитној групи у дјечијем вртићу.

* maricac86@gmail.com

Појам компетенција у контексту савременог васпитно-образовног рада у вртићу

Да би се говорило о компетенцијама уопште, па тако и о компетенцијама васпитача за сарадњу са родитељима, потребно је неке од њих и презентовати. Појам компетенција „потиче од латинске ријечи *compertere*, што значи мјеродавност; способност или надлежност” (Клајн, Шипка, 2008, стр. 640). Компетенције се односе на посједовање способности, вјештина и знања за неки посао. Дакле, компетентна особа је мјеродавна, формално или стварно оспособљена за одређену радну дјелатност. Већ у самом објашњењу појма компетенција уочава се веза са способностима. Важно је направити разлику која постоји између ова два појма, способности и компетенције за обављање одређене дјелатности. Способности се обично дефинишу као капацитет или моћ да се дјелује физички или ментално укључујући таленат и потенцијал који се може развити. За разлику од способности, компетенција је доказана способност. Према Ненаду Сузићу „...способност представља могућност да се дјелује или диспозицију која може и не мора бити остварена, а у случају компетенције она мора бити остварена” (Сузић, 2000, стр. 160). Иначе, у литератури постоје различите дефиниције компетенција. Тако је компетенција способност појединца за ефикасно рјешавање индивидуалних или социјалних захтјева који се пред њега постављају. Компетенција је и способност аутономног дјеловања и самосталног рјешавања проблема и она повезује васпитање и образовање са професионалним захтјевима (Delamare Le Deist & Winterton, 2005). То значи да се компетенција може дефинисати и као ментално стање неопходно за остваривање когнитивних, социјалних и вокацијских постигнућа, али и као оспособљеност за обављање одређене професије (Louson, Gerrod, 2000; Lohithakshan, 2002). Напријед наведене, а и друге, дефиниције компетенције на које се указује у литератури упућују и на то да је она значајна за сва поља људског дјеловања. Самим тим значајне су и компетенције васпитача за рад у дјечијем вртићу, као и оне које су неопходне за ефикаснију и успјешнију сарадњу васпитача са родитељима.

Међу дефиницијама компетенција налазе се и оне које су фокусиране на личне карактеристике (знања, вјештине и ставове) и које воде до прилагођавања окружењу и способностима енергичног суочавања са животним проблемима и њиховог рјешавања при чему се користе сазнања и социјалне вјештине (Masterpasqua, 1991). Постоје и оне дефиниције компетенције које наглашавају емоционалну и мотивацијску важност процјењивања појединца и очекивања од његових способности прилагођавања. Но, ове двије групе комплементарних дефиниција

компетентности могу се спојити у једну, па се компетенција може дефинисати и као прилагођавање спознајних, емоционалних, понашајних и социјалних особина употпуњених скривеним и јасно одређеним вјеровањима и очекивањима једне индивидуе о приступу тим способностима и могућностима њиховог употпуњавања. Бити компетентан подразумејева „...имати неопходне способности, ауторитет, вештину и знање” (Блекбурн, 1989, стр. 183). Компетенција се дефинише и као „...способност за обављање задатака и улога које су потребне за постизање очекиваних стандарда” (Goffin, Day, 1994, стр. 57). Ова и друге дефиниције упућују на опште професионалну компетенцију. Перо Спасојевић опште професионалне компетенције васпитача дефинише „...као најбољу комбинацију вриједносне оријентације, особина личности, ставова, мотива, знања и вјештина које се развијају током иницијалног професионалног развоја, за професију звану *васпитач*” (2010, стр. 104). У приступу проблему компетентности васпитача за сарадњу са родитељима компетенција је комбинација знања, вјештина, ставова, мотивације и личних карактеристика која омогућава васпитачу да активно и ефикасно дјелује у одређеним васпитаним ситуацијама у дјечијем вртићу, што подразумејева и сарадњу са родитељима.

Улога васпитача у дјечијем вртићу одређена је његовим васпитачким компетенцијама, па се поставља и питање каква се компетентност захтијева од васпитача. Компетенције васпитача су његова знања, вјештине, увјерења, мотивација и креативност, али и карактеристике које доприносе његовом сналажењу у обављању васпитачке професије у различитим ситуацијама. Обично се разликују двије димензије компетенција васпитача – предметна (знања одређеног подручја) и дидактичко-методичка компетенција (знања и вјештине коришћења научних сазнања у васпитно-образовном раду у дјечијем вртићу). Но, без обзира на то мултидисциплинарни и све већи захтјеви васпитачке професије подразумејевају васпитача који би требало да је компетентнији од оних који данас углавном изводе васпитно-образовни рад у дјечијем вртићу. Полазећи од тога може се закључити да су основне компетенције васпитача за васпитно-образовни рад у дјечијем вртићу: посједовање стручних знања и разумијевања садржаја, познавање и разумијевање различитих стратегија васпитања и образовања у дјечијим вртићима, познавање и разумијевање развојних процеса, вјештине комуникације, дефинисање позиције ауторитета васпитача и познавање тимског рада (унутар васпитне групе, унутар Вијећа у дјечијем вртићу, Вијећа родитеља и других институција и органа у дјечијем вртићу).

Кључне компетенције васпитача за сарадњу са родитељима према Европском компетенцијском оквиру

Уважавајући напријед наведено у овом раду указује се потреба дефинисања темељних компетенција васпитача према референтном оквиру Европске комисије донијетом у Лисабону 2000. године. Ту се наводи осам кључних компетенција просвјетних радника, које се нарочито односе и на васпитаче дјеце предшколског узраста, а то су: комуникација на матерњем језику, комуницирање на страним језицима, математичка и основне компетенције у науци и технологији, дигитална компетенција, компетенција учити како се учи, социјална и грађанска компетенција, смисао за иницијативу и културна свијест и изражавање. Стицање поменутих компетенција подразумијева учење у когнитивном, афективном и моторичком подручју. Ове компетенције указују да стицање знања није само себи циљ, него је могућност рјешавања проблема у васпитно-образовном раду у дјечијем вртићу коришћењем стечених знања и умијећа. Оне подразумијевају и стицање вјештина, усвајање норми и ставова, али и развијање личне мотивације и спремности за већим залагањем у обављању васпитачке професије, стицање социјалних вјештина и др. Другачије речено, стечена знања треба да буду не само декларативна, него и процесуална и метакогнитивна.

Свака темељна компетенција васпитача има своју дефиницију, процес стицања знања и вјештина и усвајања ставова. Све поменуте компетенције васпитача гаранција су успјешне комуникације и сарадње васпитача и родитеља, посебно њиховог партнерског односа у реализацији васпитно-образовних активности у дјечијем вртићу (Матијевић, 2010). Поред тога, све компетенције васпитача, међусобно су повезане и условљене. У приступу овом проблему уочава се да су све поменуте компетенције значајне за сарадњу васпитача и родитеља у остваривању васпитно-образовног рада у дјечијем вртићу.

Компетенција *комуникација на матерњем језику* подразумијева способност изражавања и тумачења мисли, осјећаја и чињеница у усменом и писменом облику (слушање, говорење, читање и писање) и лингвистичко узајамно одговарајуће дјеловање у читавом низу друштвених и културних садржаја.

Вјештине и способности стечене компетенцијом *комуникација на матерњем језику*, подразумијевају: способност комуницирања у писаном и усменом облику, разумијевање или омогућавање разумијевања разних порука у различитим ситуацијама и у различите сврхе, укључујући и способности слушања и разумијевања различитих говорних порука, концизног и јасног

говорења и започињања, одржавања и окончања разговора у разним комуникацијским ситуацијама; способност читања и разумијевања различитих текстова, прихватање стратегија примјерених разним сврхама читања и разним врстама текста; способност писања истих у различите сврхе и праћење процеса писања; способност претраживања, прикупљања и коришћења писаних информација, података и појмова; способност формулисања властитих аргумената у говору и писању на увјерљив начин и уз потпуно уважавање другачијих схватања изнијетих у говорном и писаном облику и д) вјештине потребне за коришћење помоћних средстава у говору, писању и комуникацији са другим особама (Европски парламент, 2000).

Комуницирање на страним језицима у великој мјери има исту димензију вјештина комуницирања на матерњем језику: темељи се на способностима разумијевања, изражавања и тумачења мисли, осјећаја и чињеница у усменом и писменом облику (слушање, говорење, читање и писање) у одговарајућем низу друштвених садржаја. Комуницирање на страном језику захтијева вјештине попут посредовања и међукултурног разумијевања. Степен успјешности је различит у ове четири димензије, између појединих језика и с обзиром на лингвистичко окружење и наслеђе појединца. Знање стечено компетенцијом *комуникација на страним језицима*, подразумева: означавање рјечника и функционалне граматике, интонације и изговора; свијест о разним врстама вербалне интеракције (разговори лицем у лице, телефонски разговори, интервјуи); познавање примјереног распона књижевних и некњижевних текстова и свијест о друштвеним конвенцијама и културним аспектима и промјенљивости језика у различитим географским, друштвеним и комуникацијским окружењима (Европски парламент, 2000).

Математичка компетенција повезана је са функционалном математичком писменошћу. Означава способност сабирања, одузимања, множења, дијељења и израчунавања мјера при менталном и писменом израчунавању у сврху рјешавања низа проблема у свакодневним ситуацијама. Нагласак је на процесу а не на резултату, односно на активности а не на знању (Европски парламент, 2000).

Научна компетенција је способност и спремност да се употреби склоп знања и методологија који се користе у науци да би се објаснио свијет природе. Технолошка компетенција се тумачи као примјена знања да би се промијенило природно окружење у одговору на уочене људске жеље или потребе (Европски парламент, 2000).

Дигитална компетенција у васпитно-образовном раду у дјечијем вртићу подразумева сигурну и критичку употребу електронских медија у слободном времену и комуницирању. Ова компетенција повезана је с логичким и критичким размишљањем, са високим нивоом вјештине

управљања информацијама и са добро развијеном вјештином комуницирања. Знање стечено *дигиталном компетенцијом* омогућава разумијевање познавања природе, улога и могућности информационо-рачунарске технологије у свакодневним ситуацијама и односи се на: разумијевање главних рачунарских апликација, укључујући обраду текста, таблични калкулатор, базе података, чување и управљање подацима; свијест о могућностима које нуди интернет и комуницирање путем електронских медија, укључујући и разумијевање разлике између стварног и виртуелног свијета; разумијевање потенцијала информационо-рачунарских технологија као основе за креативност и иновативност у раду, што омогућава укључивање у друштво и отварање ширих перспектива за запошљавање; основно разумијевање поузданости и ваљаности доступних информација и етичка начела код интерактивног коришћења информационо-рачунарских технологија (Европски парламент, 2000).

Компетенција васпитача *учити како се учи* представља способност и умијеће организовања и уређивања властитог учења, било појединачно или у групама. То укључује умијеће ефикасног располагања властитим временом, рјешавање проблема, стицање, процесирање, оцјењивање и асимилирање знања, али и примјену новог знања и вјештина у различитим контекстима. Компетенција *учити како се учи* значајна је и због тога што значајно доприноси успјешном управљању властитом каријером. Знање стечено овом компетенцијом подразумева: знање и разумијевање властитих метода учења, предности и недостатке властитих вјештина и квалификације и сазнања о расположивим могућностима образовања и начине како различите одлуке током образовања доводе до различитих каријера (Европски парламент, 2000).

Међуљудска и грађанска компетенција обухвата све облике понашања којима је потребно овладати да би појединац ефикасно и конструктивно могао учествовати у друштвеном животу и рјешавати проблеме када је то потребно. Међуљудске вјештине су нужне за ефикасну интеракцију између двоје или више људи и примјењују се у јавном и приватном домену. Поред тога, ниво грађанских компетенција је шири од међуљудских због њиховог постојања на друштвеном нивоу. Стога оне и могу бити описане као скуп компетенција које појединцу омогућавају учествовање у грађанском животу друштва.

Компетенција која се односи на *смисао за иницијативу* подразумева активну и пасивну компоненту која укључује склоност да сами васпитачи уносе промјене, али и способност да прихвате, подрже и да се прилагоде утицају иновација из околине. Иницијатива васпитача као компетенција даље подразумева прихватање одговорности за властите поступке, било

позитивне било негативне, и за развијање стратешке визије, али и за постављање циљева, њиховог остваривања и мотивације за њихов успјех. Знање стечено компетенцијом *смисао за иницијативу* подразумева сазнање о расположивим могућностима како би се препознале оне које одговарају личним и професионалним потребама.

Компетенција васпитача *културно изражавање* подразумева прихватање важности креативног изражавања идеја и искустава у читавом низу медија, укључујући музичку и ликовну умјетност, физичко вјежбање и књижевност. Знање стечено овом компетенцијом подразумева: основно знање о најважнијим културним дешавањима, укључујући културу народа као важно свједочанство људске историје; свијест о националној и европској културној баштини и њиховом мјесту у свијету; свијест о културној и језичкој различитости у Европи и свијест о еволуцији *народног укуса* и важности естетичких чинилаца у свакодневном животу (Европски парламент, 2000).

Импликације кључних компетенција васпитача за сарадњу са родитељима

Знања усвојена компетенцијом *комуникација на матерњем језику* подразумевају: солидан фонд основног рјечника, знање функционалне граматике, стила и функција језика; свијест о разним врстама вербалне интеракције и основних карактеристика различитих стилова говорног језика; разумијевање паралингвистичких карактеристика комуникације; свијест о различитим врстама књижевних и некњижевних текстова и њихових основних карактеристика; познавање основних карактеристика писаног језика и свијест о промјенљивости језика и облика комуникације током времена и у различитим географским, друштвеним и комуникацијским окружењима (Европски парламент, 2000).

Ставови усвојени компетенцијом *комуникација на матерњем језику* подразумевају: формирање позитивног става према матерњем језику и његово прихватање као потенцијалног средства личног и културног обogaћивања; склоност отвореног приступања туђем мишљењу и аргументима и укључивање у конструктиван критички дијалог; самопоуздање при јавном обраћању; спремност да се тежи естетском квалитету изражавања, које превазилази искључиво техничку прецизност ријечи и израза, развијање љубави према књижевности и позитивног става према међукултурној комуникацији.

Вјештине и способности стечене компетенцијом *комуникација на страним језицима*, подразумевају: способност слушања и разумијевања говорних порука у примјереном низу комуникацијских ситуација;

способност започињања, одржавања и окончања разговора о темама које су блиске, од личносног су интереса или релевантне за свакодневни живот; способност читања и разумијевања нестручних писаних стручних текстова и писање разних врста текстова у различите сврхе примјерених различитим ситуацијама; способност употребе помоћних средстава (биљешке, дијаграми, карте, упутства и сл. и способност започињања и одржавања одговарајућег низа аутономних активности учења језика.

Ставови усвојени компетенцијом *комуникација на страним језицима подразумевају*: развијање осјећаја за културне разлике и отпор према стереотипима и занимање и знатижеља за учење страних језика уопште и занимање за међукултурну комуникацију (Европски парламент, 2000).

Знања стечена математичком и основним компетенцијама науке и технологије подразумевају: темељно знање и разумијевање бројева и мрежа, укључујући и способност њиховог коришћења у свакодневним ситуацијама; темељно познавање математичких појмова и концепата, укључујући најрелевантније геометријске и алгебарске теореме; познавање и разумијевање врста питања на која математика може понудити одговор; познавање основних начела свијета природе, технологије и технолошких производа и процеса и д) разумијевање односа између технологије и других подручја (Европски парламент, 2000).

Вјештине и способности стечене математичком и основним компетенцијама науке и технологије подразумевају: способност примјене основних елемената математичке писмености попут сабирања и одузимања, множења и дијелења, израчунавања процената и знања о мјерним јединицама и мјерама; способност да се слиједи и процјењује ланац туђих аргумената и да се откривају основе идеје у задатом низу аргумената; способност коришћења математичких симбола и формула, декодирањем и тумачењем математичког језика и разумијевања његовог односа према природном језику; способност математичког размишљања и резонувања; способност разумијевања и примјене разних врста приказивања математичких феномена и ситуација; склоност критичком размишљању, што подразумева и способност разликовања разних врста математичких изјава; способност коришћења помоћних средстава и оруђа, посебно информационих технологија; способност коришћења и употребе технолошких апарата и уређаја, нарочито за постизање научних података и сазнања да би се постигао циљ или донио неки закључак; способност познавања основних карактеристика научног истраживања и способност коришћења закључака и разлога који су до њих довели (Европски парламент, 2000).

Ставови усвојени о математичким и основним компетенцијама науке и технологије подразумевају: спремност да се превазиђе страх од бројева;

спремност да се користи нумеричко изражавање како би се рјешавали проблеми у свакодневном раду и породичном животу; поштовање истине као темеља математичког размишљања; спремност проналажења разлога за поткрепљивање тврдњи; спремност прихватања или одбацивања туђег мишљења на темељу ваљаних разлога или доказа; знатижељу и критичко примање науке и технологије укључујући питања безбједности заштите и етичка питања; позитиван али критички став према употреби стварних информација и свијест о потреби логичког поступка доношења закључака и спремност стицања научног знања и интересовање за науку и научну и технолошку каријеру (Европски парламент, 2000).

Вјештине и способности стечене *дигиталном компетенцијом* подразумевају: способност претраживања, прикупљања и процесирања електронских информација, података и концепата за њихово системско коришћење; способност коришћења примјерених презентација да би се прибавиле, представиле и разумјеле сложеније информације; могућност приступа и претраживања интернет-страница и коришћење услуга интернета какве су дебатни форуми и електронска пошта и способности коришћења информационо-рачунарских технологија као помоћи у критичком размишљању, креативности и иновативности у свакодневним животним и радним ситуацијама (Европски парламент, 2000).

Ставови усвојени *дигиталном компетенцијом* подразумевају: склоност коришћења информационо-рачунарских технологија у самосталном и тимском раду; позитиван став и развијен осјећај за сигурну и одговорну употребу интернета, укључујући и питање поштовања културних разлика и интересовање за коришћење информационо-рачунарских технологија ради ефикасног дјеловања у заједници и на друштвеним мрежама у културне, друштвене и професионалне сврхе.

Вјештине и способности стечене компетенцијом *учити како се учи*, подразумевају: ефикасно управљање властитим учењем и професионалном каријером уопште (што подразумева посвећивање времена учењу), самосталност, дисциплину, упорност и управљање информацијама у процесу учења; способност концентрисања у дужем и краћем временском раздобљу; способност критичког размишљања о објекту и сврси учења; способност комуницирања као дијела процеса учења уз коришћење одговарајућих средстава за пружање подршке усмјереном комуницирању, као и размијевању и креирању различитих мултимедијалних порука.

Ставови усвојени компетенцијом *учити како се учи* подразумевају: властити концепт са спремношћу на мијењање и даље развијање компетенција и властите мотивације и повјерења у могућност успјеха; позитивно прихватање учења као перманентног и доживотног процеса и

активности која обогађује живот и прилагодљивост и флексибилност (Европски парламент, 2000).

Знање стечено *међуљудском и грађанском компетенцијом* подразумева: разумијевање кодекса понашања и општеприхватљивог и друштвено пожељног понашања карактеристичног за одређено друштво; свијест о концептима попут појединца, групе, друштва, културе и њиховом историјском развоју; знање о томе како сачувати своје и добро здравље, хигијену и исхрану своје породице; разумијевање међукултурне димензије европског и осталих друштава; познавање грађанских права и устава земље; разумијевање улоге и одговорности институција задужених за стварање политике на локалном, регионалном, националном, европском и свјетском нивоу; познавање кључних особа у локалној и националној влади; разумијевање концепата као што су демократија, статус, права и обавезе грађана, поштовање различитости и међународних декларација које их изражавају; познавање главних догађаја, трендова и носиоца промјена у националној, европској и свјетској историји, као и ситуације у Европи и свијету и) знања о емиграцији, имиграцији и мањинама у Европи и свијету.

Вјештине и способности стечене *међуљудском и грађанском компетенцијом* подразумевају: способност конструктивног комуницирања у разним друштвеним ситуацијама; способност стварања повјерења и емпатије према другима; способност откривања фрустрација на конструктиван начин; способност успостављања степена одвајања професионалне од личне сфере живота и спречавање ширења професионалних сукоба у личном домену; свијест и разумијевање националног културног идентитета у интеракцији са културним идентитетом Европе и остатка свијета, укључујући и способност уочавања другачијих схватања о различитостима која конструктивно доприносе сопственим схватањима; способност преговарања; учешће у активностима заједнице; способност показивања солидарности исказивањем интересовања за рјешавање проблема који погађају локалну и ширу заједницу; способност ефикасног повезивања са јавним институцијама и способност извлачења предности које нуди Европска унија и неопходне вјештине у језику који се говори у одређеној земљи (Европски парламент, 2000).

Ставови усвојени *међуљудском и грађанском компетенцијом* подразумевају: показивање интересовања и поштовања према другима; спремност да се превладају стереотипи и предрасуде; склоност ка постизању компромиса; интегритет; пробитачност; свијест о припадности некој локалној заједници; спремност за учешће у демократском одлучивању на свим нивоима; склоност ка волонтирању и учествовању у грађанским активностима и пружање подршке различитостима у друштву и друштвеној

кохезији; поштовање вриједности и приватности других са спремношћу реаговања на друштвено негативне појаве; прихватање концепта људских права и једнакости као основе за солидарност и одговорност у модерном демократском друштву, укључујући и прихватање и поштовање родне једнакости; уважавање и разумијевање различитости поријекла, нација и вјера и критичко прихватање информација које објављују масовни медији.

Вјештине и способности усвојене компетенцијом *смисао за иницијативу* подразумевају: вјештине планирања, организовања, анализирања, извјештавања, оцјењивања и биљежења; вјештине креирања пројеката и њихове реализације; способност за кооперативни рад и флексибилност у тимском раду; способност препознавања личних предности и слабости; способност проактивног дјеловања и позитивно реаговање на промјене и способност процјене и преузимања ризика када је то оправдано.

Ставови усвојени компетенцијом *смисао за иницијативу* подразумевају: склоност ка иницијативи, позитиван став према промјенама и иновацијама и спремност препознавања подручја на којима се може показати читава лепеза иницијативности.

Вјештине и способности стечене компетенцијом *културно изражавање* подразумевају: способност умјетничког самоизражавања кроз читав низ медија у складу са урођеним способностима појединца; способност конзумирања и уживања у умјетничким дјелима на основу широке дефиниције културе; способност повезивања личних и туђих креативних и изражајних схватања и манифестација и способност препознавања и остваривања економских могућности у културној активности.

Ставови усвојени компетенцијом *културно изражавање* подразумевају: отворен став према различитом културном изражавању; спремност његовања естетских својстава кроз умјетничко самоизражавање и трајно интересовање за културни живот и смисао за идентитет повезан са смислом за поштовање различитости (Европски парламент, 2000).

Закључак

Све приказане компетенције васпитача значајне су за све аспекте и сфере његовог рада и васпитног дјеловања у дјечијем вртићу. Но, без обзира на то, нису баш све компетенције васпитача подједнако значајне за поједина подручја његовог рада. Када је у питању сарадња са родитељима дјете, компетенције којима васпитачи овладају значајан су фактор њене успјешности, посебно по питању непосредног укључивања родитеља у остваривање васпитно-образовних активности у дјечијем вртићу. Ако се крене од оваквог приступа сарадњи васпитача и родитеља, посебно су значајне социјално-комуникацијске компетенције васпитача. Управо сарадња

са родитељима подразумијева вишесмјерну комуникацију на различитим релацијама унутар тих односа. Да би се то постигло потребна је умјешност, флексибилности, креативност и иновативност васпитача. Веома је важна и његова спремност да родитеље дјеце прихвати као равноправне партнере. Зато је и потребно да васпитач у сарадњи са родитељима покаже склоност слушања саговорника (родитеља). Ове компетенције даље подразумијевају способност васпитача да разумије и прихвати различитости које постоје не само међу дјецом која се налазе у његовој васпитној групи, него и међу родитељима дјеце. Да би одговорио овим и осталим захтјевима сарадње са родитељима, васпитач би посебно требало да буде оспособљен и спреман за сарадњу и рад у тиму. При том се не мисли само на сарадњу са осталим васпитачима и стручним сарадницима у дјечијем вртићу, него првенствено на спремност и способност за мотивисање родитеља за већу активност у реализацији васпитно-образовних активности. То се посебно односи на заједнички рад у припремању, планирању, организацији и остваривању васпитно-образовног рада са родитељима дјеце.

Када су у питању компетенције васпитача за доживотно учење, за сарадњу са родитељима најзначајније су социјална и грађанска компетенција, смисао за иницијативу и културна свијест и изражавање. Васпитачи би требало да буду оспособљени за разумијевање друштвених односа, а потребно је и њихово разумијевање односа који владају у данашњој породици, као и проблема са којима се она суочава. Да би се у тако измијењеним околностима успјешно снашли у сарадњи са родитељима и ефикасно реализовали рад кроз партнерске односе са родитељима, неопходна је њихова иницијативност. При том се не мисли на иницијативност у општем смислу ријечи, већ на иницијативност која подразумијева да васпитачи буду непосредни иницијатори, али и водитељи сарадње са родитељима дјеце која се налазе у њиховим васпитним групама. Компетенција културна свијест и изражавање, дата према препорукама Европског парламента, може се повезати са првом приказаном социјално-комуникацијском компетенцијом која се односи на способност квалитетног слушања и јасног изражавања васпитача. На основу свега изнесеног може се закључити да су компетенције васпитача заправо њихов алат за успјешан рад у васпитању и образовању дјеце предшколског узраста, који подразумијева и непосредну сарадњу са родитељима.

Литература

- Блекбурн, С. (1989). *Оксфордски филозофски речник*. Нови Сад: Светови.
Delamare-Le Deist, F., Winterton, J. (2005). *What is competence?* Human resource development international, 8 (1), 27 – 46.

- Европски парламент (2000). *Лисабонска декларација*. Лисабон: Европски парламент.
- Goffin, S., Day, D. (1994). *New Perspectives in Early Childhood Education*. New York: Teachers College Press.
- Клајн, И., Шипка, М. (2008). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Lohithakshan, P. (2002). *Dictionary of Education A Practical Approach*. New Delhi: Kanishka Publishers Distributors.
- Masterpasqua, F. (1991). *A Competence Paradigm for Psychological Practice*. American Psychological Association Inc. *American Psychologist*, 44(1), 1366–1371.
- Matijević, M. (2010). *Одгојно-образовни ishodi nastave i učenja*. *Škola* br. 6(6), str. 5–19.
- Спасојевић, П. (2010). *Предшколско васпитање и образовање између традиције и реформе*. *Наша школа* бр. 16(3-4), стр. 103–123.
- Сузић, Н. (2000). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Учитељски факултет Универзитета у Београду.

Mirjana Samardžić, Marica Travar

PRESCHOOL EDUCATORS' COMPETENCE FOR PROMOTING COOPERATION WITH PARENTS

Summary

In 2000 the European Parliament in Lisbon issued a document entitled "Key Competences for Lifelong Learning - European Competence Framework". This document represents an important basis for the harmonization of EU education systems, especially in terms of quality standardization work on the acquisition of key competences of educators. All eight competencies that document has prescribed are relevant to all aspects and spheres of work and educational activities of teachers in kindergarten. The approach to this problem in this paper implies that all of these competencies are important for cooperation of teachers and parents in the realization of educational work in kindergarten.

Key words: *European Competence Framework, competence of teachers, educational work in kindergarten.*

Сања Ј. Опсеница

УДК 371.12

Слађана Б. Миљеновић*

DOI 10.7251/NS1601171O

Универзитет у Источном Сарајеву

Оригинални научни рад

Педагошки факултет у Бијељини

УЛОГА И ЗНАЧАЈ ПОРОДИЦЕ У ИЗГРАДЊИ СЛИКЕ О СЕБИ КОД АДОЛЕСЦЕНАТА

Апстракт: *Адолесценција је окарактерисана као период у коме млади почињу да истражују и испитују психолошке карактеристике себе како би открили ко они заиста јесу и како се уклапају у друштвеном свијету у коме живе. То је период који представља прекретницу у изградњи слике о себи која према Хавелки и јесте „укупност садржаја, мисли, осјећања и оцјена и предвиђања особе о себи као искуственом објекту и као учеснику у интеракцији са физичким и социјалним окружењем” (Хавелка, 1992, стр. 175). Улога вршњака у периоду адолесценције је неспорна. Због, условно речено, слабљења утицаја породице у формирању слике о себи у овом периоду, занимало нас је у коју улогу и значај имају социокултурна и лична обиљежја, која су везана директно за породицу, при изградњи слике о себи. Дакле, циљ истраживања је анализирати социокултурна и лична обиљежја као што су структура породице, ред рођења, породични односи, материјалне прилике, образовање родитеља и тип породице и утврдити повезаност са изградњом слике о себи код адолесцената.*

Кључне ријечи: *adolесценција, слика о себи, структура породице, материјална ситуација, образовање родитеља, тип породице.*

Увод

Уважавањем схватања да је човјек слободно биће, активно окренуто према будућности, према себи и другима, које су први изнијели хуманисти, почело је интересовање и за развој концепта слике о себи. Слика о себи је дио наше личности који се, најпростије речено, односи на виђење самога себе, а важан је за постизање наших академских постигнућа, за остваривање квалитетних емоционалних веза, за фомирање здраве породице, за остваривање појединаца као родитеља, а почиње да се формира у раном дјетињству. Психолози су сагласни да се као први знак јављања свијести о себи манифестује препознавање сопственог лика у огледалу. Даљи развој слике о себи тече укључивањем имена, пола и узраста као значајних одредница свијести о себи.

У предшколском узрасту стиче се знање о физичком идентитету које подразумијева именовање дијелова тијела, њихове функцију и својства, као и

* m.sladja@yahoo.com

изглед. На школском узрасту потенцирају се социјалне компетенције као саставни дио слике о себи, док психолошки селф, унутрашњи доживљаји, постају значајни почетком адолесценције. У периоду адолесценције, по први пут, се постављају питања о смислу живота и тражи се „своје мјесто под Сунцем”, и он се, углавном, описује као окосница, преломан период у развоју личности, а посебну пажњу током овог периода заслужује формирање слике о себи. Велики изазови постављају се пред младе људе и изузетан је напор сачувати их од утицаја који долазе из околине, те стога одгајање дјетета захтијева све више снаге и енергије. Адолесценти најснажнији ослонац имају у породици коју карактеришу топлина, фер односи, досљедност, отворена комуникација (Steinberg, 2001), стога је улога родитеља изузетан задатак у животу сваког појединца који има задовољство да га добије, а бити родитељ адолесцента је прича која сама по себи заслужује посебно поглавље када се говори о родитељству.

Породица је сложен систем чије функционисање почива на међусобним релацијама њених чланова, као и правилима које култура, у којој се породица развија, прописује. Сажетије речено, то је интеракција социјалних и индивидуалних подсистема која зависи уједно и од личних обиљежја чланова породице и од норми које прописује социјална заједница (Опачић, 1995). И као таква, породица као институција, је под највећим притиском и тенденцијом очигледног слабљења свих својих функција у вијеку у коме на нашим просторима долази до великих друштвених промјена.

Осим економске кризе која не јењава, са посљедицама видног сиромашења, али и промјена опште друштвене климе са слабљењем система вриједности, појачава се неизвјесност која ће битно отежати низ изазова породице којој ће, због свих поменутих околности, све теже успијевати да пронађе одговарајућа рјешења у васпитавању и здравом одрастању младих. Велика је најезда и културолошких феномена који долазе из околине и имају велики утицај на одрастање дјете, па су наша интересовања у овом истраживању била усмјерена на проучавање слике о себи у адолесцентном добу и на утицај социокултурних обиљежја породице на њен развој.

Полазне теоријске основе истраживања

Објашњавајући адолесценцију као стадијум у развоју, Фулгоси (1979) у књизи *Психологија личности* наводи да криза кроз коју сваки појединац мора да прође у адолесценцији настаје због сложености процеса интеграције свих обиљежја у једну кохерентну цјелину која ће функционисати као једна, а не као више цјелина, али та криза настаје и као посљедица очекивања и захтјева које друштвене околине постављају пред младог човјека у том периоду његовог развоја. Значајан дио тих обиљежја јесу и социокултурна обиљежја,

односно услови у којима појединац одраста, јер стварање личног идентитета јесте спајање већ остављеног отиска прошлости са неизвјесном будућношћу.

Једно од првих значајних истраживања у вези са односом различитих породичних чинилаца и самопоштовања дјецe је Сирсово истраживање из 1957. године (Опачић, 1995). Њиме су обухваћени сљедећи аспекти породичних односа: пермисивност, оријентација према одговорности, доминантност у односима отац–мајка, родитељска топлина и прихватање. Показало се да дјеца са вишим самопоштовањем потичу из мањих породица, била су раније рођена дјеца у односу на другу дјецу у породици, и односи са родитељима су били топлији него у породицама дјеце са ниским самопоштовањем. Код дјечака нижа доминантност оца у односима отац–мајка била је повезана са повољнијом представом о себи, при чему је опажена доминантност била везана, не за доношење одлука, већ за доминантност у контроли и кажњавању.

Розенберг (Опачић, 1995) је 1965. године извео истраживање на узорку од 5.000 адолесцената у коме је испитивана повезаност самопоштовања и низа социјалних и породичних фактора – од религије, класе, расе до величине породице, редослиједа рођења, пола, комплетности породице и интересовања родитеља за дијете. Истраживање је показало да су високо самопоштовање и стабилна слика о себи повезани са блиским односима адолесцената с оцем. Индиферентно понашање родитеља имало је најлошији утицај на самопоштовање. Супортивно понашање родитеља, код једног значајног броја адолесцената, било је повезано са нижим самопоштовањем, него у рестриктивним породицама. Највише самопоштовање показивали су испитаници чији су родитељи давали подршку њиховим напорима везаним за постигнуће.

Опачић (1995) се у својим истраживањима бавио социјалним статусом и породичним односима и резултати су показали да да је виши социјални статус повезан са флексибилнијим односом према полним улогама. Родитељи вишег социјалног статуса су, изгледа, пермисивнији, умјеренији у кажњавању и настоје да казна буде сразмјерна грешкама.

Изнаенађујући су резултати Опачићевог (1995) истраживања, када је у питању непотпуност породице и слика о себи, који указују да се младићи из непотпуних породица виде као компетентнији, ефикаснији, мање усамљени. Страх од негативне евалуације околине био је код њих мање изражен, али су, у исто вријеме, били склонији давању социјално пожељних одговора.

У још неким психолошким истраживањима, чија су интересовања била усмјерена на испитивање утицаја социоекономских фактора на развој самопоштовања, дошло се до резултата да су у породицама са нижим социоекономским статусом услови социјализације битно другачији него у

породицама средњег и високог економског статуса. Разлике су најизразитије у начину комуникације и емоционалној експресији (Bee & Mitchell, 1984, према Тодоровић, 2005). У породицама које су економски најугроженије далеко се мање испољавају позитивне емоције, док су међусобни конфликти чешћи. Родитељи који по свом социоекономском статусу спадају у тзв. средњи слој, толерантнији су према дјеци, постављају им веће захтјеве и имају већа образовна очекивања. Мајке из средње класе дају више савјета, мање се директно мијешају, мање користе негативни фидбек и показују већу осјетљивост и разумијевање за потребе и особине свог дјетета.

У већини досадашњих истраживања посматрало се како то социјални статус породице утиче на развој слике о себи као једне цјелине. Нас је пак занимало како то различите социокултурне карактеристике породице утичу на развој појединачних дијелова селфа. Јер, по Оферу, чији је упитник кориштен у сврху овог истраживања, слика о себи има пет дијелова: породични, социјални, сексуални, адаптациони и психолошки и сваки обухвата одређени дио личности.

Методологија

Проблем и предмет истраживања

Основна ћелија друштва—најједноставнија је и најсвеобухватнија дефиниција породице. Породица је окружење из кога произлазе све индивидуе свијета. На који начин су те индивидуе обликоване, питање је на које су многи научници покушали дати одговор. Поред васпитног стила, као централне тачке, када је овај фактор социјализације у питању, односе међу дјецом и родитељима одређују и социокултурна обиљежја породице, као што су материјална ситуација, образовање родитеља, ред рођења дјетета, структура породице, која даље утичу на изградњу личности дјетета.

Због, условно речено, већег утицаја вршњака у периоду адолесценције, занимало нас је у којој мјери су социокултурна обиљежја породице утицала на развој личности. Као главно питање у развоју личности у овом истраживању, посматрана је слика о себи коју адолесцент има у тренутку наше опсервације, као и како социокултурна обиљежја породице утичу на њено формирање, што представља предмет истраживања.

О значају истраживања

Пошли смо од чињенице да је породица скуп људи, који изузев просторне и временске димензије битисања, своју посебност има управо у специфичним односима њених чланова и условима у којима се развија. На тај начин за њу не постоји формула, нити предиктори опстанка, али се трагање у

правилностима односа њених чланова јавља као неисцрпна инспирација неким новим истраживачима и теоретичарима. Зато је значај изучавања породице у домену опстанка врсте.

Најконкретније гледано, занимало нас је да ли су социокултурна обиљежја породице у вези са одређеним облицима понашања код дјецe. Адолесценција нам се стога учинила и као назахвалнији период за анализу наших претпоставки. Уколико се уочи та веза, наставници и родитељи би могли имати практичну добит, јер би познавајући узрок одређеног проблема у понашању дјетета могли доћи до рјешења.

Циљ истраживања

Циљ истраживања је утврдити однос између социокултурних и личних обиљежја, као што су структура породице, ред рођења, породични односи, материјалне прилике, образовање родитеља и тип породице, са изградњом сликом о себи код адолесцената.

Циљем истраживања постављена су два задатка. Први задатак је испитивање нивоа развијености различитих аспеката селф концепта код адолесцената. Други задатак је да се анализирају релације између срединских, социокултурних, личних и искуствених обиљежја адолесцената.

Постављена хипотеза гласи: *социокултурне и личне карактеристике одрастања доприносе формирању слике о себи код адолесцената*. Ова хипотеза провјерава:

- 1) Однос материјалних прилика и изградње различитих аспеката слике о себи;
- 2) Однос структуре породице и изградње различитих аспеката слике о себи;
- 3) Однос образовања родитеља и изградње различитих аспеката слике о себи;
- 4) Однос занимања родитеља и изградње различитих аспеката слике о себи.

Варијабле истраживања

Полазећи од постављеног задатка и хипотеза, разликујемо двије врсте варијабли: зависне и независне. Независне варијабле истраживања су: социокултурна обиљежја дефинисана као материјане прилике, структура породице, образовање родитеља, занимање родитеља. Зависне варијабле, односе се на структуру Оферовог селф концепта. Офер слику о себи дијели на пет аспеката, а сваки од тих аспеката има своја подручја:

1. Психолошки селф (слика тијела),
2. Социјални селф (морал, професионално-образовни циљеви),

3. Адаптациони селф (савладавање фрустрација, психопатологија, успешно прилагођавање),
4. Сексуални селф (ставови према сексуалности),
5. Породични селф (породични односи).

Инструменти истраживања

У сврху прикупљања података у истраживању кориштен је упитник конструисан за потребе овог истраживања и служи за прикупљање података о социокултурним и личним обиљежјима испитаника и Оферов (Offer) OSIQ инструмент којим се испитује слика о себи код адолесцената. Оферова скала састоји се од 130 тврдњи које су тако написане да покривају 11 подручја која су према теоријској основи, клиничком искуству и емпиријским подацима најважнија за психички живот адолесцената. Тих 11 подручја груписано је у пет одвојених аспеката селф система. Први аспект је психолоки селф и подручје која он обухвата је слика тијела. Затим, социјални селф у оквиру кога испитује морал и професионално-образовне циљеве. У аспект сексуалног селфа убрајају се ставови према сексуалности. Породични селф као посебан аспект укључује породичне односе. Адаптациони селф обухвата савладавање фрустрација, психопатологију и успјешно прилагођавање (Кубурић, 2009). Истраживање је по својој природи неекспериментално и спроведено је на пригодном узорку адолесцената. Узорак чини 457 испитаника, студената прве и друге године студија Педагошког факултета и Факултета пословне економије у Бијељини, те ученици завршних разреда средњих школа на подручју Бијељине и Лопара.

Резултати са дискусијом

Анализом и интерпретацијом резултата дошли смо до дистрибуције слике о себи (График 1) код испитаника који су учествовали у истраживању и она у потпуности осликава основна обиљежја адолесценције као развојног периода. Усредсређеност на изграђивање пријатељских односа са вршњацима, осјетљивост на неправду и тежња ка истини јесу основна брига и извор задовољства адолесцената, а дио су социјалног селфа, и видимо да је он најбоље развијен. Психолошки селф обухвата дио личности који је повезан са емоционалним статусом, а борба са унутрашњим потребама и очекивањима околине, афективни склад који осигурава нормалан развој, је циљ коме адолесцент тежи, па није изненађујуће што је овај дио селфа други по изражености. Адаптациони селф, који указује на снагу појединца да изађе на крај са свијетом који га окружује, да савлада потешкоће и да се адаптира, је најмање развијен. То можемо повезати са чињеницом да је адолесцент у раскорак између дјетињства и одраслог доба и често није у стању да изађе

на крај са захтјевима родитеља и околине у којој живе, који им не дозвољавају да буду мирно и срећно дјетињасте. То управо и представља највећи проблем у адолесценцији. Комуникација са родитељима нагло почиње да слаби, на што указује и слабо развијен породични селф.

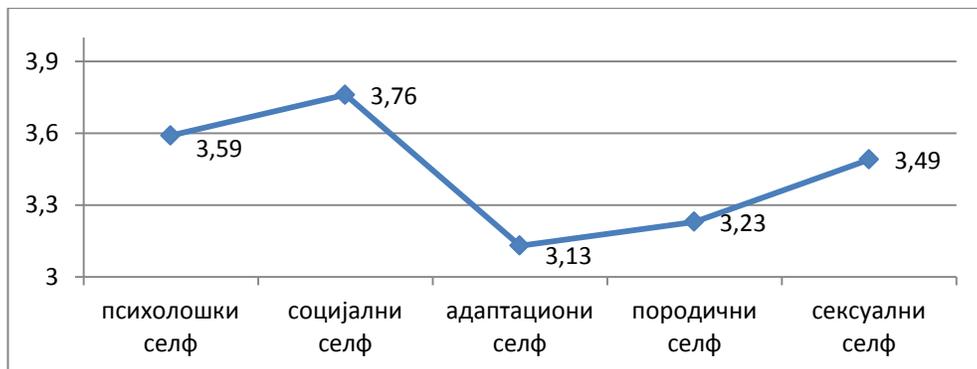


График бр.1 Дистрибуција слике о себи код испитаника

Разлике у односу на материјане прилике

У односу на материјалне прилике под којима су одрастали, очекивало се да ће међу адолесцентима постојати разлика у формирању слике о себи. Очекивање је потврђено.

Табела 1. Значајне вриједности разлика селф концепта између испитаника који су одрастали у различитим материјалним условима

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
Мислим да ће у будућности моји родитељи бити поносни на мене.	.964	5.562	3	450	.001
Осјећам се инфериорно у односу на већину људи које знам.	.973	4.181	3	450	.006
Скоро увијек сам ведар/ра и насмејан/на.	.948	8.293	3	450	.000
Намјеравам да посветим живот стварању бољег свијета.	.964	5.650	3	450	.001
Веома често осјећам емоционалну празнину.	.972	4.331	3	450	.005
Више волим да не радим ништа него да радим.	.971	4.530	3	450	.004
Веома сам анксиозан/на.	.967	5.092	3	450	.002
Мислим да се свиђам особама супротног пола.	.972	4.361	3	450	.005
Често мислим да уопште нисам онаква особа каква	.972	4.260	3	450	.006

бих волио/вољела да будем.					
Моји родитељи ме се стиде.	.975	3.879	3	450	.009
Ја сам против тога да се даје много новца сиромашнима.	.972	4.357	3	450	.005
Сигуран/на сам да у будућности нећу бити у стању да преузем одговорност за себе.	.965	5.391	3	450	.001
Моји родитељи су, углавном, задовољни мном.	.967	5.047	3	450	.002
Често мислим на секс.	.974	4.041	3	450	.007
Бојим се одрастања.	.971	4.519	3	450	.004

Уочило се да постоји корелација између свих аспеката селфа и материјане ситуације, осим са сексуалним селфом.

Табела 2. Приказ формираног селфа у односу на материјалне прилике

		Број испитаника	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Стандардна грешка мерења	95% интервала аритметичке средине		Мин.	Макс.
						Доња граница	Горња граница		
Пор. селф	веома добре	21	4.86	1.389	.303	4.23	5.49	1	6
	добре ка	67	4.96	1.440	.176	4.60	5.31	1	6
	богатим								
	добре ка	309	4.91	1.309	.074	4.76	5.06	1	6
	средњим								
	лоше	60	4.15	1.725	.223	3.70	4.60	1	6
	Тотал	457	4.81	1.412	.066	4.68	4.94	1	6
Соц. селф	веома добре	21	5.10	1.411	.308	4.45	5.74	1	6
	добре ка	67	5.18	1.290	.158	4.86	5.49	1	6
	богатим								
	добре ка	309	5.09	1.211	.069	4.96	5.23	1	6
	средњим								
	лоше	60	4.93	1.635	.211	4.51	5.36	1	6
	Тотал	457	5.08	1.292	.060	4.96	5.20	1	6
Псих. селф	веома добре	21	5.62	.590	.129	5.35	5.89	4	6
	Добре ка	67	4.63	1.506	.184	4.26	4.99	1	6
	богатим								
	добре ка	309	4.94	1.103	.063	4.82	5.07	1	6
	средњим								
	лоше	60	4.30	1.598	.206	3.89	4.71	1	6
	Тотал	457	4.84	1.255	.059	4.73	4.96	1	6
Адап. селф	веома добре	21	2.14	1.769	.386	1.34	2.95	1	6
	добре ка	67	2.19	1.681	.205	1.78	2.60	1	6
	богатим								
	добре ка	309	1.92	1.289	.073	1.77	2.06	1	6
	средњим								
	лоше	60	2.13	1.408	.182	1.77	2.50	1	6
	Тотал	457	2.00	1.392	.065	1.87	2.12	1	6

Живимо у времену истицања значаја материјалних вриједности, па се могло и претпоставити да материјалне околности у коме адолесцент одраста имају утицај на изградњу селф концепта, што су потврдили и резултати овог истраживања. То бисмо могли приписати томе да се адолесценти којима родитељи не могу приуштити да прате трендове већине, у смислу одласка на екскурзије, куповине одређених одјевних предмета, бављења неким ваннаставним активностима, осјећају мање вриједним у односу на вршњаке и самим тим имају и лошију слику о себи. Овдје се може примијетити уплитање и доминација утицаја вршњака који постављају одређене норме које је неопходно пратити да би адолесцент био социјално пожељан.

Разлике у односу на структуру породице

Испитаници који одрастају у различитом породичном окружењу показују разлике у ставовима на сљедеће тврдње:

Табела 3. *Значајне вриједности разлика селф концепта између испитаника који потичу из различитих породица*

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
Свиђају ми се скорашње промјене на мом тијелу.	.965	5.403	3	450	.001
Често неконтролисано плачем или се смијем.	.971	4.535	3	450	.004
Ван мојих могућности је да разумијем своје родитеље.	.972	4.261	3	450	.006
Не свиђа ми се да покушавам да ствари доводим у ред и да им дајем смисао.	.963	5.734	3	450	.001
Скоро увијек могу рачунати на своје родитеље.	.944	8.910	3	450	.000
Намјеравам да посветим живот стварању бољег свијета.	.972	4.284	3	450	.005
Слика коју имам о себи у будућности ме задовољава.	.958	6.590	3	450	.000
Када порастем и будем имао/ла породицу, трудићу се да буде бар као ова коју сада имам.	.969	4.873	3	450	.002
Мислим да има много ствари које могу научити од других.	.970	4.564	3	450	.004
Плаши ме да мислим или разговарам о сексу.	.955	7.087	3	450	.000
Када сам међу људима смета ми бука коју друге особе праве.	.973	4.204	3	450	.006
Волим да сам у току са интелектуалним новинама/темама.	.975	3.855	3	450	.010

Ово су ајтеми који дискриминишу испитанике из различитих породичних средина.

Када посматрамо сваки од селфова појединачно учавамо да постоји разлика између испитаника из различитих социјалних средина у свим селфовима осим у сексуалном, због тога овај селф није ни приказан у сљедећој табели.

Табела 4. Приказ формираног селфа за варијаблу структура породице

		Бр. испитаника	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Стандардна грешка мјерења	95% интервала аритметичке средине		Мин.	Макс.
						Доња граница	Горња граница		
Психолошки селф	потпуна	39	3.38	1.726	.276	2.83	3.94	1	6
	непотпуна са једним родитељем	394	3.54	1.722	.087	3.37	3.71	1	6
	непотпуна са старатељем	8	5.88	.354	.125	5.58	6.17	5	6
	проширена	16	4.00	1.155	.289	3.38	4.62	1	5
	Тотал	457	3.59	1.719	.080	3.43	3.74	1	6
Адаптациони селф	потпуна	39	2.69	1.472	.236	2.22	3.17	1	6
	непотпуна са једним родитељем	394	3.12	1.732	.087	2.95	3.30	1	6
	непотпуна са старатељем	8	5.13	1.808	.639	3.61	6.64	1	6
	проширена	16	2.88	2.094	.523	1.76	3.99	1	6
	Тотал	457	3.11	1.746	.082	2.95	3.27	1	6
Породични селф	потпуна	39	2.69	1.592	.255	2.18	3.21	1	6
	непотпуна са једним родитељем	394	2.13	1.372	.069	2.00	2.27	1	6
	непотпуна са старатељем	8	3.38	2.560	.905	1.23	5.52	1	6
	проширена	16	1.69	1.537	.384	.87	2.51	1	6
	Тотал	457	2.19	1.439	.067	2.06	2.32	1	6
Социјални селф	потпуна	39	3.79	1.750	.280	3.23	4.36	1	6
	непотпуна са једним родитељем	394	4.04	1.416	.071	3.90	4.18	1	6
	непотпуна са старатељем	8	5.63	.518	.183	5.19	6.06	5	6

	проширена	16	3.56	1.209	.302	2.92	4.21	1	5
	Тотал	457	4.03	1.446	.068	3.89	4.16	1	6

Закључујемо да испитаници који потичу из различитих породичних окружења имају различито изграђене аспекте селф концепта. Дјеца из потпуних породица имају боље изграђен адаптациони, породични и социјални селф у односу на дјецу која одрастају у непотпуним или проширеним породицама. То бисмо могли приписати томе да су у потпуним породицама родитељске улоге подијељене равномјерно, у смислу да није само један родитељ задужен за пружање подршке у развоју, као што је случај са непотпуним породицама, а нема ни више различитих утицаја као што је случај са проширеним породицама. С обзиром на хармоничну распојелу родитељских улога, адолесценту се пружа квалитетнија и потпунија подршка у превладавању свакодневних фрустрација, а што доприноси развоју адаптационог селфа.

Дјеца из потпуних породица су усмјеренија једна на друге и на тај начин развијају бољу међусобну комуникацију што доприноси развоју породичног селфа.

Психолошки селф је боље развијен код дјеце из проширених породица, а то бисмо могли приписати околностима у којима они одрастају, јер захваљујући свакодневној интеракцији са већим бројем чланова породице прије постају свјесни потреба других, раније развијају емпатијске способности и раније науче да контролишу своје импулсе.

Разлике у односу на образовање родитеља

Образовање мајке се није показало као варијабла од диференцијалног значаја за формирање слике о себи, док се образовање оца показало диференцијално значајним у аспекту сљедећих ајтема:

Табела 5. Значајне вриједности разлика селф концепта између испитаника у односу на образовање оца

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
Особе супротног пола ме сматрају досадним/ном.	.977	5.302	2	451	.005
Ако се нешто лоше деси мом пријатељу, и ја се осјећам тужно.	.974	6.121	2	451	.002
Понекад размишљам какав ћу посао радити у будућности.	.979	4.872	2	451	.008
Моји родитељи ме се стиде.	.977	5.242	2	451	.006
Стално понављам ствари како бих био сигуран/на да	.973	6.218	2	451	.002

нисам погријешило/ла.					
-----------------------	--	--	--	--	--

У односу на образовање мајке, утицај очевог образовања је значајнији приликом формирања слике о себи код адолесцената.

У приказу формираног селфа у односу на образовање родитеља није уочена веза једино са психолошким селфом.

Табела 6. Приказ формираног селфа у односу на образовање родитељ

		Број испитаника	Аритметичка средина	Станд. девијација	Стандардна гр.мјерења	95% интервала аритметичке средине		Мин.	Макс.
						Доња граница	Горња граница		
Секс. селф	основна школа	31	2.39	1.585	.285	1.81	2.97	1	6
	средња школа	310	1.72	1.107	.063	1.60	1.84	1	6
	виша и висока школа	116	1.79	1.100	.102	1.59	2.00	1	6
	Тотал	457	1.78	1.152	.054	1.68	1.89	1	6
Соц. селф	основна школа	31	5.16	1.003	.180	4.79	5.53	3	6
	средња школа	310	4.95	1.127	.064	4.83	5.08	1	6
	виша и висока школа	116	4.55	1.281	.119	4.32	4.79	1	6
	Тотал	457	4.86	1.173	.055	4.76	4.97	1	6
Пор. селф	основна школа	31	1.23	.560	.101	1.02	1.43	1	3
	средња школа	310	1.27	.843	.048	1.18	1.37	1	6
	виша и висока школа	116	1.60	1.298	.121	1.36	1.84	1	6
	Тотал	457	1.35	.974	.046	1.26	1.44	1	6
Ад. селф	основна школа	31	4.48	1.749	.314	3.84	5.13	1	6
	средња	310	3.34	1.771	.101	3.14	3.53	1	6

школа									
виша и висока школа	116	3.71	1.823	.169	3.37	4.04	1	6	
Тотал	457	3.51	1.805	.084	3.34	3.67	1	6	

Независна варијабла образовање родитеља не утиче, једино, на формирање психолошког селфа. Резултати показују да су адаптациони, сексуални и социјални селф боље развијени код адолесцената чији су родитељи завршили основну школу. Овакав резултат приписати чињеници да се они баве једноставнијим занимањима, ниже сложеним пословима, који не одузимају вријеме од породичних обавеза. Нису оптерећени есенцијалним животним питањима, окренути су ужицима, немају велике амбиције у погледу каријере и према Масловљевој хијерархији задовољавају се потребом за припадањем и потребом за сигурношћу. Родитељи, неоптерећени великим достигнућима, лакше превладавају свакодневе фрустрације, више времена посвећују успостављају контаката са другим људима и представљају идентификациони модел дјечи који формирају исти, опуштен животни стил.

Образовање мајке се није показало као варијабла од диференцијалног значаја за изградњу селф концепта за разлику од образовања оца. Овакав резултат можемо повезати са традиционалним погледом на породицу у коме се од оца очекује да буде „супериорнији” и да брине о егзистенцији породице, а такође указује на важност оца као узора при изградњи селф концепта.

Разлике у односу на занимање родитеља

Уочено је да различити типови породице утичу на изградњу три аспекта селфа: адаптациони, породични и социјални.

Табела 7. Приказ формираног селфа у односу на занимање породице

		Бр. испитаника	Аритм. сред.	Стандардна девијација	Станд.греш ка мјерења	95% интервала аритметичке средине		Мин.	Макс.
						Доња граница	Горња граница		
Адапт. селф	земљорадника	48	2.00	1.238	.179	1.64	2.36	1	5
	занатлија	24	2.00	1.103	.225	1.53	2.47	1	5
	радника	267	2.00	1.229	.075	1.85	2.15	1	6

	службеника	51	2.12	1.558	.218	1.68	2.56	1	6
	интелектуалаца	47	2.28	1.584	.231	1.81	2.74	1	6
	друго	20	2.35	1.226	.274	1.78	2.92	1	5
	Тотал	457	2.06	1.302	.061	1.94	2.18	1	6
Пор. селф	земљорадника	48	2.08	1.635	.236	1.61	2.56	1	6
	занатлија	24	1.63	.924	.189	1.23	2.02	1	4
	радника	267	1.87	1.455	.089	1.69	2.04	1	6
	службеника	51	1.88	1.596	.223	1.43	2.33	1	6
	интелектуалаца	47	1.72	1.485	.217	1.29	2.16	1	6
	друго	20	1.95	1.572	.352	1.21	2.69	1	6
	Тотал	457	1.87	1.473	.069	1.73	2.00	1	6
Соц. селф	земљорадника	48	2.48	1.650	.238	2.00	2.96	1	6
	занатлија	24	2.54	1.215	.248	2.03	3.05	1	5
	радника	267	2.45	1.406	.086	2.28	2.62	1	6
	службеника	51	2.18	1.195	.167	1.84	2.51	1	6
	интелектуалаца	47	2.47	1.572	.229	2.01	2.93	1	6
	друго	20	2.85	1.496	.335	2.15	3.55	1	5
	Тотал	457	2.45	1.423	.067	2.32	2.58	1	6

Уочено је да различити типови породице утичу на изградњу три аспекта селфа: адаптациони, породични и социјални. Резултати показују да је адпатациони селф боље изграђен код адолесцената из породица интелектуалаца, ово можемо објаснити тиме да такви родитељи, с обзиром на природу посла којом се баве, придају више разумијевања и пажње свакодневним проблемима своје дјеце и помажу им у превазилажењу истих. Дјеца из породица земљорадника имају боље изграђен породични селф. Узрок томе би могла бити сама чињеница да земљорадња обично захтијева укљученост свих чланова породице у посао, што доводи до сталне интеракције међу члановима породице, тежње за остваривањем истих циљева, а то доприноси развоју квалитетније интеракције међу њима. Социјални селф, који подразумева перцепцију интерперсоналних односа, моралне ставове и професионално образовне циљеве које појединац поставља себи, најбоље је изграђен код дјеце из породица занатлија. Природа самог посла занатлија захтијева сталну комуникацију са људима, при којој се социјалне вјештине брже изграђују. Даље, успјех у послу зависи од стручности и преданости свом занимању, па можемо претпоставити да занатлије мање криве друге за своје неуспјехе и настоје својим радом остварити постављене циљеве, мање важности придају другим околностима, стога они представљају добар идентификациони модел својој дјечи и помажу

им у бољој изградњи социјалног селфа, што су показали и резултати овог истраживања.

Закључак

Ово истраживање дало је доказ о корелационој повезаности између социокултурних обиљежја породице и развијености слике о себи код адолесцената. Можемо закључити да је улога породице и свако њено обиљежје важно у развоју личности дјецe а и доминантно у периоду адолесценције. Материјалне прилике у којима адолесцент одраста показале су се значајним за развој сваког од аспеката слике о себи, јер су оне повезане са оптимизмом, безбрижношћу, социјабилношћу што ствара погодне услове за изградњу слике о себи.

Образовање је често повезано са васпитним стилем и поступцима, а што се одражава и на занимање и економски статусом породице (Тодоровић, 2005). Резултати нашег истраживања су дали интересантне податке који указују, да у погледу на степен образовања, дјеца родитеља који су завршили основну школу показују већи степен способности излажења на крај са свакодневним проблемима и фрустрацијама, имају изграђенији став према својој сексуалности, имају већи степен одговорности према другим људима и лакше склапају пријатељства. Стиче се утисак да мање образовани родитељи пружају дјеци више слободе у доношењу одлука, нема превише контроле у односу родитељ – дијете, што омогућава дјетету стицање властитих искустава и мању зависност од родитеља, а то послјешује развој слике о себи.

Показало се да се занимање родитеља рефлектује на развој појединих аспеката селфа, па тако дјеца земљорадника имају боље развијен осјећај заједништва са породицом, дјеца занатлија лакше успостављају социјалне везе, а дјеца интелектуалца већи ниво фрустрационе толеранције.

Као и претходна истраживања и ово је показало да је породица најважнија карика у развоју личности адолесцената, а самим тим и у развоју слике о себи код истих, али не смијемо запоставити чињеницу да породица, друштвени и економски чиниоци често дјелују у синергији и да је некада тешко разлучити који утицај је доминантнији, а што би било интересантно установити у неком наредном истраживању.

Литература

- Кубурић, З. (2009). *Породица и психичко здравље дјеце*. Београд: Данекс.
- Ораџић, Г. (1995). *Лићност и социјалном огледалу*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Steinberg, L.(2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.

- Тодоровић, Ј. (2005). *Породични чиниоци стабилности самопоштовања у адолесценцији*. Зборник за педагошка истраживања бр. 1, стр. 88 – 106.
- Fulgosi, A. (1979). *Психологија личности*. Zagreb: Školska knjiga.
- Havelka, N. (1992). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Sladana Miljenović, Sanja Opsenica

ROLE AND IMPORTANCE OF FAMILY IN SELF-IMAGE DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS

Summary

Adolescence is characterized as a period when young people begin to explore and examine the psychological characteristics of themselves in order to discover who they really are and how they fit into the social world in which they live. This period of time represent a turning point in developing of self-image which is, according to Havelka, "the totality of the persons contents, thoughts, feelings and evaluations and predictions about himself as experiential object and as a participant in the interaction with the physical and social environment" (Havelka, 1992, p. 175). The role of the peers in adolescent period is indisputable. Because of, conditionally speaking, weakening of family influence in the developing of self-image in this period of time, the subject of our interest were role and importance of the socio-cultural and personal characteristics directly related to the family, while building self-image. Therefore, the purpose of the research is to analyze the socio-cultural and personal characteristics such as family structure, birth order, family relationships, financial situation, parent education and family type and determine their connection with developing of self-image of adolescents.

Key words: *adolescence, self-image, family structure, financial situation, parent education and family type.*

Даница Ц. Мојић

ЈУ Дјечији вртић „Чика Јова Змај“
Бијељина

УДК 37.01-055.52

DOI 10.7251/NS1601187M

Стручни рад

ПЕДАГОШКО ОБРАЗОВАЊЕ РОДИТЕЉА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА ПАРТНЕРСТВА ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И ПОРОДИЦЕ

***Апстракт:** Савремена породица суочена је са бројним изазовима, који се, између осталог, огледају и у битно другачијим условима за раст и развој дјеце. Предшколска установа, као допуна породичном васпитању, морала би „одговорити задатку” и активно радити на унапређивању партнерства са породицом, утемељеном на међусобном поштовању, обостраној информисаности и заједничком интересу – развоју дјетета у његовом пуном потенцијалу.*

Уз осврт на сарадњу са породицом у протеклим деценијама, аутор се бави педагошким образовањем родитеља као, у савременим животним условима, најбитнијим сегментом партнерства породице и предшколске установе. Улога васпитача, стручне службе и менаџмента вртића је кључна, нарочито приликом планирања и програмирања партнерства. У раду је посебно наглашена потреба за добро осмишљеним програмом педагошког образовања родитеља, заснованом на достигнућима савремене науке – педагогије, психологије и неуронаука.

***Кључне ријечи:** дијете, родитељ, педагошко образовање родитеља, партнерство предшколске установе и породице.*

Увод

Говорећи о значају породице не може се занемарити вјечита дилема и „борба” између наслијеђа и средине. Да ли је за будући живот дјетета важнија генетика или средина у којој одраста? Примарна средина и прва станица за упознавање свијета око себе јесте породица. Породица је, или би бар требало да буде, чврст темељ цјелокупног дјететовог живота, који ће оно само, и уз помоћ блиских особа, даље градити, у складу са својим потенцијалима, интересовањима и способностима. Бројни педагози, психолози, социолози јединственог су мишљења о породици као најважнијем обрасцу и моделу живљења и одгајања дјеце. Ипак, свјedoци смо промијењене породице која често, суочена са бројним изазовима савременог живота, занемарује своју примарну улогу и, умјесто позитивног модела, постаје „поприште сукоба” и „заточеништво” за своје чланове. Упркос томе, кључ васпитања дјеце је и даље у рукама родитеља, те је најважнији задатак цијеле заједнице очување породице, његовање породичних вриједности и активније пружање подршке институција у остваривању родитељске улоге.

Аутор апострофира предшколску установу као допуну породичном васпитању и, кроз кратак историјски преглед европских педагошких идеја о породичном васпитању, покушава одгонетнути тајну успјешног партнерства породице и предшколске установе. У раду се говори о партнерству породице и предшколске установе, заснованом на Бронфенбреновој екологији људског развоја, као савременом оквиру за остваривање различитих улога које су, укључивањем у вртић, „додијелене” дјеци, али и родитељима. Наравно, васпитачи, стручни сарадници и менаџмент вртића имају кључну улогу у успостављању сарадње са породицом и њен преображај ка партнерским односима са родитељима, у правом смислу ријечи. Посебно је важно педагошко образовање родитеља, које ће допринијети унапређивању њихових педагошких компетенција, са циљем бољег разумијевања предшколског дјетињства и схватања значаја раног учења.

Функције породице у животу предшколског дјетета

Прије свега, важно је разумјети породицу, осврнути се на оно што је била у прошлости, реално је сагледати у садашњости и припремити је за будућност. Патријархална, вишегенерацијска породица XX вијека подразумијевала је васпитање дјеце засновано на послушности и поштовању ауторитета – оца који се бринуо за егзистенцију породице, док је мајка бринула о дјечи и кућним пословима. Бригу о дјечи, поред родитеља, водили су и други чланови породице: бабе, дједови, стричеви, тетке, старија браћа и сестре. Данашња, савремена породица, најчешће је једногенерацијска и чине је отац, мајка и дјеца. О васпитању дјеце брину родитељи, у чему им, најчешће, помажу предшколске установе, као допуна породичном васпитању.

Многи научници су се бавили вишеструким функцијама породице. На нашим просторима се најчешће користи класификација Младеновића, коју је Спасојевић модификовао у свом дјелу *Породична педагогија и одговорно родитељство*. Будући да је Спасојевићева модификација ближа теми овог рада, можемо говорити о следећим функцијама породице:

1) Репродуктивна (биолошка) функција

Имајући у виду неповољну демографску слику простора на којима живимо, доводи се у питање биолошки опстанак породице, те је један од задатака заједнице трагање за што ефикаснијим пронаталитетним мјерама. Једна од важних пронаталитетних мјера јесте и значајнија брига друштва о предшколској дјечи и пружање могућности сваком дјетету да буде укључено у предшколску установу, чиме би се дао значај раном учењу и подржао дјечији развој у свим аспектима, а у складу са интересовањима, потребама, потенцијалима и способностима самог дјетета.

2) Функција задовољавања базичних психосоцијалних потреба

Спасојевић истиче значај ове функције породице и каже да је она „најкомплекснија, јер суштински је духовне природе. Она је незамјенљива у задовољавању потреба за пријатељством, љубављу и припадањем, те представља основни услов и суштински је пресудна за самоактуализацију и самоостварење. Ријеч је о функцији којом се формира човјек у цјелини, што се, у великој мјери, подудара са васпитно-образовном функцијом, али је њена реална вриједност постојање других чланова и 'моћ ослонаца на њих'" (Спасојевић, 2011, стр. 84–85). Будући да се у раду говори о значају породице у животу предшколског дјетета, ова функција породице јесте изузетно значајна, како за стварање позитивне слике о себи, тако и за развој цјелокупног социо-емоционалог аспекта осјетљиве дјечије личности. Наведена функција је најуочљивија баш у предшколском дјетињству, када дијете „излази у свијет”, остварује значајне социјалне контакте са другом дјецом, али и одраслим особама (другари у вртићу, васпитачи и сл.). Уколико је дијете у породици задовољило своју базичну потребу за љубављу и прихватањем, темељ на којем почиње градити социјалне односе са другима биће стабилан и омогућиће лакше и квалитетније укључивање у ванпородичну средину.

3) *Обезбјеђивање опстанка, сигурности и заштите*

Опстанак и сигурност породице директно зависе од друштвених прилика. Нажалост, усљед неповољних догађаја на просторима бивше Југославије, више од двије деценије је угрожена егзистенција породице, што је довело до бројних посљедица и угрожавања основних људских права свих њених чланова. „Разумије се, за стабилност породице, за њене најбитније функције, једини добар одговор су извјесне гаранције друштва изражене у активним мјерама социјалне политике, посебној подршци у 'кризним друштвеним условима', у случајевима незапослености, ускраћености здравствене заштите, заштите у остваривању права дјетета, те све ургентнијих потреба у заштити старих и немоћних лица” (Спасојевић, 2011, стр. 89–90). Некада родитељи, усљед горе наведених проблема, нису у могућности да дјечи омогуће квалитетне животне услове, посебно значајне у предшколском периоду. Најчешће се ради о вишечланим породицама, у којима се формира већи број међусобних веза међу члановима породице, снажније осјећање припадања породици, што, донекле, може амортизовати тешке животне услове.

4) *Васпитно-образовна функција*

Васпитно-образовна функција је посебно значајна за тему рада, јер, поред емоционалне димензије, родитељи су модел на основу којег дјеца формирају поглед на свијет, начин живота, односе са другим људима. Родитељ је први и најважнији васпитач и тамо гдје је добра породична клима васпитна функција је остварена у пуној мјери. Нажалост, тамо гдје је породична клима

оптерећена различитим проблемима, васпитање дјеце је озбиљно угрожено што се, врло често, испољава поремећајима у понашању. Уколико је ријеч о предшколској дјечи, могуће је да се промјене у понашању приписују узрасту дјеце, чиме се занемаре и, у каснијим годинама, теже мијењају и усклађују са прихватљивим нормама понашања. Некада се, науштрб васпитне, занемарује образовна функција породице, што је једнако погрешно као и занемаривање васпитне функције институција (предшколске установе, школе). Савремене тенденције у психологији и педагогији, а посебно у неуронаукама јасно показују да је улога родитеља кључна у раном учењу. Родитељ је тај који дјетету пружа прве информације о свијету који нас окружује, чиме постаје први учитељ и образује своје дијете. Ранко Рајовић, аутор НТЦ система учења истиче кључу улогу родитеља за развој дјететових интелектуалних потенцијала и упозорава их на могуће посљедице савременог начина живота: „Многи родитељи и не знају да дозвољавањем појединих активности онемогућавају правилан развој своје дјеце. Претјерано гледање телевизије, играње видео-игрица, недостатак графомоторичких активности, физичка неактивност, оштећују и смањују развој појединих биолошких потенцијала” (Рајовић, 2012, стр. 4).

5) *Функција забаве и разоноде*

Наведена функција је посебно значајна за дјецу предшколског узраста, која су посебно осјетљива на породичну климу. Позитивна породична атмосфера им је веома важна, нарочито у заједничким породичним активностима. Управо кроз активности, у којима учествује цијела породица, код дјетета „сијемо сјеме за развој ове функције” у породици коју ће и само формирати у одраслом добу. Бројне су заједничке активности у којима породица може учествовати: друштвене игре, спортске активности, боравак у природи, посјета ЗОО-врту, одлазак у музеј, позориште, биоскоп и сл. Поред наведеног, не смије се занемарити заједничка прослава празника и породична окупљања која су, поред забаве и разоноде, веома важна и за развијање свијести о сопственом поријеклу и идентитету.

6) *Очување идентитета породице*

Посљедња, али не мање важна функција породице, заснована на родбинским везама и осјећању припадности култури и традицији свог народа, кључна је за стварање културног и духовог идентитета сваког појединца. Родитељи су најважнији посредници у овом процесу и врло је важно да код дјеце, са једне стране, развијају свијест о сопственом поријеклу и љубав према свом народу, а са друге стране, његују поштовање према свим људима, засновано на богатству различитости.

Имајући у виду горе наведене функције, јасно је видљив значај здраве, мултифункционалне породице у животу предшколског дјетета. Управо због

тога, породица, са свим својим функцијама, има кључну улогу и потребно је да се пробуди и мобилише све своје унутрашње снаге, са циљем подршке раном учењу и формирању здраве дјечије личности. Стога је улога предшколске установе веома важна, како у раду са дјецом, тако и у раду са породицом.

Сарадња са породицом у свјетлу историје европских педагошких идеја

У животу предшколског дјетета улога породице је незамјенљива, јер она представља његово прво васпитно-образовно окружење, у којем развија своје емоције, остварује прве и најважније социјалне контакте и, прије свега, „учи како бити човјек“. Кроз историју, породица се мијењала и, временом, није могла да одговори бројним изазовима које је пред њу ставило друштво, што је довело до потребе за институционализованим васпитањем и образовањем. Због тога се о предшколским установама често говори као о допуни породичном васпитању. Размишљајући на тај начин о предшколској установи јасно је да је сарадња породице и предшколске установе неминовност и свакодневица, а не повремена активност, која зависи од добре воље васпитача или родитеља.

Нажалост, свједоци смо да, кроз историју, предшколске установе нису увијек радо отварале врата родитељима. Деценијама су контакти породице и вртића били минимални, колико год то звучало чудно и неприродно, нарочито имајући у виду специфичне потребе мале дјеце. Рангелов-Јусовић говори о томе: „Однос породице према одгојно-образовним институцијама, али и однос ових институција према породици мијењао се у зависности од могих околности, од ширег социјалног контекста, од педагошке концепције која је доминирала у одређеном времену, те укупних услова живота” (Рангелов-Јусовић, 2007, стр. 9). Иако се и раније говорило о потреби активнијег укључивања породице у свакодневни живот и рад у вртићу, тек у другој половини XX вијека се почињу предузимати конкретни кораци на успостављању, најприје сарадње, а затим и партнерства породице и предшколске установе.

Ипак, неминовно је осврнути се на саме почетке и „освјешћивање” родитељске улоге у васпитању предшколског дјетета, о чему је, међу првима, говорио Коменски у свом капиталном дјелу *Материнска школа*. Коменски је први указао на потребу системског организовања предшколског васпитања и образовања, те је формирао систем задатака, садржаја и метода за васпитање предшколске дјеце. Тиме је он успоставио темеље предшколске педагогије и предшколском васпитању дао важно мјесто у цјелокупном систему васпитања и образовања. Ову важну улогу у васпитању дјеце он је намијенио мајкама, истичући значај пренаталног периода и раног дјетињства. Сматрао је

да васпитање мора почети што раније, јер је вјеровало да се темељи свих дјечијих знања и способности утврђују у раном дјетињству. Тиме је, већ у XVI вијеку, Коменски био претеча и први заговорник моћи раног дјетињства и значаја раног учења, на којима се и данас заснива предшколска педагогија. Парадоксално је да данас, у XXI вијеку, и даље наилазимо на противнике учења у раном дјетињству, уз изговор да тиме „губе дјетињство“?! Коменски је сматрао да материнска школа код дјеце треба да успостави темеље физичког, моралног и умног васпитања и да, у првих шест година, треба да се вјежбају у разумности, у раду и умењима, у говору, у моралу и врлинама. Будући да Коменски истиче кључну улогу мајке и родитељског васпитања, често му се приписује отпор према институционализованом предшколском васпитању и образовању, које, по њему, почиње у шестој години. Каменов и Спасојевић о томе говоре у дјелу *Предшколска педагогија*, наводећи ријечи Бартушкова: „Концентрација пажње на питања предшколског васпитања у породици, ипак, нам не даје право да породично васпитање Коменскога схватимо у супротности с друштвеним предшколским васпитањем. Коменски позитивно оцјењује значење дјечијег друштва. Савјетује се да се дјеца састају још прије поласка у школу, да се заједно играју, и то не само за забаву, већ и ради међусобног поучавања, а нарочито зато да се науче пријатељски и другарски живјети у друштву. На крају, код Коменског налазимо и ознаке будуће институције предшколског васпитања” (Каменов, Спасојевић, 2008, стр. 28).

Цон Лок, аутор *Мисли о васпитању*, такође, истиче важну улогу родитеља у васпитању дјеце. Нагласак ставља на морално васпитање и васпитање вјештог и мудрог човјека – „дентлмена”, мислећи првенствено на дјецу из вишег сталежа. Упркос томе, не може се занемарити Локова улога у историји породичне педагогије, нарочито због његовог истицања личног примјера родитеља, као најбољег модела за будуће понашање дјетета. Спасојевић говори о педагошким идејама Лока на сљедећи начин: „Лок родитељима директније указује на прави значај њихових поступака у стварању добрих и корисних људи у разним позивима...благостање и напредак народа много зависи од васпитања, што је најважнији позив на одговорно родитељство, који бисмо и данас с разлогом могли упутити родитељима”(Спасојевић, 2011, стр. 34). Као и Коменски, дубоко је увјерен у моћ васпитања, истичући значај „доброг примјера у васпитању” у непосредној околини дјетета, што и сам илуструје сљедећим ријечима: „Знајте да је ово утврђена истина: макар дијете више поучавали, макар га сваког дана кљукали и те како добрим наукама, ипак ће најбоље утицати на њега друштво у којем живи, и поступак оних који се о њему старају” (Спасојевић, 2011, стр. 36). Управо из тих разлога посебно мјесто треба дати

родитељима и васпитачима и њиховим васпитним поступцима, прије него садржајима које нуде дјеци, јер ће се у дјечији ум и срце урезати осјећања која су у њима изазивале особе које су бринуле о њима.

Жан Жак Русо је, као један од најзначајнијих мислилаца Француске, промовисао слободно васпитање и у свом дјелу „Емил или о васпитању”, изнио прилично смјеле идеје за доба у којем је живио. У овом дјелу он говори о дужностима родитеља и мајци, чију љубав није осјетио у дјетињству, даје важну улогу у васпитању дјетета. Упркос дубоком вјеровању у природу дјетета, говорећи о дјетету као „свијету за себе”, Русо је формулисао неколико важних принципа у васпитању, које се, и дан данас, сматрају „библијом слободног васпитања”. Ипак он је пун контрадикторности и несагласја између „слободног васпитања и формирања слободног човјека” и очекивања да васпитач буде „господар ситуације” у односу са дјететом. Русо је савјетовао мајке, увијек имајући на уму да родитељи дугују свом роду људе, а држави грађане.

Снажан утицај Русо је имао на Песталоција, аутора дјела *Како Гертруда учи своју дјецу* и *Књига за родитеље*. За разлику од Лока, Песталоци се не бави дјецом „вишег сталежа”, већ јасно истиче свој хуманистички однос према васпитању за све, без обзира на материјално богатство. Посебно важним Песталоци сматра однос између мајке и дјетета и мајку сматра васпитачицом – особом која ће дијете васпитати у духу љубави, одговорности, благодарности и сл. Поред мишљења да је мајка први и најважнији васпитач, он сматра да кроз породицу дијете упознаје свијет око себе, гради социо-емоционалне односе и постаје „радно активно биће”, чиме позитивно утиче на развој ума, емоција и морала. Током живота имао је више неуспјешних покушаја да успостави неки вид институционализованог васпитања и образовања за сирочад. Напокон је остварио свој сан у Ивердону, гдје је отворио васпитни завод и семинар за учитеље, који су инспирисали Фребела да, у више наврата, отвара институције у којима бораве предшколска дјеца док су им родитељи на послу.

Фридрих Фребел, инспирисан идејама Песталоција, 1816. године је отворио први Универзални њемачки институт за предшколску дјецу у Грисхајму, гдје је дјецу учио сеоским пословима, организовао физичке активности, користећи принцип очигледности. Двадесетак година касније, након повратка у Њемачку, 1837. године, Фребел је основао Установу за развој стваралачких мотива код дјеце и омладине, који 1840. године прераста у Дјечији вртић (Kindergarten). Упркос томе што су 1851. године у Њемачкој затворени сви вртићи, због тобожњег безбожништва, Фребелове идеје су незауостављиво почеле да се шире Европом. Он је први који је говорио да је развој мозга најбурнији од рођења до треће године и да васпитање дјетета

мора бити у складу са природом, те је дијете упоређивао са биљком. У истој групи је образовао заједно дјечаке и дјевојчице, богате и сиромашне, што је, у то доба, било револуционарно. Велику важност је придавао игри, али и дидактичким материјалима, те је створио чувене Фребелове дарове – лопта, коцка и ваљак. Посебно значајан за тему којом се бави овај рад јесте Фребелов став према породичном васпитању. Мајке је сматрао првим идеалним учитељицама човјечанства. Према његовом мишљењу, жене су биле идеалне наставнице за рад у вртићима и у својим установама пружао је женама могућности за рад ван куће. Овакве револуционарне идеје су, са једне стране, имале бројне противнике, а са друге стране су привукле многе напредне и амбициозне жене, вољне да се образују и раде, па су многе од њих отвориле властите установе за предшколску дјецу. За Фребела, васпитање и образовање најмлађих је породична активност, те је позната његова мисао: „Хајде да живимо за нашу дјецу”, што је итекако примјенљиво и данас.

Појављивањем Марије Монтесори предшколско васпитање и образовање је наставило да се развија, највише захваљујући покушајима да се савремена научна достигнућа користе у васпитању дјеце. „У складу са својом филозофијом васпитања и подацима о понашању дјеце до којих је дошла систематским посматрањем и експериментисањем, она је организовала 'природну' средину из које су биле одстрањене препреке дјечијем развоју и обезбијеђена средства за вјежбање и развој способности” (Каменов, Спасојевић, 2008, стр. 34). Марија Монтесори је посебно истицала значај средине, али и васпитача који припрема ту средину. Као и Фребел, бавила се стварањем дидактичких материјала, који су и данас непревазиђени, како по свом квалитету, тако и по својој педагошкој вриједности. У Дому дјетета Марије Монтесори родитељи су били добродошли. Схватила је да породица има многоструки утицај на дјечији развој, те је много труда и знања улагала у рад са родитељима. Сматрала их је равноправним партнерима у образовању дјеце, широм им отварала врата васпитне групе, организовала честе родитељске састанке, посјете породици, укључивала родитеље у свакодневне активности и, на тај начин, упознавала их са радом васпитача, средствима и материјалима које дјеца користе и сл. Посматрајући рад Марије Монтесори можемо је сматрати зачетником партнерства са породицом, које, нажалост, још увијек не остварујемо у његовом пуном капацитету.

Укључивање родитеља у „свакодневно живљење у вртићу” наставља се и у Waldorf педагогији, чији је оснивач Рудолф Штајнер, који је сматрао да је задатак васпитача да „усклади дјететов дух и тијело”. Посљедњих неколико година на нашим просторима се све више говори о Waldorf педагогији и све већи број, нарочито приватних предшколских установа, покушава примијенити неке од Штајнерових идеја. „Waldorfska педагогија укључује

родитеље у школску обитељ: waldorfska педагогија је незамислива, ако родитељи не знају и не доживе на који начин њихова дјеца уче и раде и ако и код куће не потпомогну тај рад одговарајућим угођајем. Учитељ посјећује родитеље код куће и успоставља с њима добре односе. Прије него што дјеца крену у школу, али и после, родитељима се нуди прилика да се упознају са waldorfskom педагогијом на разним семинарима, предавањима и занатско-умјетничким течајевима” (Сајц, Халвакс, 1997, стр. 225).

Имајући у виду горе наведено, јасно је да је савремена породица битно другачија од породице из времена Песталоција, Фребела или Монтесорије, али је потреба за активнијим укључивањем родитеља у живот и рад вртића једнака или чак и већа, управо због изазова пред којима се налазе родитељи данас.

У студији *Предшколско васпитање и образовање у СР Југославији*, Коруга наводи да су у протеклим деценијама облици сарадње са родитељима подсећали на облике рада са породицом у школи. „Комуникација је била више једносмјерна 'од вртића ка породици' и имала је претежно едукативни карактер у односу на породицу и са циљем подизања њене компетентности за васпитање дјецe” (Пешић и др. 2000, стр. 76). Родитељи су, преко Савјета родитеља, учествовали у прославама празника, набавкама играчака, организовању излета и сл. Према процедури, родитељи су разматрали и Годишњи програм рада установе. И поред, наизглед, великих овлашћења родитеља, сарадња и учешће породице у раду предшколске установе је била више формалног карактера, а не суштинско партнерство које би резултирало напретком у понашању и учењу дјецe.

Извјесне измјене донијело је увођење Основа програма предшколског васпитања и образовања дјецe од 3 до 7 година (1996. године), које предвиђају рад по Моделу А или Моделу Б. Основама програма је предвиђено активније укључивање родитеља у рад вртића, како би се, кроз интеракцију васпитача, дјецe и родитеља дошло до програма сарадње која би имала значајније позитивне ефекте на васпитање и образовање дјецe. Коруга наводи Модел А као примјер отворености система васпитања и интеракције у свим својим сегментима. „Он не дефинише сарадњу са породицом, већ је посматра кроз дефинисање улоге одраслог у васпитном процесу, при чему третира све одрасле са којима је дијете у контакту, као учеснике у процесу” (Пешић и др., 2000, стр. 77). У наведеној студији говори се о три нивоа сарадње са породицом у периоду између осамдесете и деведесете: информативни, едукативни, непосредно укључивање родитеља у васпитно-образовни рад. Не може се порећи да су овакви видови сарадње унаприједили предшколско васпитање образовање и довели до дјелимичног усклађивања васпитних утицаја породице и предшколске установе. Међутим, питање је да

ли је то партнерство коме тежимо, партнерство чији ће ефекти бити видљиви?

У дјелу *Савремени предшколски програми* Клеменовић наводи да се „стиче утисак да је родитељима у Србији пружена прилика да у значајној мјери партиципирају у раду установа. Остаје отворено питање колико се у пракси те могућности користе и на којем нивоу се остварује сарадња предшколских установа са породицама” (Клеменовић, 2009, стр. 135). Више студија и истраживања у Србији бавило се овим питањем. У Републици Српској је ситуација битно другачија. У предшколству Српске у протеклој деценији дошло је до крупних промјена, у виду Програма предшколског васпитања и образовања, као и новог Закона о предшколском васпитању и образовању, те је неопходно редефинисати улогу родитеља и истражити на којим основама треба засновати партнерство да би оно било фактор утицаја на развој понашања и учење предшколског дјетета.

Партнерство породице и предшколске установе

У дјелу *Породична педагогија и одговорно родитељство*, Спасојевић наводи принципе на којима би се требало заснивати партнерство васпитача и родитеља: добровољност и реална равноправност; отвореност и искреност; принцип активног слушања; благовременост и редовност; тактичност и дискреција; поштовање индивидуалности и различитости; објективност и самокритичност и принцип професионалности васпитача (Спасојевић, 2011, стр. 233–237).

Бронфенбренер, који је утемељио потпуно нову концепцију људског развоја и истакао важност интеракције јединке и њеног окружења, сматра да понашање и учење дјетета не зависи само од тога како га васпитавају и образују, већ и од саме природе односа између вртића и породичног дома. Стога је партнерство између породице и вртића важна карика у одрастању дјетета, од чега ће сви имати користи. У дјелу *Екологија људског развоја*, Бронфенбренер истиче да „психичке процесе морамо почети да третирамо као одлике система у којима је индивидуа само један елемент” (Бронфенбренер, 1997, стр. 4). Често су се истраживачи бавили искључиво дјететом, као субјектом васпитно-образовног процеса, занемарујући срединске факторе: породицу, предшколску установу, друштвену средину и интеракцију међу њима. Еколошко окружење дјетета подразумијева постојање више нивоа, од којих је најважније и најближе дјетету његово непосредно окружење, односно породица. Доласком у предшколску установу, дјететово непосредно окружење се проширује на васпитну групу и цијели вртић. По дефиницији, „окружење је мјесто са одређеним физичким карактеристикама на којем се учесници укључују у одређене активности,

налазећи се у одређеним улогама током одређених временских периода” (Бронфенбрнер, 1997, стр. 13). Укључивањем у васпитну групу, мијењају се елементи дјететовог непосредног окружења. Дијете се навикава на ново мјесто, вријеме које проводи у вртићу, услове, учествује у новим активностима и добија потпуно нову улогу. Једном ријечју, промјеном структуре окружења долази до промјена у дјететовом понашању и развоју. Дијете је, до тада, имало улогу члана породице, боравило у свом породичном дому, остваривало интеракцију са члановима породице, другарима из комшилука и сл. Укључивањем у вртић, пред дијете су стављени бројни изазови, које треба савладати кроз интеракцију са другом дјецом и васпитачима. Будући да је предшколско дјетињство најбурнији и најосјетљивији период развоја, неопходан је заједнички рад породице и предшколске установе, који се огледа у обостраној информисаности, заједничким активностима и сталној комуникацији.

Нажалост, често се занемарује важност горе наведеног, те се дијете укључује у вртић без претходног искуства породице и информисања о новом окружењу. Могуће је да разлози за то леже у чињеници да се, у неким срединама и породицама, дјечији вртић и даље сматра „чувалиштем”, а не васпитно-образовном установом кључном за развој њиховог дјетета. Дио одговорности, свакако, носе и предшколске установе које не предузимају одлучније кораке за сузбијање овакве врсте предрасуда. Са друге стране, постоје породице које се, прије уласка дјетета у вртић, добро информишу, припреме дијете и пруже му подршку у првим данима адаптације. У том случају, поставља се питање колико такво претходно знање утиче на правац понашања и развој који слиједи у новом окружењу?

Бронфенбрнер истиче да индивидуа током цијелог живота мијења своје улоге или окружења, односно пролази кроз еколошке прелазе. Један од њих, често и први, је укључивање дјетета у вртић. Како је већ наведено, мијењањем окружења, долази до промјене дјететове улоге. Он истиче да се, поред дјетета, његовог понашања, мисли, осјећања, мијењају и други у његовом окружењу. Како би такве, неминовне промјене имале свој смисао и биле подршка дјечијем развоју, неопходно је системски уредити сарадњу породице и предшколске установе и, напоскон, прихватити родитеље као равноправне партнере предшколској установи. „Постојање чврстих веза у међусобним односима и постојање јасног система подијелене одговорности са породицом је неминовност. Дугогодишње потискивање утицаја породице и покушаји да се снага њених унутарњих односа супституира преношењем одговорности на професионалце у васпитно-образовним институцијама, са повременим укључивањем родитеља у рад институција, нису била дјелотворна, па би, у складу са модерним условима, институције морале брже

да се мијењају преношењем тежишта педагошких поступака на услове за развој и учење у самој породици, на активну подршку оних који, објективно говорећи, могу остварити далеко повољније васпитно-образовне ефекте” (Спасојевић, 2011, стр. 242). Имајући у виду оваква схватања, неопходно је радити на јачању педагошких компетенција родитеља и промјени њихове свијести о сопственој способности за вршење утицаја на развој понашања и учење дјетета. Кључ успјеха треба тражити у јачању партнерства предшколске установе и породице, засноване на јасној визији, заједничким напорима и обостраној одговорности. Досадашња искуства показују да сарадња, каква је најчешће присутна у вртићима, није реципрочна, нити заснована на равноправности, а родитељска улога је најчешће пасивна и слушалачка. Предшколске установе су на себе преузимале улогу савјетодаваца, без јасне концепције педагошког образовања родитеља и њиховог стварног укључивања у живот и рад вртића. Савремени предшколски курикулуми истичу важност непосредног укључивања родитеља у активности које подстичу дјечији развој, без обзира на узраст дјетета. Ипак, Бронфенбренер сматра да су овакви утицаји кориснији уколико што раније почну и што дуже трају. Партнерство, у правом смислу те ријечи, подразумијевало би знатно боље познавање породичних услова, боље познавање дјечијих могућности, жеља, интересовања и потреба, као и природе односа међу члановима породице. Са друге стране, неопходно је и мијењање предшколске установе и њено отварање за нове видове интеракције са родитељима. Међутим, остваривање жељеног партнерства није лако постићи, јер је, „најчешће, оптерећено бројним тешкоћама, са површним и кратким контактима који су далеко од пожељног односа. Према савременој теорији узроци су у слабије развијеним комуникацијским вјештинама, устезању у дијалогу и бјежању родитеља према одбрани дјецe или личног интегритета, кад до њега дође” (Спасојевић, 2011, стр. 244). Неопходно је отварање предшколске установе према родитељу, али и родитеља према предшколској установи. Чињеница је да су предшколске установе пружаоци услуга и, са једне стране, мјеста у којима родитељ збрињава своје дијете док је на послу, али, са друге стране, то су мјеста заједничког живљења дјецe, васпитача, родитеља и уточиште у којем родитељ може и мора пронаћи помоћ и подршку у обављању своје родитељске улоге. Што прије то схвате сви актери овог важног процеса, прије ће почети опоравак и оздрављење пољуљане породице, изложене савременим изазовима, са којима, врло често, није у могућности сама да се избори.

Педагошко образовање родитеља - како и шта радити?

Бронфенбренаер је, говорећи о породицама које су онемогућене да обављају своју примарну функцију, истакао значај „ширих, друштвених, глобалних интервенција”, које би утицале на побољшање живота породице. Овакве утицаје Бронфенбренаер назива „еколошком интервенцијом”, коју би, сматрамо, требало примјењивати и на породице које добро обављају своју примарну функцију. Посматрањем еколошке интервенције из угла партнерства породице и предшколске установе, потребно је сљедеће:

- 1) Истражити социјално окружење, односно породицу, конкретну предшколску установу, као и друштвену заједницу, пошто је важно посматрати цјелокупан контекст, како се, због посматрања само једног сегмента, не би поновиле грешке неких ранијих истраживања.
- 2) Дијагностиковати постојеће проблеме и препреке у партнерству породице и предшколске установе.
- 3) Планирање Програма педагошког образовања родитеља мора се радити тимски, на основу потреба и интересовања родитеља, али и потреба предшколске установе.
- 4) Програм педагошког образовања родитеља мора бити заснован на савременим научним достигнућима из психологије, педагогије и неуронаука.
- 5) Програм педагошког образовања треба бити комбинација предавања, радионица, заједничких активности дјете, родитеља и васпитача и сл.
- 6) Известити потребне промјене, како у околини дјетета (породица и предшколска установа), тако и у понашању родитеља и васпитача и њиховој међусобној интеракцији (Дан отворених врата, Радионице за родитеље, Родитељ – волонтер у групи, заједнички излети и сл.).
- 7) Након извјесног времена, процијенити ефекте на развој и понашање дјете, као и промјене у понашању родитеља, васпитача и њиховог међусобног односа.

Имајући у виду горе наведено, за очекивање је да се највећи отпор јави приликом дијагностиковања постојећих проблема и препрека у партнерству породице и предшколске установе. Остаци традиционализма у предшколским установама у супротности су са савременим тенденцијама и опирају се било каквим промјенама устаљених односа и улога. На срећу, већина васпитача и родитеља има добру вољу и жељу за успостављањем здравог, партнерског односа, заснованог на међусобном повјерењу, обостраној информисаности и размјени знања и искустава и све више родитеља има свијест о томе да предшколска установа није „чувалиште”, већ мјесто на којем њихова дјета, али и они сами, могу

овладати потребним знањима и вјештинама које ће им користити у свакодневном животу. Педагошко образовање родитеља зависи од мноштва фактора: традиције, културе, социо-економског статуса породице, образованости родитеља, родитељских циљева са једне стране и циљева и задатака предшколске установе, менаџмента вртића, стручне службе и компетенција васпитача, са друге стране. Успостављање партнерског односа могуће је само уколико нема борбе за „контролу” и доминацију, већ јасно изражена потреба да се допринесе остваривању заједничког интереса – добробити дјетета. Неопходно је да оба партнера имају права, обавезе, али и одговорност и да их равноправно расподијеле, у складу са својим могућностима.

Упркос горе наведеном, постоји реалан проблем равноправности у односима између породице и предшколске установе, јер су вртићи ти који дефинишу програм партнерства и, у оквиру њега, програм педагошког образовања родитеља. Управо због тога неопходно је „опипати пулс” родитеља и истражити њихове потребе и на основу њих осмислити програм педагошког образовања родитеља. Посебно је важно да васпитачи и стручни сарадници, поред флексибилности и прилагођавања програма потребама родитеља, не преузму на себе улогу савјетодаваца или некога ко просуђује о васпитним поступцима родитеља. Такав приступ би, већ на самом почетку, програм педагошког образовања родитеља осудио на пропаст, јер су и родитељи особе, са својим емоцијама, ставовима, вриједностима, те их тако и треба посматрати и, ни у ком случају, не угрозити њихов интегритет.

Савјет Европе је 2006. године донио препоруку о политици подршке позитивном родитељству, у којој се, на најбољи начин, говори о родитељству и улози стручњака, као партнера и креатора програма подршке позитивном родитељству. У том документу су дате важне смјернице за професионалце, од којих ћемо навести неке:

- 1) Принцип једнакости и доступности програмима подршке;
- 2) Постати партнери, уз оснаживање родитеља. Партнерство подразумијева препознавање искуства самих родитеља и њиховог знања о својој дјечи.
- 3) Партнерство засновано на интердисциплинарности и сарадњи међу различитим институцијама и стручњацима, који ће чинити заједничку мрежу.
- 4) Подршка и помоћ, уз охрабривање иницијативе породице, без стварања зависности. Снаге и ресурси породице морају бити подржани, што значи да стручњаци пружају подршку родитељима, без просуђивања и стигматизације.

5) Изграђивање самопоуздања родитеља, јачање њихових компетенција и потенцијала, као и мотивисање родитеља да буду информисани и обучени и сл. (Савјет Европе, 2006).

Полazeћи од горе наведених принципа, главни задатак предшколске установе, која жели остварити партнерство са породицом, јесте оснаживање родитеља за обављање родитељске улоге, тј. пружање развојне подршке. Пећник и Старц о томе говоре на сљедећи начин: „Развојна подршка обитељима није усмјерена на рјешавање проблема, нити на смањење чимбеника ризика, већ је намијењена свим обитељима као подршка њиховој добробити и развоју, те за јачање капацитета суочавања са захтјевима окружења” (Пећник и Старц, 2010, стр. 35). Програмом педагошког образовања родитеља предшколска установа родитељима даје могућност да добију подршку само зато јер су родитељи, а ни у ком случају не шаље поруку да нису довољно добри родитељи. Важно је пробудити унутрашње снаге родитеља, унаприједити њихове комуникацијске вјештине, упутити их на различите начине рјешавања проблемских ситуација и освијестити њихове, потпуно легитимне, родитељске потребе, јер је задовољан родитељ – добар родитељ.

Закључак

Програм педагошког образовања родитеља треба бити осмишљен тимски, уз коришћење свих расположивих ресурса предшколске установе – менаџмента, васпитача, стручне службе, заснован на знањима из педагогије, психологије, неуронаука. Како је у раду већ речено, садржај програма је неопходно прилагодити родитељима, увијек имајући на уму да „не постоји универзални рецепт” за васпитање дјецe и да су родитељи експерти за своју дјецу, којима предшколска установа и стручњаци који раде у њој могу понудити скуп вјештина и потребних знања о васпитању предшколске дјецe, а никако „чаробни штапић” помоћу којег ће „створити савршено дијете”.

Васпитање дјетета је озбиљан посао и захтијева изузетне напоре, те је неопходно да предшколска установа, прије свега, покаже родитељу да је прихваћен, да га разумије и жели му пружити људску и стручну подршку.

У раду смо нагласили значај праћења и коришћења савремених научних достигнућа из педагогије, психологије и, нарочито, неуронаука, јер посао васпитача, педагога, психолога и јесте да родитељу понуди знања о предшколском дјетету која ће му помоћи да разумије и пронађе адекватне одговоре на „позив свог дјетета”. Наравно, у програму педагошког образовања родитеља ће се наћи мјесто и за нека знања из поменутих наука,

стара и више вијекова, а и даље врло животна и примјенљива у васпитању и образовању предшколског дјетета.

Вјерујући да ће доћи вријеме када ће свако предшколско дијете имати једнак приступ и могућност да буде укључено у предшколску установу, неопходно је размишљати унапријед и осмислити добре програме педагошког образовања родитеља, како би сваки родитељ своју родитељску улогу обављао на најбољи могући начин, „опремљен неопходним знањима и вјештинама”, заснованим на доброј теорији и примијењеним у још бољој пракси, а све са истим циљем – развијање дјетета у његовом пуном потенцијалу, како би било срећно, задовољно и спремно за изазове које ће га чекати у даљем животу.

Управо због тога је крајње вријеме да се „освијесте” доносиоци одлука и, уз подршку стручњака, системски и кроз институције, приступе оснаживању породице, одговоре родитељском „вапају за помоћ” и пруже им подршку, како не би било касно и беспредметно говорити о родитељству у празним вртићима и школама.

Литература

- Бронфенбрер, Ј. (1997). *Екологија људског развоја, природни и дизајнирани експерименти*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вукомановић, Н. и др. (1989). *Родитељи у деџем вртићу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каменов, Е. и. Спасојевић, П. (2008). *Предшколска педагогија: уџбеник за студенте и приручник за васпитаче*. Бијељина: Педагошки факултет.
- Клеменовић, Ј. (2009). *Савремени предшколски програми*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Павлов”.
- Leach, P. (2003). *Prvo djeca, što društvo ne čini, a trebalo bi, za današnju djecu*, Zagreb: Algoritam.
- Павловић-Бренеселовић, Д. и Павловски, Т. (2000). *Партнерски однос у васпитању*. Београд: Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију, Центар за интерактивну педагогију.
- Pećnik, N. i Starc, V. (2010). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Пешић и др. *Предшколско васпитање и образовање у СР Југославији*. <http://www.crs.org/our-work-overseas/where-we-work/serbia#toc-link>. 15.10.2012.
- Продановић, Љ. (1979). *У чему, кад, како...сарађивати с родитељима у предшколској установи, Прилог методици рада с родитељима*. Београд: Педагошка академија за васпитаче.

- Рајовић, Р. (2012). *Учење је игра, НТЦ систем учења методички приручник*. Бања Лука: Министарство просвјете и културе Републике Српске.
- Rangelov-Jusović, R. (2007). *Od saradnje ka partnerstvu, Kako izgraditi partnerske odnose između vrtića, škole i porodice – priručnik za odgajatelje i nastavnike*. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by step.
- Савјет Европе. *Препорука о политици подршке позитивном родитељству*. <<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1073507>>. 19.01.2016.
- Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf? Knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Zagreb: Educa.
- Спасојевић, С. (2011). *Породична педагогија и одговорно родитељство: уџбеник за студенте педагошких факултета и приручник за родитеље, васпитаче и наставнике*. Бијељина. Педагошки факултет
- Станојловић, С. и Спасојевић, П. (2005). *Унапређивање компетенција у предшколском васпитању, Приручник за васпитаче, учитеље, водитеље играоница и родитеље*. Бања Лука: Републички педагошки завод, Јавни фонд за дјечију заштиту Републике Српске.
- Jackman, H. L., Beaver, N. H., Wyatt, S. S. (2014). *Early Education Curriculum, A Child's Connection to the World*, sixth edition. Stamford: Wadsworth Publishing.

Danica Mojić

PEDAGOGICAL EDUCATION OF PARENTS TO IMPROVE PARTNERSHIP BETWEEN KINDERGARTENS AND FAMILIES

Summary

Preschool institutions, in addition to family education, should actively work to improve the partnership with the family, based on mutual respect, mutual awareness and common interest - the development of the child in its full potential.

The author deals with pedagogical education of parents in modern conditions of life, as the most important segment of the partnership between family and preschools. The role of teachers, professional services and management of kindergartens is crucial, especially when planning partnerships. The paper emphasizes the need for a well thought-out program of pedagogical education of parents, based on the achievements of modern science - pedagogy, psychology and neuroscience.

Keywords: *child, parents, pedagogical education of parents, preschools and parents partnership*

Рада Р. Мандић*

Мирјана Ракић

Милана Гајић

Сања Антић

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет Бијељина

УДК 371.3::91

DOI 10.7251/NS1601204M

Прегледни рад

ГЕОГРАФСКИ САДРЖАЈИ У ФУНКЦИЈИ ОБРАЗОВАЊА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

***Апстракт:** Географски садржаји у млађим разредима основне школе су врло често занимљиви и апстрактни, али и врло често доводе до проблема у усвајању мноштва информација што је за дјечије поимање простора и свијета веома конфузно. Да би ученици успјешно усвојили ове садржаје, морају претходно овладати основним географским појмовима који апстракцију свде на ниво опипљивости што им омогућава примјену истраживачког и креативног учења у конкретним животним ситуацијама.*

Циљ истраживања је анализирање наставног плана и програма како би се утврдили географски садржаји и њихова класификација у млађим разредима основне школе и одредили њихову заступљеност у формирању географског логичког мишљења код ученика.

Основна хипотеза рада базира се на претпоставци да ће наставни план и програм за основно васпитање и образовање у Републици Српској у млађим разредима основне школе, бити обогаћен садржајима географског карактера и да ће релевантни учбеници одговорити захтјевима истог.

Хронолошки гледано од првог до петог разреда основне школе обухватили смо више наставних предмета као узорак истраживања а то су: Моја околина у првом, Природа и друштво у другом, трећем, и четвртном разреду и Познавање природе и Познавање друштва у петом разреду.

***Кључне ријечи:** географски садржаји, логичко мишљење, искуствено учење*

Увод

Географски садржаји од првог до петог разреда сажети су у програм предмета: Моја околина за први разред, Природа и друштво за други разред, Природа и друштво за трећи разред, Природа и друштво за четврти разред, Познавање природе и Познавање друштва за пети разред, који су за дјечије поимање свијета и друштва око нас веома занимљиви и апстрактни.

* rada.mandic@pfb.ues.rs.ba

Да би ученици успјешно усвојили ове садржаје, морају претходно овладати основним географским појмовима који апстракцију свде на ниво опипљивости што им омогућава примјену истраживачког и креативног учења у конкретним животним ситуацијама.

Когнитивне способности ученика долазе до изражаја у четвртој и петом разреду када су географски садржаји ослоњени на теренски рад ученика и сналажење у времену и простору. Због тога је потребно уважити специфичности географских садржаја и превазићи потешкоће изражене у поимању облика рељефа, разумијевању геолошких процеса и усвајању основних географских појмова.

Методологија

Циљ истраживања је анализирање наставног плана и програма као и релевантних уџбеника како би се утврдили географски садржаји и њихова класификација у нижим разредима основне школе и одредили да ли су довољно заступљени да развију географско логичко мишљење код ученика.

Основна хипотеза рада базира се на претпоставци да ће наставни план и програм за основно васпитање и образовање у Републици Српској у млађим разредима основне, бити обogaћен садржајима географског карактера у довољној мјери да и да ће релевантни уџбеници одговорити захтјевима истог.

Хронолошки гледано од првог до петог разреда основне школе обухватили смо више наставних предмета као узорак истраживања а то су: Моја околина у првом, Природа и друштво у другом, трећем, и четвртој разреду и Познавање природе и Познавање друштва у петом разреду.

Резултати истраживања

Географски садржаји у настави природе и друштва представљају водиљу у сналажењу у простору, они су темељ од којег почиње рад са картом и глобусом, на које се надовезују завичајно-географски садржаји, садржаји географије насеља, економске географије, саобраћајне географије, демографије и других географских дисциплина које ће омогућити ученицима да прихвате географију као познаницу у предметној настави. С тога је веома важно активирати ученике још у млађем узрасном нивоу да користе географске садржаје у конкретним животним ситуацијама, на основу личног ангажовања у наставном процесу односно учећи кроз искуство.

Реализација програма Моја околина у првом разреду односи се на поимање породице, ко су родитељи а ко чини ужу родбину и ови садржаји пропадају демографији као области истраживања. Област Завичајне географије указује да ученици морају бити упознати с природним љепотама

свога краја, особеностима мјеста у којем живе и на основу тога да процјене која су занимање људи у датом окружењу. Изучавајући саобраћајну азбуку, као и понашање пред семафором, на раскрсници, тротоару ученици се дотичу садржаја из области саобраћајне географије неопходне за разумијевање и сналажење у простору и околини. Астрономија као област изучавања прилагођава наставне садржаје потребама дјетета, како да се припреми за школу, храни, и обуче у складу са данима и годишњим добима. Сви ови садржаји се надовезују на животна искуства и опажања која су ученици стекли прије поласка у школу.

Усвајање знања у првом разреду води од маште до функционалне стварности појава и процеса који се изучавају. Садржаји су дефинисани тако да подстичу дјечија интересовања у складу са њиховим когнитивно-развијним способностима: истраживачке активности, посматрање, уочавање, упоређивање, класификовање, именовање, предвиђање и др.⁷⁵

Табела 1. Класификација географских садржаја у предмету Моја околина за први разред.

Област	Географски садржаји (14 наставних јединица)	
Демогеографија	-Породица, родитељи и ужа родбина	
Завичајна географија	-Моје мјесто, мјесто у којем живим; -Природне љепоте мог родног краја; -Занимања људи у мом мјесту.	
Саобраћајна географија	- Пред семафором и на пјешачком прелазу; -На раскрсници; - На отвореном путу; средства и превоз робе и путника;	-На улици са и - Саобраћајна - Путујемо.
Астрономија	-Дан и дијелови дана; дани у седмици; (оброци, спавање, доласци у школу, викенд); - Годишња доба.	-Седмица, -Оријентација у времену

Извор: Наставни план и програм за основно образовање у Републици Српској за 2014. годину

Према важећем наставном плану и програму у Републици Српској, ови садржаји подстичу:

- Развијање одговорног односа према себи и окружењу и уважавање других;

⁷⁵ Детаље о наставним јединицама и очекиваним исходима погледати у документу: Наставни план и програм за основно образовање у Републици Српској за 2014. годину.

- Откривање и упознавање живе и неживе природе и развијање одговорног односа према природи;
- Усвајање знања о школи, породици и околини у којој живе;
- Оспособљавање за активно учествовање у саобраћају и његовање саобраћајне културе;
- Развијање способности за оријентисање у времену и простору.

У другом разреду проширују се садржаји на предмет Природа и друштво који омогућавају да ученици, у складу са својим могућностима, активно учествују у животу и раду, разумију друштвене односе као и своју улогу у заједници и друштву. Као посебни циљеви се издвајају они који омогућавају развој сљедећих способности:

- Да проширују и надовезују сазнања о живом и неживом свијету, предметима, појавама и процесима из своје околине;
- Да код ученика развију способност посматрања и да непосредним посматрањем природе и појава у природи и друштву богате ученичко сазнање новим представама и појмовима, подстичу критичко мишљење и развијају активан однос према заштити и чувању природе;
- Да оспособљавају ученике за разумијевање природних појава, међусобну условљеност и повезаност живе и неживе природе;
- Да помажу ученицима да схвате улогу друштва и човјека у мијењању и коришћењу живе и неживе природе и њихову међусобну условљеност и повезаност;
- Да упознавањем са људским дјелатностима у мјесту и околини развијају код ученика љубав према раду и људима;
- Да ученике посебно упознају са значајем и потребом заштите природне и животне средине и уводе их у еколошку културу (Наставни план и програм за основно образовање у Републици Српској за 2014. годину).

Табела 2. Класификација географских садржаја у предмету Природа и друштво за други разред

Област	Географски садржаји (12 наставних јединица)
Демографија	-Моја породица;
Саобраћајна географија	-Пут до школе; -Саобраћајни знакови; -Саобраћај у мом мјесту; -Понашање у саобраћају;

Астрономија	-Дијелови дана. Седмица; -Јесен и обиљежја јесени; -Прољеће и обиљежја прољећа;	-Година и годишње доба; --Зима и обиљежја зиме; -Љето и обиљежја љета;
Географија насеља	-Моје мјесто и околина.	

Извор: Наставни план и програм за основно образовање у Републици Српској за 2014. годину

Географски садржаји у другом разреду такође су највише оријентисани на уважавање временских прилика и саобраћајне културе који су уско везани за садржаје из првог разреда. У овом периоду дјеца уче да наброје дане у седмици, годишња доба, да објасне живот и рад људи према годишњем добу, именују адресу и мјесто становања као и важније објекте у околини. Ученик се већ тада оспособљава за сналажење у простору.

У раздобљу трећег разреда почиње изучавање и ширих географских садржаја из области геоморфологије која им помаже у препознавању рељефних облика посматрајући окружење у којем живе. Хидрологија као врло значајна област није важна само с аспекта навођења ученика на меморисање појмова као што је вода и њене особине већ и на упућивање ученика на заштиту и корист вода, да препознаје хидролошке елементе у својој околини: извор, врело, ушће и уочи међусобну разлику. Географски садржаји из области климатологије објашњавају утицај Сунца, воде и ваздуха на тло, биљни и животињски свијет на Земљи као и њихову условљеност. Из области астрономије проширују се знања о календару, часовнику, оријентацији у времену и простору, због чега је важно знати дане и мјесеце и године и поткренити их важнијим датумима. Саобраћајна географија објашњава врсте саобраћаја и употребе саобраћајних знакова, као и опасности које вребају оне који не поштују дата правила, док демогеографски садржаји допуњују појмове уже и шире породице, предака и потомака.

Табела 3. Класификација географских садржаја у предмету Природа и друштво за трећи разред.

Област	Географски садржаји (22 наставне јединице)	
Демографија	-Моја породица;	
Саобраћајна географија	-Врсте саобраћаја; путу;	-Опасност на -Саобраћајни знакови;

Астрономија	-Оријентација у простору; -времену;	-Оријентација у - Године и мјесеци у години;
Геоморфологија Хидрологија Географија насеља	-Облици рељефа ближе околине; околини; - Насеља; - Предузећа и установе у мјесту;	- Воде у мјесту и - Моја општина;
Климатологија Хидрологија	-Сунце; - Ваздух; - Распрострањеност воде; - Загријавање и хлађење воде; - Кружење воде у природи.	- Тло; - Вода; - Особине воде; - Стање воде;

Извор: Наставни план и програм за основно образовање у Републици Српској за 2014. годину

У четвртном разреду, у дијелу који се односи на изучавање природних и друштвених појава, адекватан је избор садржаја са аспекта географске науке и са аспекта примјерности интелектуалним способностима ученика.

Потешкоће које ученици имају приликом савладавања географских садржаја испољавају се у разумијевању просторних представа завичајног мјеста, оријентације помоћу објеката у простору, у усвајању географских појмова као што су размјер, карта и цјелокупна картографска писменост, који су основа за даљу изградњу читавог система о географској науци. Ученици већ у овом узрасту постају подстакнути и заинтересовани за самостално истраживање, у којем се машта доводи у везу са функционалном стварношћу.

Табела 4. Класификација географских садржаја у предмету *Познавање природе и друштва за четврти разред.*

Област	Географски садржаји (22 наставне јединице)	
Картографија	-Оријентација у простору; - Рељеф околине; - Географска карта;	- Оријентација у околини; - Картографски знаци;
Национална географија	-Завичај на карти РС; - Становништво РС; градови; -Текуће и стајаће воде;	- Република Српска; - Главни град РС и већи - Рељеф РС;
Привредна географија	-Временске прилике; - Привреда и гране привреде; сточарство, земљорадња; - Воћарство и виноградарство; - Сточарство, лов и риболов; - Индустрија и занатство; - Трговина, угоститељство и туризам.	- Природна богатства; - Пољопривреда, -Ратарство и повртларство; - Шумарство; - Саобраћај;

Извор: Наставни план и програм за основно образовање у Републици Српској за 2014. годину

Посебни циљеви:

- Оспособљавање ученика за сналажење у простору и времену;
- Упознавање ученика са карактеристикама, обиљежјима и посебностима рељефа РС;
- Развијање љубави и поштовања према својој отаџбини и људима који ту живе;
- Упућивање ученика на чување природних ресурса РС и унапређивање идеја за њихово искоришћавање и обнављање;
- Развијање еколошке свијести код ученика као услова за извјеснију будућност нових генерација које долазе (Наставни план и програм за основно образовање у Републици Српској 2014. годину).

Појам оријентације се проширује на стране свијета које ученици одређују помоћу компаса или знакова у природи. У истом разреду започиње картографско описмењивање ученика што је један од најтежих задатака овог наставног предмета, учења и поучавања, другачијом организацијом, активизацијом и мотивацијом ученика (Врајић, 2011, стр. 83–95). Садржаји из привредне и националне географије помажу у продубљивању знања о националном добру, природним богатствима, искоришћености ресурса у пољопривредне и индустријске сврхе. Управо ови садржаји подстичу самосталне истраживачке активности код ученика, стимулишући га да уз помоћ претходно стеченог искуства направи аутентичан модел рељефа своје околине и тиме докаже да је развио географско логичко мишљење и формирао трајну географску моћ опажања датог простора.

Географски садржаји у петом разреду у оквиру предмета Познавање природе, доприносе систематичном повезивању градива из претходних разреда. Ови садржаји захтијевају адекватнију наставну технику како би се што очигледније представиле и посматрале промјене, процеси и начини функционисања у природи.

Табела 5. Класификација географских садржаја у предмету Познавање природе пети разред.

<i>Област</i>	<i>Географски садржаји (10 наставних јединица)</i>
<i>Астрономија</i>	-Небеска тијела – појам; -Сунце – извор живота на Земљи; -Кретање Земље;
<i>Геологија</i>	-Постанак и састав Земље; - Гло – земљиште; -Природна блага унутрашњости Земље; - Начини загађивања и заштите земљишта;
<i>Метеорологија</i>	-Појам и особине ваздуха; - Састав ваздуха; - Начини загађивања и заштите ваздуха.

Извор: Наставни план и програм за основно образовање у Републици Српској за 2014. годину

Посебни циљеви:

- Систематизација, корекција, проширивање и повезивање искуства и знања ученика новим знањима из природе;
- Стицање знања о природи као увод у оспособљавање за диференцирано проучавање природних наука у предметној настави;
- Изграђивање основа научног погледа на свијет и оспособљавање ученика да уоче и схвате повезаност, зависност и условљеност развоја природе;
- Повезаност и условљеност појава, односа и процеса у природи;
- Стицање основних знања о небеским тијелима, постанку и саставу Земље и ваздуху. (Наставни план и програм за основно образовање у Републици Српској 2014. годину).

У првој теми географски садржаји објашњавају настанак космоса и небеских тијела што повећава степен апстракције, маште, предвиђања код ученика, буди заинтересованост за садржаје које не може опипати и видјети без погодних инструмената. Настава ове садржаје и садржаје који припадају геологији и климатологији може најлакше појаснити помоћу огледа (да ваздух има масу, примјер: надуван и издуван балон), вјештачких симулација (вулканска ерупција у пијеску, кретање Земље око своје осе и Сунца помоћу глобуса и модела Сунца, итд).

У предмету Познавање друштва за пети разред, географски садржаји су оријентисани на изучавање националног простора Босне и Херцеговине и њених сусједа, од географског положаја до природних у друштвених карактеристика ових држава. Географски садржаји су конципирани тако да буде љубав према традицији и отаџбини, градећи позитвне ставове ученика према вјери, држави и нацији којој припадају.

Табела 6. Географски садржаји из предмета Познавање друштва

<i>Област</i>	<i>Географски садржаји (18 наставних јединица)</i>	
Национална географија	- БиХ – држава са два ентитета; - Назив и положај на географској карти; - Символи БиХ и Републике Српске;	
Национална географија	- Рљеф БиХ; језера; - Јадранско море; БиХ;	- Ријеке и - Клима у
Национална	- Пољопривреда шумарство;	

географија	- Енергетика и рударство; - Индустија и саобраћај; - Туризам и угоститељство;
Национална географија	- Становништво у БиХ; - Вјерски и културни објекти; - Вјере, обичаји и традиција конститутивних народа БиХ и националних мањина у непосредном окружењу; - Насеље, општина, град; - Привредни и културни центри у РС и ФБиХ; - Сусједи БиХ (Србија, Црна Гора и Хрватска) и њихови симболи;
Теренска настава	- Организовање пригодних посјета и излета.

Извор: Наставни план и програм за основно образовање у Републици Српској за 2014. годину

Посебни циљеви:

- Стицање представе и знања о географском положају Републике Српске на карти БиХ, и БиХ на географској карти Балкана и Европе;
- Стицање основних знања о друштвеним збивањима као увод у учење историје и географије;
- Стицање основних знања о Републици Српској и Федерацији БиХ, заједници конститутивних народа и националних мањина које живе у оквиру државних граница БиХ и Републике Српске;
- Стицање основних знања о природним, привредним и културним богатствима Републике Српске и Федерације БиХ;
- Упознавање републичких симбола (грб, застава, химна) Републике Српске, БиХ, Србије, Црне Горе и Хрватске;
- Оспособљавање за употребу географске и нијеме карте (Наставни план и програм за основно образовање у Републици Српској 2014. годину).

У Познавању друштва заступљени су географски садржаји који свједоче о културном, вјерском и националном животу, прожимајући више географских сфера изучавања, од рељефа, климе, до привреде и становништва, односно обухваћени су садржаји националне географије који описују цјелокупне карактеристике неког простора. У петом разреду долазе до изражаја когнитивне способности, разумјевање друштвених односа процеса и појава, емпатија, упоређивање, анализирање и разумијевање наученог.

Закључак

Наставни план и програм у Републици Српској за основно васпитање и образовање у млађим разредима основне школе, располаже са чак 98 наставних јединица географског карактера. Заступљеност ових садржаја је

сасвим погодна за развијање географског логичког мишљења и оспособљавања ученика да разумију природне и друштвене процесе и да примијене стечена знања у конкретним животним ситуацијама. Програмски садржаји обухватају чињенице о основним животним приликама с којима се ученик сусреће у реалним контекстима, почев од поимања породице (уже и шире), културе живљења, припадности заједници, религији, држави, понашања ученика у саобраћају, у временским приликама, оријентације у простору посматрајући облике рељефа у свом завичају. Сви ови садржаји погодни су за извођење наставе у аутентичним амбијентима који ће ученицима на још вјернији начин објаснити географске садржаје и апстракцију довести на ниво опипљивости и разумијевања.

Литература

- Браичић, Z. и др. (2011). Metode i postupci poučavanja i učenja u nastavi Prirode i društva. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, Vol. 17, No. 2/2012, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 83–95.
- Borić, E., Škugor, A. (2011). *Uloga udžbenika prirode i društva u poticanju kompetencija učenika*. *Život i škola* br. 26: 50–60. Osijek: Filozofski fakultet Osijek, Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Наставни план и програм за основно образовање у Републици Српској за 2014. годину.
- Пашалић, С. и др. (2014). *Природа и друштво за 4. разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пашалић, С. и др. (2014). *Познавање друштва за 5. разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Спасојевић, П. и др. (2011). *Природа и друштво за трећи разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Спасојевић, П. и др. (2011). *Природа и друштво за други разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђурчић М. и др. (2014). *Познавање природе за пети разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Рада Р. Мандић, Мирјана Ракић, Милана Гајић, Сања Антић

THE FUNCTION OF GEOGRAPHIC EDUCATION SKILLS IN ELEMENTARY GRADES

Summary

Geography in elementary grades is often interesting, but it also very often leads to problems in adopting the multitude of information which is for children's understanding of space and the world very confusing. In order for students to successfully adopt these skills, they must first understand the basic geographic concepts.

The aim of the research is to analyze the curriculum in order to identify geographic features and their classification in the elementary grades and determine their influence on the formation of geographical logical thinking in students.

The basic hypothesis is based on the assumption that the curriculum for primary education in the Republic of Srpska in the elementary grades, should be enriched with contents of geographic character that should be presented by relevant textbooks.

We included more subjects as sample surveys which are: My environment in the first grade, Nature and Society in the second, third, and fourth grade and of Nature and Knowledge of Society in the fifth grade.

Key words: *geographical content, logical thinking, experiential learning.*

Љиљана С. Живковић*

УДК 371.3::91

Јасмина М. Јовановић

DOI 10.7251/NS1601215Z

Универзитет у Београду

Прегледни рад

Географски факултет

АКЦИОНА ИСТРАЖИВАЊА У НАСТАВИ ГЕОГРАФИЈЕ

***Апстракт:** У савременој наставној пракси, теренски и истраживачки рад наставника и ученика добија све више на значају. Настава географије пружа могућност ученицима да стекну знања, умења и вештине у континуираном раду полазећи од једноставног ка сложеном, од познатог ка непознатом и да у сарадњи са наставницима самостално истражују и долазе до нових теоријских и практичних сазнања. Наставници морају да буду иницијатори истраживачког рада и да стваралачки користе иновације у организовању и спровођењу наставног рада. Неопходна је припрема наставника, током његовог школовања и усавршавања, за учествовање у теренским истраживањима. Наставник мора да, поред одређених знања из струке, поседује знања из опште културе, да добро познаје дидактику, педагогију и методiku, као и методологију методичких и теренских истраживања. Без ових знања наставник истраживач није у могућности да уочава методичке проблеме, као ни да заснива и изводи методичка истраживања. Истраживачки рад у настави подразумева и увођење низа иновација које морају бити добро припремљене, планиране, практично оствариване, а резултати објективно вредновани у организовању и спровођењу наставног рада. У настави географије се најчешће употребљавају: акциона, примењена, експериментална, ex-post facto истраживања, компаративна, социометријска и микро истраживања.*

***Кључне речи:** настава географије, иновација, истраживања.*

Увод

Географско образовање обухвата три категорије елемената: стварно географско знање, географски начин мишљења и практична географска умења и вештине. *Стварно географско знање* чини први и основни циљ реализације васпитно-образовног процеса географије. Тек са његовим усвајањем могу се постићи и остали пратећи резултати наставе. Елементи знања из географије су географске чињенице, географске везе и географске законитости. *Географски начин мишљења* произилази из специфичног методолошког склопа којим географска наука приступа проучавању стварности. Она је, разумљиво предмет проучавања и других наука, али оне то чине са другачијих аспеката. Основне карактеристике географског начина мишљења су: уочавање просторности; комплексност посматрања; способност откривања каузалних веза; уочавање разноврсности; утврђивање

* ljzivkovic@gef.bg.ac.rs

индивидуалности – генетски приступ; способност да све географске чињенице, везе и законитости буду сврставане у одређене појмовне категорије и системе. *Практична умења и вештине* – постоји читав низ практичних умења и вештина које ученици треба да стекну у настави географије као неопходан услов потпуног и исправног владања географском науком. У том погледу географска настава пружа могућност ученицима да у континуираном раду полазе од једноставног ка сложеном, од познатог ка непознатом, од ближег ка даљем, од конкретног ка апстрактном (Kolnik, 2006).

Како истраживачки рад у настави подразумева и увођење низа иновација, а с обзиром да је реч, пре свега, о образовању младих, важно је да се грешке сведу на минимум, односно „свака иновација мора бити добро осмишљена, припремљена, планирана, практично остваривана и праћена, а њени резултати објективно вредновани” (Банђур, 2006). У савременој наставној пракси, теренски и истраживачки рад наставника и ученика добијају све више на значају. У прошлости су наставници били пуки преносиоци резултата научних проучавања. Данас, између осталог, наставници могу и самостално да истражују и долазе до нових теоријских и практичних сазнања. Оно што је битно, јесте да задатак наставника више није да што доследније и правилније користи доступна научна сазнања, него да „у организовању и спровођењу наставног рада стваралачки и критички користе сва расположива дидактичка и методичка сазнања” (Банђур, 2006). Такође, наставници морају сами да буду иницијатори и носиоци иновација у настави. Дужни су да критички оцењују свој рад, што могу постићи једино ако врше истраживања сопственог рада, што им је омогућено постојањем читавог низа проучавања и истраживања који омогућује да се њима баве управо наставници.

Веома је важна и припрема наставника, током његовог школовања и усавршавања, за учествовање у методичким проучавањима и теренским истраживањима. Наставник мора да поседује одређена знања и лична својства. Тако поред знања из струке, он мора да поседује знања из шире опште културе, да добро познаје дидактику, педагогију и методичку, као и методологију методичких и теренских истраживања. Без ових знања наставник истраживач не би био у стању да уочава методичке проблеме, као ни да заснива и изводи методичка истраживања (Група аутора, 1975). Рад на отвореном или рад изван учионице, а посебно настава географије, у складу с њеним темељним – од познатог ка непознатом, једноставног ка сложеном, од ближег ка даљем – може се реализовати на бројне начине (Де Зан, 1999). Та кључна начела извођења наставе географије, у којима се креће од непосредне ученикове близине и свакидашњице, називамо начелом завичајности или

животне близине, при чему завичајна околина као природно окружење постаје занимљив васпитно-образовни феномен (Узелац и др., 2003).

Значајну улогу играју различите могућности и приступи у остваривању такве завичајне наставе у васпитању и образовању на отвореним просторима – завичај који чине урбане средине, природни и рурални простори, локална заједница и школско земљиште и околина (Ривкин, 2000). Различите димензије у том смислу могу подразумевати: ужу завичајну околину – школску околину која у свом ужем смислу може укључивати непосредно окружење школе, школско игралиште, школски врт, школски парк. У свом ширем смислу школска околина може укључивати и улицу и пут до школе, зграду и бетонско игралиште у близини школе, услужну делатност и културну знаменитост недалеко од школе. М. Либерман (1999) сматра да се школски курикулум може значајно побољшати уређивањем школске околине, а на то се надовезују и научна истраживања аутора тврдећи да када се користи околина изван школе интегрисана у школски курикулум, и сама постигнућа су већа. Затим, М. Ривкин (2000) истиче да добро школско игралиште и процес побољшавања и његовог одржавања може бити центар рада и бављења локалне заједнице и стога помоћи деци у стварању бољих веза између школе и куће.

Завичајна локална заједница може обухватити све врсте простора и околине, природне и вештачке, окружење у коме ученик учи, станује с породицом, игра се с пријатељима, посећује забавни центар, цркву, биоскоп. С тим у вези су завичајни простори урбаних средина који могу обухватити читаву околину од трговачких центара, културних знаменитости, улица, мостова до градских паркова и напуштеног земљишта. Природни простори у завичају укључивали би шуме, језера, реке, планине, али и паркове природе и националне паркове.

У другој половини XX века почело се са увођењем различитих активних метода у настави, са циљем да се традиционални облик наставе, *ex cathedra*, замени учењем где наставници на часу немају више искључиво главну улогу, већ да се активности на часу преносе на ученике. Шта је заправо рад на терену? То је онај рад који у први план поставља ученика, он је све више самосталан, подстиче се његово размишљање, истраживање, закључивање. Каква је улога наставника у раду на терену? Наставник је модератор; он помаже, храбри, усмерава, али не намеће решења. Улога наставника се променила у процесу савремене наставе. Он је путовођа ученицима који су од пасивних (или делимично активних) учесника у настави постали главни актери у процесу учења. Рад на терену је постао значајан јер је у његовој основи идеја или пројекат који се поставља, истражује, презентују резултати.

Рад на терену заснива се на приказивању, односно презентацији географских објеката, појава, процеса, односа, структуре и организације појединих делатности непосредно на њиховом исходишту. Предности ове методе се састоје у томе што се илустрација и демонстрација међусобно допуњују, односно њиховом комбинованом применом оптимално се испољавају њихове предности. Основу доброг функционисања рада на терену чини вештина географског посматрања. Према једној од дефиниција посматрање је комплексна делатност која укључује у себе намерно, целисходно и промишљено опажање објеката, појава и процеса спољног света са циљем да се продре у њихову суштину и да се утврде њихове релације, у простору и у времену, са феноменима који их окружују и са којима се налазе у узрочно-последичним везама и односима. Према томе, географско посматрање није пасивно примање утисака из спољног света, не само гледање, него је активно, чулно, емоционално и мисаоно доживљавање географске стварности, проницање у суштину географских појава и процеса.

Постоји више разлога који утичу на то да посматрање буде у основи сваке наставне ситуације у дидактичкој пракси. Један од разлога овакве тврдње потиче од опште теорије сазнања која почива на поставци да свако сазнање извире из искуства, да увек пролази кроз етапе опажања, мишљења и практичног проверавања. Географско посматрање као наставни, али и научно-истраживачки метод је одређен карактером географских научно-наставних садржаја. Географске представе су, у првом реду, просторне представе, будући да сваки географски феномен има просторну димензију. Непосредно посматрање географских објеката, појава и процеса од стране ученика, битан је предуслов успешног формирања географских појмова општих и појединачних. Треба, осим тога, имати на уму да промене једног феномена, односно његових структурних компонената, проузрокују промене других појава или пак појединих њихових компонената у простору и времену. Настава географије треба да се заснива на посматрању, поред осталог и зато што је посматрање услов настанка правилне мотивације ученика у наставном процесу, јер условљава побуђивање пажње и интересовања, свесно и активно усвајање знања, као и његову трајност. С друге стране, посматрање се не може прихватити само са уских стручних интереса географије, већ и са аспекта васпитних и функционалних задатака наставе, будући да посматрање у географији доприноси развоју мисаоних способности ученика, способности да самостално долази до сазнања о стварности којом је окружен, да добија активан и стваралачки однос према средини у којој живи.

Методологија

Акциона истраживања

У школама је могуће веома успешно примењивати акциона истраживања. Назив ових истраживања је преузет из енглеског језика (action research). За разлику од класичних методичких истраживања (примењених, експерименталних и др.), акциона истраживања се примењују тек у неколико последњих деценија. Док је код класичних истраживања циљ да се утврди како се одређена сазнања у педагогији, методици и дидактици могу практично применити у наставном процесу, циљ акционих истраживања је трагање за новим сазнањима, али првенствено путем мењања и развијања постојеће наставне праксе. Основни задатак ових истраживања је, дакле, да се истовремено истражује и мења. Такође, за разлику од класичних истраживања, код акционих, истраживачима се сматрају сви учесници акције која је предмет истраживања. Оно што је важно јесте да су акциона истраживања тако организована да сваки наставник може да се укључи у истраживачки процес, почев од избора и формулације проблема истраживања, израде пројекта, прикупљања и обраде података, до интерпретације добијених резултата и извођења закључака. Предност ових истраживања је и то што су за разлику од класичних флексибилно организована. Наиме, пројекат ових истраживања се стално поправља, мења, допуњује током самог истраживања, а промене се могу вршити и по неколико пута. Осим што се тежи прикупљању квантитативних чињеница, код акционих истраживања се ставља нагласак и на квалитативне чињенице. Тако циљ ових истраживања није, пре свега, научно објашњење, него педагошко и методичко разумевање појаве која је предмет истраживања (Банђур, 2006).

Сматра се да су акциона истраживања најефикаснији начин истовременог мењања и унапређивања наставне праксе. У њима се на природан начин анализирају методе, облици и средства наставниковог рада. Примарни циљ акционих истраживања није откривање одређених педагошких законитости, него су она у настави, пре свега, на проверу педагошке, методичке и дидактичке вредности различитих наставних поступака. Акциона истраживања се најчешће остварују помоћу неоптурзивних педагошких поступака и инструмената у оквиру парадигме разумевања са наглашеном квалитативном и структуралном анализом (Банђур, 2006). Под неоптурзивним поступцима и инструментима се подразумевају они који не врше или врше сасвим мали притисак на испитанике. Акциона методичка истраживања полазе од тога да је учење, у ствари, интеракција између ученика и наставника, тј. да ученици уз помоћ наставника и кроз сарадњу са њим самостално долазе до нових знања, продубљују и проширују постојећа.

Такође, ученици се оспособљавају за самостално стицање знања посредством овог процеса. Овако схваћено учење мора у својој суштини бити учење које открива и учење са смислом и разумевањем. Истраживачи који остварују акционо истраживање настоје да доведу у интеракцијски однос и разумеју што више фактора који учествују у настави (Богнар, 2005).

У акционим истраживањима у настави географије нагласак се ставља на модел „методичког деловања”, у коме су и наставник и ученик субјекти. Смисао методичког деловања јесте споразумевање наставника и ученика. Предмет акционих истраживања може бити сваки методички проблем у настави географије (међусобно оцењивање и самооцењивање ученика, утврђивање критеријума оцењивања и сл.), чије решење подразумева истовремено познавање, мењање и побољшавање наставне праксе у „ходу”. Иако ти проблеми могу бити и предмет других истраживања, у акционим истраживањима се не чека завршетак истраживања да би се добијени резултати користили. Утврђивање и примена резултата у акционим истраживањима се истовремено остварују. Тиме се мењају и побољшавају и предмет истраживања и сама истраживачка ситуација и учесници истраживања, а акциона истраживања постају саставни део наставног процеса (Група аутора, 1975).

Акциона истраживања која се спроводе у настави географије су специфична у односу на акциона истраживања која се спроводе у оквиру других наставних предмета. Када су у питању акциона истраживања у настави географије потребно је бирати „горуће” наставне проблеме, који морају бити довољно уски, апликативни и усмерени на континуирано иновирање наставе географије. Ова истраживања се веома често групно идентификују, идеја полази од групе наставника, а односи се на неко актуелно питање у настави географије. Припремање акционих истраживања је само оквирно, опште и оријентационо. Полазећи од тога да је циљ акционих истраживања истовремено сазнавање и унапређивање наставне праксе, постављају се хипотезе и одређују инструменти истраживања. Међутим, они се не постављају дефинитивно, него се мењају и обликују према закључцима учесника у току самог истраживања. Следи увођење договорених поступака и праћење њихових ефеката. Након тога, истраживачи анализирају претходни период истраживачког рада, воде расправу о резултатима и критички процењују да ли ће се наставити истим путем или је потребно нешто променити. Промене се могу вршити неколико пута, зависно од природе проблема, времена и др. (Банђур, 2006).

Инструменти који се користе у акционим истраживањима обично су већ раније примењивани у неком другом емпиријском истраживању. Ако се израђују за конкретно истраживање, то су „ad hoc” припремљени

инструменти, који се прелиминарно не проверавају. Међутим, пре њихове примене потребно је добити пристанак свих учесника да се они користе у истраживању. У акционим истраживањима најчешће се користе поступци анализе садржаја документације, партиципирајућег посматрања и интервјуисања и анкетања (Банђур, 2006). Обрада прикупљених података је претежно квалитативна. Квантитативна анализа се своди на израчунавање и одређивање процената и рангова. Због малог узорка резултате акционих истраживања је тешко уопштавати, али их је могуће и потребно документовати. Када се утврди да су постављени проблеми успешно решени приступа се писању извештаја о спроведеном истраживању. За разлику од извештаја о другим истраживањима у којима се инсистира на егзактности и објективности, у извештају о акционом истраживању могу се описавати и доживљаји, искуства и сл.

Микро истраживања

Методичка истраживања која се у оквиру наставе географије рационално организују и спроводе имају карактер малих (микро) истраживања. Њихов основни смисао је унапређивање и побољшавање наставне праксе географије. Проблеми који се желе решити микро истраживањима произилазе из непосредне наставне праксе. Најчешће обрађују проблеме малих димензија и код њих је углавном наглашен практични значај, јер су, пре свега, усмерена на решавање практичних наставних проблема. Предмет малих истраживања у настави географије могу бити: ефикасност примене групног облика рада у настави географије, ефикасност програмиране наставе географије у комбинованим одељењима, примена метода лабораторијских и практичних радова у настави географије, заступљеност садржаја историје у настави географије, садржаји наставе географије у функцији развоја еколошке свести ученика и др.

Циљ микро истраживања јесте да утврде објективне везе у појави и између појава које су предмет проучавања. Односно, циљ се састоји у проналажењу начина да се педагошка сазнања, која су резултат фундаменталних истраживања, ставе у функцију унапређивања наставне праксе у настави географије (Богнар, 2005). Рационализација малих методичких истраживања се огледа у смањењу броја релевантних варијабли, истраживачких метода, поступака и инструмената и смањивања испитаника у узорку истраживања. Мала истраживања се најчешће реализују применом дескриптивне методе и *ex-post facto* експеримента. Од инструмената за прикупљање података најчешће се користе упитници, скале процене, протоколи снимања и др. Значајно је да се у малим истраживањима користи знатно мање истраживачких инструмената, него у великим истраживањима, и

то најчешће један или два. То, пре свега, постојећи или од другог истраживача преузети инструменти. Ако их истраживач сам конструише, он их обично не валоризује, него их тако *ad hoc* припремљене употребљава. Мала истраживања се најчешће обављају на малом и намерно одабраном узорку (Банђур, 2006). Прикупљени подаци обрађују се применом елементарних статистичких поступака. Најчешће се израчунавају различите врсте релативних бројева, мере просека и варијабилности и неки коефицијенти корелације.

Микро истраживања планира и реализује углавном један истраживач, она се реализују у краћим временским интервалима и уз минимална материјална улагања. Мала методичка истраживања понекад имају карактер поновљених истраживања. Наставник најчешће понавља делове већег истраживања на мањем узорку, са смањеним бројем истраживачких инструмената и у новим условима. На тај начин он утврђује сличности и разлике између раније спроведеног и малог истраживања и добијене резултате ставља у функцију непосредног унапређивања наставне праксе у настави географије (Банђур, 2006).

Оно што је важно, јесте да се у току припремања тачно предвиди и одреди шта ће се, зашто, како, када и где истраживати. Када је реч о малом истраживању у настави географије, потребно је изабрати и веома јасно и прецизно формулисати проблем истраживања. Такође, неопходно је образложити практичан значај и потребу предузетог истраживања.

Припремање малих истраживања подразумева постављање циља, задатака и хипотеза истраживања. Циљ је, дакле, мењање и побољшавање постојеће наставне праксе у школи. Нарочиту пажњу у току припремања малих истраживања потребно је посветити избору истраживачких метода, поступака и инструмената. Неопходно је детаљно описати одабране методе, поступке и инструменте за прикупљање података. При избору истраживачких инструмената треба водити рачуна о природи проблема истраживања, циљу, задацима и хипотезама истраживања, методама и узорку истраживања и сл. Битан део припремања малих истраживања јесте и планирање временских оквира истраживања, услова у којима ће се спровести истраживање, неопходних материјала, кадрова који ће учествовати у реализацији истраживања и сл. Реализација малих истраживања започиње прикупљањем података о проблему који је предмет истраживања; следи њихово сређивање и квалитативна и квантитативна обрада; табеларно, графичко и текстуално изношење; интерпретација добијених резултата; завршава се писањем извештаја о обављеном истраживању и саопштавањем и применом резултата у пракси наставе географије (Група аутора, 1975).

У данашње време дешава се транзиција из информационог модела образовања у делатни модел усмерен ка појединцу, прелаз од школе памћења у школу мишљења и деловања. У том смислу, један од основних задатака географије у школама је да развија важне компетенције као што су–спремност ученика да користе стечена знања, вештине и начине рада у свакодневном животу за решавање практичних проблема. Образовни процес је изграђен тако да је знање постало основа за практично деловање, то јест, постало је ефикасније (Ивић и др., 2001). Један од основних задатака савремене наставе географије јесте географско образовање и развој географског логичког мишљења код ученика. Ефикасан начин да се то постигне јесте извођење ученика из затворене учионице на опремљен школски географски полигон, где би ученици сопственом активношћу стекли основна знања о оријентацији у простору, о одређеним астрономским и метеоролошким појавама и процесима на Земљиној површини. Многобројна истраживања из области савремене (активне) наставе показују да ученици знатно брже и боље уче и памте уколико су у могућности да се играју, да пробају, додирну, виде и осете информације. Једно такво истраживање показује да ученици запамте свега 10% онога што прочитају, 20% онога што чују и чак 90% онога што виде и истовремено сами примене (Ивић и др., 2001).

Закључак

Неопходно је да наставници географије покушају да истраже могућности и ефикасност (пре свега са аспекта активне наставе) примене школског географског полигона у настави географије и настави сродних наука. Несумњиво је да географски полигони имају значајну улогу у развоју функционалних знања ученика. Међутим, у Србији постоји тек неколико изолованих примера уређења школских географских полигона. Питањем организације наставе у опремљеној географској лабораторији на отвореном посебно су се бавили методичари у бившем СССР-у и Русији кроз теоријско сагледавање значаја извођења наставе географије под „отвореним небом”, а која представљају значајан извор информација и идеја, не само за наставнике географије, постоје и примери практичног деловања, тј. уређења географских полигона у школском дворишту. Постоје позитивни примери опремања географских полигона и у неким школама у Србији, што свакако утиче на модернизацију и прилагођавање наставе географије савременим потребама ученика.

Поједине школе у Србији поседују у свом дворишту по један или два елемента која се могу наћи на географским полигонима (обично су то сунчани часовници и/или путокази), што може деловати као добра мотивација за

наставнике географије да подстакну имплементацију и других елемената географског полигона у дворишту тих школа. Неке од тих школа су: ОШ „Бановић Страхинја” у Београду, ОШ „Жикица Јовановић Шпанац” и „Андрија Рашо” у Ваљеву, ОШ „Соња Маринковић” и Гимназија у Зрењанину, средњошколски центар у месту Штрпце на крајњем југу Србије и др. Један од начина да се то постигне је да се користи приступ који је оријентисан према практичном раду, микро истраживањима, акционим истраживањима и теренском раду. Такав приступ, међутим, није лако применити јер практични део програма у школи нема неопходну опрему, чиме је онемогућено ефикасно организовање практичног рада и непосредно посматрање природе.

Географски полигон је врста географске лабораторије под отвореним небом. Основни циљ школског географског полигона јесте стицање практичних вештина и навика из географије. Полигон може да садржи различите инструменте, пре свега оне за формирање просторних представа, инструменте који се користе у формирању вештине оријентисања у простору, астрономску опрему, метеоролошку опрему и др.

Литература

- Банђур, В. (1985). *Ученик у наставном процесу*. Сарајево: Веселин Маслеша.
- Банђур, В., Поткоњак, Н. (2006). *Истраживачки рад у школи*. Београд: Школска књига.
- Богнар, Ј., Матијевић, М. (2005). *Дидактика*. Загреб: Школска књига.
- Група аутора (1975). *Истраживање у настави*. Нови Сад: РУ „Радивој Ћирпанов”.
- Де Зан, И. (1999). *Методика наставе природе и друштва*. Загреб: Школска књига.
- Живковић, Љ., Јовановић, С. (2006). *Мogućност примене групног облика рада у настави географије у основној школи*. У Зборнику међународног научног скупа „Први конгрес српских географа”. Београд: Универзитет у Београду Географски факултет.
- Живковић, Љ. (2007). *Заступљеност еколошких садржаја у уџбеницима географије за основну школу*. У Зборнику поводом 50 година рада Завода за уџбенике „Уџбеник и савремена настава”. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Живковић, Љ., Живковић, Н., Јовановић, С. (2007). *Улога наставника географије у формирању еколошке свести ученика у основној школи*. У Зборнику међународног научног скупа „Планска и нормативна заштита простора и животне средине”. Београд: Географски факултет Универзитета у Београду, Асоцијација просторних планера Србије,

Завод за урбанизам Суботица, Републичка агенција за просторно планирање.

- Живковић, Љ., Јовановић С. (2009). *Проблеми заштите животне средине у систему формалног образовања*. У Зборнику међународног научног скупа „Планска и нормативна заштита простора и животне средине“. Београд: Географски факултет Универзитета у Београду, Асоцијација просторних планера Србије, Завод за урбанизам Суботица, Републичка агенција за просторно планирање.
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001). *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.
- Коленц-Колник, К. (2006). *Didaktična vrednost učenja geografije na prostem*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Ljubljana, Pedagoška obzorja Novo mesto, Visokošolsko središče Novo Mesto.
- Лазаревић, Ж., Банђур, В. (2001). *Методика наставе природе и друштва*. Јагодина: Учитељски факултет, Београд: Учитељски факултет.
- Риквин, М. (1997). *The schoolyard habitat movement: What it is and why children need it*. Early Childhood Education Journal, 25(1).
- Рудић, В. (1998). *Методика наставе географије*. Београд: Географски факултет Универзитета у Београду.
- Ромелић, Ј. (2003). *Методика наставе географије*. Нови Сад: Природно-математички факултет, Департман за географију, туризам и хотелијерство.
- Узелац, В., Пејчић, А., Анђић, Д. (2003). *Еколошка искуства предшколске дјеце на отвореном*. У Зборнику радова „Постигнућа у пракси и теорији предшколског одгоја“. Опатија: Наклада Прелук.

*Ljiljana Živković, Jasmina Jovanović***ACTION RESEARCH IN TEACHING OF GEOGRAPHY****Summary**

It is essential that teachers of geography attempt to explore the possibilities and efficiency (primarily in terms of active teaching). The application of the school geographical polygons in teaching geography and related sciences continues. There is no doubt that the geographic polygons have an important role in the development of functional knowledge of students. However, in Serbia, there are only isolated examples of several planning school geographical polygons. Organization of teaching in geographical equipped laboratories outdoors are particularly concerned with methodologists in the former USSR and Russia, the theoretical analysis of the role of teaching geography an "open sky", which represent a significant source of information and idea. There are examples of practical action i.e. planning geographical polygons in schoolyards. There are positive examples of equipping geographical polygons in some schools in Serbia, which certainly affects the modernization and adaptation of geography teaching contemporary needs of students.

Some schools in Serbia have in their schoolyards one or two elements that can be found on the geographic polygons (usually solar clocks and / or signposts), which can act as a good incentive for teachers of geography to encourage the implementation of the other elements of geographical polygons backyard these schools. Some of these schools are: "Banovic Strahinja" elementary school in Belgrade, "Žikica Jova nović-Hispanic" and "Andrija Rašo" elementary schools in Valjevo, "Sonja Marinkovic" elementary school in Zrenjanin and high school center in the town of Strpce in the far south of Serbia etc. One way to achieve this is to use an approach that is oriented to practical work, micro research, action research and field work. Such an approach, however, is not easy to implement because the practical part of the program at the school does not have the necessary equipment, which prevents organizing practical work and direct observation of nature.

Geographical polygon is a kind of geographical laboratory under the open-sky. The main objective of the school geographical polygon is acquiring practical skills in teaching and learning geography. The polygon can contain various instruments, especially those for the formation of the spatial pre-bet instruments used in the formation of spatial orientation skills, astronomical equipment, meteorological equipment, etc.

Keywords: *teaching geography, innovation, research.*

Александар Мајић*	УДК 314.6(497.6 Република Српска)
Драшко Маринковић	31:314.1(497.6 Република Српска)``1991/2013``
Универзитет у Бањалуци	DOI 10.7251/NS1601227M
Природно-математички факултет Бањалука	Прегледни рад

МЕЂУПОПИСНА ПРОМЈЕНА БРОЈА СТАНОВНИКА НА ПРОСТОРУ РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ У ПЕРИОДУ 1991–2013. ГОДИНЕ

Апстракт: *Послије 22 године од посљедњег пописа становништва, 2013. године, на простору Републике Српске обављен је попис становништва, домаћинства и станова. Овај простор има изразито хетерогена демографска обиљежја. Двије трећине становништва концентрисано је западно од Дистрикта Брчко до Новог Града и Рибника, док остало становништво припада источном дијелу, јужно од Раче на Сави до Требиња и југа источне Херцеговине. Иако је у цијелини Република Српска релативно ријетко насељен простор (око 54 становника по km^2), унутар тог простора постоје велике, чак и екстремне разлике у густини насељености. Анализа регионалног размјештаја становништва указује на изразиту концентрацију становништва у бањалучкој регији, која је просторно и највећа. Најмањи број становника и најмањи удио имају брдско-планинске регије. То је посљедица дугогодишњег пражњења ових простора, које је било интензивно још и раније, а посљедњи ратни сукоби (1992–1995) су то још више убрзали, па су нека подручја доведена до крајње критичне густине насељености.*

Кључне ријечи: *теђупописна промјена, депопулација, густина насељености, Република Српска.*

Комплексна демогеографска анализа подразумијева егзактан увид у потпуни територијални обухват. У многим географским анализама, неријетко се барата са нетачним подацима везаним за величину простора Републике Српске и занемарује се прекрајање административних граница општина.

Само 17 јединица локалне самоуправе остало је у административним границама какве су биле у попису 1991. године. То су: Град Бањалука, Град Приједор, Град Бијељина и општине: Билећа, Братунац, Вишеград, Градишка, Гацко, Дервента, Козарска Дубица, Лакташи, Прњавор, Рудо, Србац, Сребреница, Чајниче и Челинац. Општина Костајница настала је издвајањем 12 насељених мјеста из предратне општине Босански Нови. Општина Милићи је формирана издвајањем 54 насеља из општине Власеница, док чак 42 јединице локалне самоуправе имају издијељена насеља са сусједним ентитетом. Дакле, чак 46 јединица локалне самоуправе у Српској (око 3/4) мијењало је своју површину. Од укупног броја насељених мјеста у Републици

* stanovnistvo.pmf@gmail.com

Српској 2013. године, њих 290 (10,5%) подијељено је међуентитетском линијом разграничења.

Готово је немогуће пресликати садашње административне границе општина и насељених мјеста на стање из 1991. године и добити тачан број становника. Зато се у раду примјењује универзални образац за добијање броја становника насељеног мјеста са Пописа 1991. године у данашњим територијалним границама. Да би се добио број становника, неопходно је познавати број становника комплетног насељеног мјеста из Пописа 1991. године, као и број становника дијела насеља које је припало Републици Српској и број становника који је припао другом ентитету у Попису становништва 2013. године. Добијени резултати у раду базирају се на прелиминарним резултатима Пописа становништва у БиХ, који је обављен 2013. године.

Одређивање броја становника за дијелена насељена мјеста на основу Пописа 1991. године, рачуна се по сљедећем обрасцу:

$P_x (RS-1991) =$	$P_x (RS-2013)$	* $P_x (BiH-1991)$
	$\sum P_x (RS-2013) + P_x (\Phi BuX-2013)$	

Гдје је:

$P_x (RS - 1991)$ – број становника на територији насељеног мјеста x које према данашњим границама припада Републици Српској.

$P_x (RS-2013)$ – број становника насељеног мјеста x према Попису из 2013. године

$\sum P_x (RS - 2013) + P_x (\Phi BuX - 2013)$ – збир броја становника из Републике Српске и Федерације БиХ насељеног мјеста x према попису из 2013. године

$P_x (BiH - 1991)$ – број становника насељеног мјеста x према Попису из 1991. године.

Геополитичка дешавања током деведесетих година XX вијека условила су изражени преразмјештај и просторно-демографску редистрибуцију становништва унутар Босне и Херцеговине. У тим условима створила се изражена поларизација становништва. У односу на 1991. годину, простор Републике Српске смањено је број становника за 225.184, што представља смањење популације од 16%. На смањење броја становника утицале су негативне компоненте демографског раста, попут: ниског фертилитета, повећања смртности, изражене емиграције становништва, демографског старења и сл.

У међупописном периоду (1991–2013. године), само је девет општина и градова регистровало повећање становништва. То су: Град Бањалука, Град Бијељина, те општине: Источна Илиџа, Источни Дрвар, Источно Ново Сарајево, Пале, Костајница, Лакташи и Требиње. Остале 53 јединице локалне

самоуправе (85%) биљеже смањење своје популације између два Пописа. Највећи ефекат на популациони раст ових општина и градова имала је миграциона компонента, условљена процесом избјеглиштва (Маринковић, Мајић, стр. 398).

Највеће апсолутно повећање становништва регистровано је у Бијељини (+17.867), затим слиједи општине које улазе у састав града Источно Сарајево: Пале (+7.822), Источно Ново Сарајево (+7.440) и Источна Илиџа (+7.275). У међупописном периоду општина Лакташи је увећала своју популацију за скоро седам, а Бања Лука за четири хиљаде становника. Град Бијељина је конкретан примјер утицаја просторне покретљивости на демографски раст. Од 2003. године тај Град биљежи константно негативну стопу природног прираштаја становништва⁷⁶, насупротив томе, биланс унутрашњих миграција у периоду 2007–2013. године износи +4.092 становника⁷⁷. Присилне миграције, током и након одбрамбено-отаџбинског рата значајно су увећале величину популације овога Града. О томе свједочи велики број новоформираних избјегличких насеља. Такође, треба додати улогу Бијељине као саобраћајно-географског, привредног и регионалног центра. Миграциона компонента има доминантан утицај на међупописно повећање становништва код осталих осам општина. Не рачунајући општину Костајница, биланс унутрашњих миграција у периоду између 2007. и 2013. године, код свих наведених општина и градова је позитиван. За разлику од већине јединица локалне самоуправе, Град Бањалука је значајан обим своје популације увећао захваљујући позитивној природној компоненти⁷⁸, као и највећем притиску избјеглог и расељеног становништва у периоду (1992–1995. године). Миграциона компонента, условљена процесом избјеглиштва посебно се одразила на демографски раст општина: Пале, Источна Илиџа, Источно Ново Сарајево, Лакташи и Требиње.

У периоду 1991–2013. године, у појединим општинама Српске, степен депопулације поприма драматичне размјере. Највећи процес депопулације захватио је следеће општине: Дервента (-26.151), Теслић (-22.623), Сребреница (-21.969), Добој (-19.730), Брод (-16.019), Котор Варош (-15.708),

⁷⁶ У периоду 2003–2013. године у Граду Бијељини апсолутна разлика између броја рођених и броја умрлих је -2577 становника, према подацима Демографске статистике 10, 14 и 17, Републичког завод за статистику из Бањалуке.

⁷⁷ Према подацима Демографске статистике 14 и 17, Републички завод за статистику из Бањалуке.

⁷⁸ У периоду 1996–2013. године у Граду Бањалуци апсолутна разлика између броја рођених и броја умрлих је +3855 становника, према подацима Демографске статистике 4, 10, 14 и 17, Републичког завода за статистику из Бањалуке.

Фоча (-15.445), Приједор (-14.882), Братунац (-11.956), Рогатица (-10.125). Смањење популације од 5.000 до 10.000 регистровао је у општинама: Вишеград, Мркоњић Град, Козарска Дубица, Прњавор, Нови Град, Модрича, Власеница, Шамац, Зворник и Кнежево.

Анализом података из Табеле 1, може се констатовати да највећи број јединица локалне самоуправе биљежи смањење становништва од -0,1% до -20%. Чак 18 општина и градова спадају у ову категорију. Највеће апсолутно смањење становништва регистровано је у 12 општина и градова у којима је регистровано смањење од -21% до -40%. Такође, велико учешће у укупној депопулацији имају општине које су смањиле број становника до -60%. Најизраженији стопу депопулације имају општине и градови са етнички хетерогеном структуром становништва 1991. године, што јасно указује на процес етничке хомогенизације на целокупној територији Босне и Херцеговине.

Табела 1. Међупописна промјена броја становника у општинама и градовима у Републици Српској (1991–2013. године)

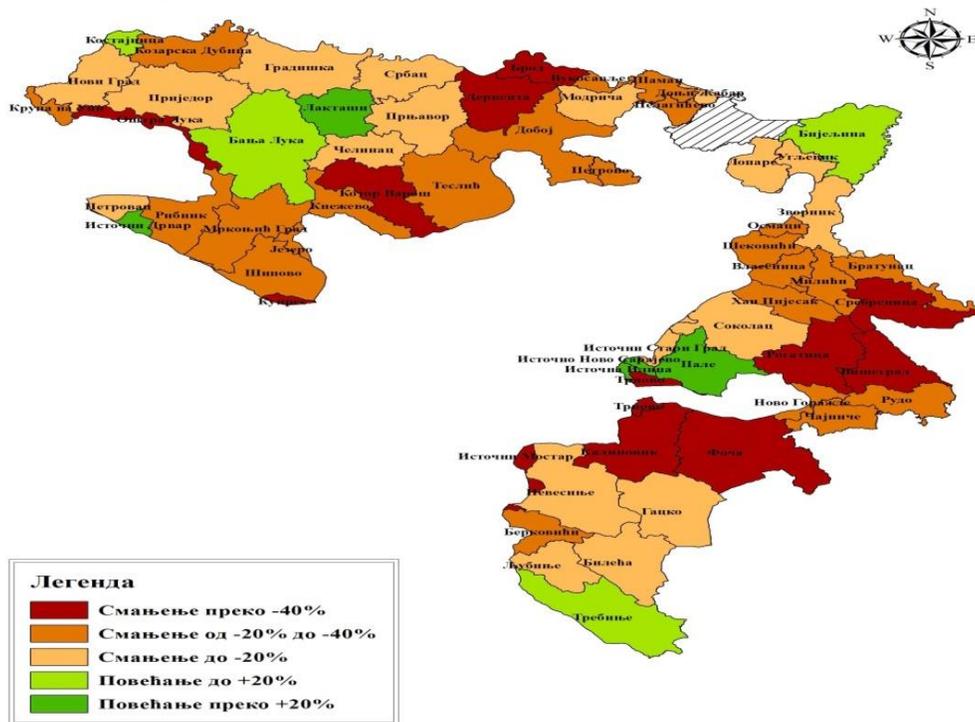
Категорија	Јединица локалне самоуправе	Број општина/ градова	Апол. повећање /смањење
Повећање становништва	Бањалука, Бијељина, Ист. Илица, Ист. Дрвар, Ист. Н. Сарајево, Пале, Костајница, Лакташи, Требиње	9	+53.798
Смањење становништва за до -20%	Билећа, Гацко, Градишка, Доњи Жабар, Зворник, Ист. Стари Град, Лопаре, Љубиње, Модрича, Невесиње, Нови Град, Петровац, Приједор, Прњавор, Угљевик, Челинац, Соколац, Србац	18	-61.733
Смањење становништва за од -21% до -40%	Берковићи, Братунац, Језеро, Добој, Шамац, Шековићи Шипово, Хан Пијесак, Чајничке, Теслић, Рудо, Рибник, Петрово, Пелагићево, Ново Горажде, Осмаци, Мркоњић Град, Милићи, Крупа на Уни, Кнежево, Коз. Дубица, Власеница, Вукозавље	12	-125.102
Смањење становништва за од -41% до -60%	Брод, Вишеград, Дервента, Калиновик, Котор Варош, Фоча, Оштра Лука, Рогатица, Трново, Сребреница	10	-120.960
Смањење становништва преко 60%	Источни Мостар, Купрес	2	-1.442

Извор: *Popis stanovništva, домаћinstava, stanova i poljoprivrednih gazdinstava 1991. godine – први резултати, (статистички билтен 220), Републички завод за статистику СР Босне и Херцеговине, мај, 1991. године, Сарајево.*

Попис становништва, домаћinstava и станова у БиХ 2013, на територији Републике Српске – прелиминарни резултати, Република Српска, Републички завод за статистику, Бања Лука.

Највеће релативно повећање популације биљежи општина Источно Ново Сарајево. У периоду 1991–2013. године ова општина је повећала број становника за скоро три пута. Повећање од скоро два пута регистровано је и у

општини Источна Илиџа. Два највећа града Бањалука и Бијељина, увећала су своју популацију за 2,1%, односно за 18,5%. Ако се изузму мале, статистички безначајне општине, попут Купреса и Источног Мостара, до највећег релативног смањење становништва дошло је у општинама источног дијела Републике Српске.



Картограм 1. Међупописна промјена броја становника у општинама и градовима Републике Српске у периоду 1991–2013. године (у процентима)

Од укупног броја насељених мјеста, чак у 2.410 регистрована је међупописна депопулација. Дакле, 88% (87,7%) територије захваћено је процесом укупне депопулације становништва. Разлике су још израженије у мањим насељеним мјестима. У патуљастим насељима је најизраженији процес опадања броја становника. Скоро 96% насеља испод 100 становника смањило је своју популацију у односу на попис становништва 1991. године. Насеља са позитивном међупописном промјеном су у већини случајева већа насељена мјеста, општински центри и насеља која су примила највећи број избјеглог и расељеног становништва. Од 56 насеља између 2.000 и 5.000 становника, у њих 30 евидентирана је позитивна демографска промјена, док

је најнижи проценат депопулације у насељима од 5.001 до 10.000 становника (-37%). Само шест насеља већих од 10.000 становника биљежи повећање своје популације. То су пет градских насеља (Бањалука, Бијељина, Требиње, Пале, Источна Илица) и бијељинско насеље Јања.

У општинама: Брод, Дервента, Источни Дрвар, Купрес, Оштра Лука, Пелагићево и Петровац, сва насељена мјеста биљеже негативну међупописну промјену становништва. У највећем граду Бањалуци, само је 15 насеља повећало своју популацију, док осталих 72% насеља губе становништво. Степен депопулације у општини Источно Ново Сарајево је 25%, а у Лакташима 43%. У Граду Бијељини у сваком другом насељу регистрован је процес укупне депопулације.

Од укупно 62 општинска средишта, у њих 28 (45%) дошло је до повећања становништва у односу на 1991. годину. Највеће апсолутно повећање регистровано је у Граду Бијељини (+9.104) и Граду Бањалуци (+8.353). Највећи релативни пораст забиљежен је у општинским средиштима Источног Новог Сарајева и Источне Илице захваљујући великом приливу избјеглог и расељеног становништва. Ове двије општине повећале су популацију у свом административном средишту за 3 до 4 пута. Значајно повећање становништва евидентирано је и у општинама: Пале, Лакташи, Требиње, Угљевик, Челинац и Невесиње. Интересантно да се чак 18 општинских средишта налази у источном дијелу Републике Српске, што говори о израженој динамици унутар општинских миграција. Највеће смањење становништва у општинским центрима регистровано је у посавским општинама: Брод (-5.482) и Дервента (-5.042 становника).

Табела 2. Међупописна промјена становништва Републике Српске према демографској величини насељених мјеста у периоду 1991–2013. Године

Величина насеља	Број насеља гдје се десило повећање становништва	Укупан број насеља	Степен депопулације (%)
0-100	60	1.410	-95,7
101-500	106	834	-87,3
501-1.000	78	289	-73,0
1.001-2.000	46	133	-65,4
2.001-5.000	30	56	-46,4
5.000-10.000	12	19	-36,8
>10.000	6	15	-60,0
УКУПНО	338	2.756	-87,7

Извор: *Popis stanovništva, domaćinstava, stanova i poljoprivrednih gazdinstava 1991. godine – prvi rezultati, (statistički bilten 220), Republički zavod za statistiku SR Bosne i Hercegovine, maj, 1991. godine, Sarajevo.*

Попис становништва, домаћинства и станова у БиХ 2013, на територији Републике Српске – прелиминарни резултати, Република Српска, Републички завод за статистику, Бања Лука.

Одређене специфичности у насеобинско-демографском развоју могу се представити анализом демографске величине насељених мјеста на простору Републике Српске. Као што илуструје табела 2, демографска величина насеља одликује се високим степеном дисперзности. Према резултатима Пописа 2013. године, број насеља без становништва је изузетно висок (8%). Процес депопулације највише је захватио патуљаста насеља, тако да се у односу на 1991. годину може констатовати гашење 162 насеља. Од 162 угашена насеља највећи број су насеља дијељена ентитетском линијом разграничења и патуљаста, планинска насеља у источном дијелу Републике Српске. Негативне демографске последице могу се уочити пратећи динамичан процес трансформације патуљастих насеља. Према Попису становништва 1991. године, удио патуљастих насеља (укључујући и насеља без становништва) био је 35%. Насупрот томе, у Попису становништва 2013. године, чак 51% насељених мјеста има мање од 100 становника.

Анализом параметара из табеле 3, може се установити да су 1991. године највећи удио чинила мања насеља, између 101 и 250 становника, док 2013. године свако треће насеље спада у категорију мањих, односно патуљастих (између 1 и 50 становника). Највеће смањење броја становника (преко 40%) регистровано је код насеља између 1.000 и 2.000 становника. На основу демографске величине, ова насеља одговарају типу центра заједница села, којим је значајно ослабљен демографски капацитет на рачун општинских и регионалних центара. Проблем механичке и биолошке депопулације могао се ублажити давањем већег значаја овим насељима у систему насеља у другој половини XX вијека. Треба посебно истаћи динамичну демографско-насеобинску трансформацију у великим насељима. Насеља изнад 5.000 и 10.000 становника биљеже значајно повећање становништва у односу на 1991. годину. Према подацима за 2013. годину, у 34 насеља преко 5.000 становника живи преко 40% становништва, док је на Попису из 1991. године, регистрован знатно мањи удио (око 31% популације).

Овај феномен јасно указује на процес концентрације становништва у регионалним центрима и већим општинским средиштима.

Смањење броја становника регистровано је у административним средиштима сљедећих општина и градова: Приједор, Добој, Градишка, Дервента, Зворник, Фоча, Козарска Дубица, Нови Град, Модрича, Брод, Мркоњић Град, Теслић, Власеница, Рогатица, Вишеград, Шамац и др.

Табела 3. Демографска величина насељених мјеста према резултатима Пописа 1991. и 2013. године

Величина насеља	1991. **				2013. *			
	Број насеља	%	Број становн.	%	Број насеља	%	Број становн.	%
0	58	2,1	-	-	220	8,0	-	-
1-50	547	19,9	13.279	0,8	896	32,5	17.058	1,3
51-100	370	13,4	27.078	1,7	294	10,7	21.668	1,7
101-250	564	20,5	92.025	5,8	462	16,8	75.710	5,7
251-500	497	18,0	180.997	11,4	373	13,5	134.190	10,1
501-1.000	396	14,4	276.513	17,4	289	10,5	204.235	15,4
1.001-2.000	226	8,2	302.502	19,1	133	4,8	177.835	13,5
2.000-5.000	68	2,5	195.919	12,4	56	2,0	158.217	11,9
5.000-10.000	15	0,5	110.258	6,9	19	0,7	131.367	9,9
>10.000	14	0,5	388.793	24,5	15	0,5	404.587	30,5

Извор: *Popis stanovništva, domaćinstava, stanova i poljoprivrednih gazdinstava 1991. godine – prvi rezultati, (statistički bilten 220), Republički zavod za statistiku SR Bosne i Hercegovine, maj, 1991. godine, Sarajevo.*

Popis stanovništva, домаћинстава и станова у БиХ 2013, на територији Републике Српске – прелиминарни резултати, Република Српска, Републички завод за статистику, Бања Лука.

Према прелиминарним резултатима Пописа становништва 2013. године, највећи број насељених мјеста у Републици Српској припада категорији патуљастих и малих насеља. Од укупног броја насељених мјеста (2.756), у њих 220 или 8% није пописан ниједан становник. Број патуљастих насеља је изузетно висок. У преко 43% патуљастих насеља живи само три процента популације Републике Српске. Ако патуљастим додамо и насеља без становништва, долазимо до алармантног податка да је у Српској тек свако друго насеље веће од 100 становника. О типичном процесу просторно-демографске поларизације говори чињеница да у 90 насеља (3,2%) која спадају у ред великих (имају више од 2.000 становника) живи преко 52% популације Републике Српске (Маринковић, Мајић, 2015, стр. 401).

Највише насеља без становништва регистровано је у општинама Вишеград (30 насеља без становништва) и Калиновик (29 ненасељених мјеста, 41% свих насеља у Општини), затим слиједи Град Требиње са 23 насеља без становништва (16% свих насељених мјеста) и општина Ново Горажде са 20 насеља без становника (30% Општине). Општине са више од 10 ненасељених мјеста су Трново (52% Општине), Рогатица и Гацко.

Умјесто закључка

Друштвена, геополитичка и социо-економска дешавања током посљедње декаде XX вијека, као и компоненте биолошких и механичких промјена, утицале су на савремену просторну дистрибуцију становништва Републике Српске.

У међуписном периоду (1991–2013), број становника на простору Републике Српске смањено се за 16%, што јасно указује на изражен процес укупне депопулације.

Демографски потенцијал представља ограничавајући фактор развоја већине општина у Републици Српској. То се посебно може рећи за новоформиране општине уз ентитетску линију и велик број општина у источном дијелу Републике Српске.

Битна карактеристика Републике Српске је неуравнотежена демографска величина источног и западног дијела. Интеррегионална диференцијација становништва показује знатно веће учешће популације у западном, него у источном дијелу Републике Српске. На приближно истој територији, на простору између Дистрикта Брчко и Новог Града живи 63% становништва Републике Српске, док је у источном дијелу око 37% популације. Овакав неуравнотежен просторни размјештај становништва оставља негативне посљедице на укупан друштвени развој.

Зона наглашене депопулације захвата скоро 90% територије Републике Српске. То су скоро сва сеоска насеља, новоформиране општине, појас високих планина, простори уз ентитетску линију разграничења, Источна Херцеговина, доње и средње Подриње, Горњо-санско-пливски регион и већина општина са етнички хетерогеном структуром становништва 1991. године.

Депопулација и ослабљен демографски капацитет проблеми су који задиру у све сфере друштва (економију, политику, социологију) и као такви треба да се посматрају као друштвени феномени од највећег националног значаја, тако да опстанак становништва Републике Српске мора да буде императив а очување територије нема алтернативу.

Литература

- Мандић, М. (2012). Поимање карактеристике руралности и урбаности у Босни и Херцеговини. *Гласник 16*. Бања Лука: ГДРС.
- Marinković, D., Majić, A. (2014). Determinants of demographic development of the Republic of Srpska at the beginning of the 20th century. *Зборник матице српске за друштвене науке 148*. Нови Сад: Матица српска.

- Маринковић, Д., Мајић, А. (2012). Просторна дистрибуција становништва Републике Српске према резултатима пописа становништва 2013. Године. *Зборник са 4. српског конгреса географа – достигнућа, актуелности и изазови географске науке и праксе*. Београд: Универзитет у Београду–Географски факултет, СГД.
- Маринковић, Д., Врањеш, Р. (2013). Прелиминарни резултати Пописа становништва Републике Српске 2013. и његова упоредивост са претходним Пописом из 1991. године. *Демографија 10*, Београд: Универзитет у Београду – Географски факултет, Институт за демографију.

Aleksandar Majić, Draško Marinković

CENSUS CHANGE OF THE POPULATION ON THE TERRITORY OF THE REPUBLIC OF SRPSKA IN THE PERIOD 1991-2013

Summary

After 22 years since the last census, in 2013, the Republic of Srpska completed the census of population, households and dwellings. This area has an extremely heterogeneous demographic characteristics. Two thirds of the population are concentrated in the west of the Brcko District, while the rest of the population belongs to the eastern part, south of Raca on the Sava river to the south of Trebinje and Eastern Herzegovina. Although the whole Republic of Srpska is relatively sparsely populated area (about 54 inhabitants per km²), within this area there are large, and even extreme differences in population density. Analysis of the regional distribution of the population suggests a marked concentration of population in the Banja Luka region, which is spacious and greatest. The minimum number of inhabitants is in the hilly and mountainous regions. This is the result of many years of leaving the region, which was intense even earlier, and in the last war (1992-1995) it happened even faster and in some areas population density was brought to the critical level.

Key words: *Intercensus changes, depopulation, population density, Republic of Srpska.*

Драгана Радивојевић*

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

Миљана Јелић

Основна школа „Меша Селимовић” Јања

УДК 37.018.526

DOI 10.7251/NS1601237R

Оригинални научни рад

ИЗВАНУЧИОНИЧКА НАСТАВА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

***Апстракт:** У првом дијелу рада дате су теоријске основе изванучиоличке наставе у настави природе и друштва.*

У другом дијелу рада анализирани су ставови и мишљења просвјетних радника о компетенцијама за остваривање изванучиоличке наставе у настави природе и друштва, њеном утицају на квалитет рада и мотивацију ученика, те учесталост примјене и проблеме на које просвјетни радници наилазе приликом њеног реализовања у пракси. У истраживању је учествовало 140 просвјетних радника са простора општина: Бијељина, Угљевик, Лопаре, Модрича, Добој, Зворник и Шековићи.

Резултати истраживања показују да изванучиоличка настава није довољно заступљена у настави природе и друштва у односу на програмске могућности, мотивацију ученика и квалитет знања који се кроз учење у природном амбијенту стиче. Разлоге оваквог стања можемо сагледати кроз ставове просвјетних радника у којима високо процјењују своје компетенције у теоријском познавању изванучиоличке наставе и њеном планирању, међутим, само припремање за реализацију изванучиоличке наставе као и фазе вредновања рада и сређивања података, односно материјала прикупљеног на терену су етапе које су занемарене или им се не придаје значај који би требало. Најчешћи проблеми у спровођењу учења у природном амбијенту односе се на: недовољну мотивисаност просвјетних радника, велики утицај традиционалне наставе, као и недовољно искуство у припремању и организовању те потешкоће приликом реализовања овакве наставе.

***Кључне ријечи:** изванучиоличка настава, настава природе и друштва, излети, посјете, екскурзије, школа у природи, ставови просвјетних радника.*

Увод

Настава природе и друштва настоји да ученике у раном школском узрасту оспособи да разумију међусобну условљеност и повезаност процеса и односа у природи и у друштвеној заједници како би постали њени равноправни чланови. У том смислу, ученике је важно мотивисати да, у складу са својим могућностима, активно учествују у животу и раду колектива

* dragana.radivojevic@pfb.ues.rs.ba

и средине, а то се најбоље постиже ако су у непосредном додиру са проучаваним садржајима. Изванучионичка настава је један од видова наставе којом се ученици доводе у директну везу са проучаваним појавама. Она се заснива на интердисциплинарном приступу наставним садржајима омогућавајући да, кроз усмјерене активности у природном и друштвеном окружењу, ученици стичу знања и искуства на отвореним просторима.

Теоријске основе изванучионичке наставе

У доступној литератури, у појмовном одређењу изванучионичке наставе постоје бројни приступи па самим тим и дефиниције. У термилошком смислу могу се срести називи као што су: настава изван учионице, радна екскурзија, наставна екскурзија, излети, теренска настава, посјета и сл.

Де Зан (2005) сматра да се у оквиру изванучионичке наставе могу разликовати посјете, излети, екскурзије и школа у природи. Облик изванучионичке наставе природе и друштва у којој се наставни садржај реализује у непосредној околини школе може се сматрати *посјетом*. *Излети* се тумаче као полудневни одласци изван школског простора при чему се реализује једна или више сродних наставних јединица. *Екскурзије* се у настави природе и друштва могу посматрати као дуже или краће путовање са основним циљем да ученици у изворном амбијенту упознају објекте, појаве и процесе који се проучавају у настави природе и друштва. *Школа у природи* је таква организација наставе која се реализује изван сталног мјеста пребивалишта у трајању до двије седмице.

Суштина дефиниција које одређују изванучионичку наставу је у томе да је она посебна врста наставе, односно, свако организовано учење којим се реализују програмски садржаји изван уобичајеног школског простора (учионице), без обзира на мјесто и вријеме трајања. Мјесто извођења може бити, како природна (ливаде, шуме, паркови, околине ријека, ботаничке баште, зоолошки вртови, повртњаци и њиве....), тако и друштвена средина (културно-просвјетне установе, здравствене установе, привредни објекти, културно-историјски споменици...).

Учење у природном амбијенту веома је важан облик организације наставног рада у настави природе и друштва те као такав заузима значајно мјесто и у наставном плану и програму. Исходи учења, као и дидактичка упутства и препоруке у наставном програму усмјеравају просвјетне раднике да за реализацију садржаја могу бирати мјесто извођења које је у функцији васпитања и образовања – „У свим ситуацијама, у складу са могућностима школе и средине у којој се живи, неопходно је примијењивати ванучионичку наставу, демонстрацију и огледе, уз што више практичног индивидуалног и

групног рада ученика. Дакле, улога наставника је усмјерена на инструкисање и координисање наставним процесом како би ученици што више овладали знањима, вјештинама и способностима који произилазе из свјесне активности ученика на часу” (Наставни план и програм за основно образовање и васпитање, 2014, стр. 235–236).

Из специфичности наставе природе и друштва која се огледа у њеној интердисциплинарности произилази да велики број садржаја треба реализовати у слободном простору, односно изворном амбијенту. Ученици радо прихватају наставу изван учионице, па макар то било и школско двориште. Њена највећа вриједност је у томе што искуствени и очигледни сусрет са непосредним окружењем, односно проучаваном појавом, има веома важну мотивациону улогу у стицању знања о објективној стварности. У таквој концепцији рада нису занемарене ни васпитна ни здравствена компонента учења (његује се позитиван однос према природном и друштвеном окружењу, ученици су на свјежем ваздуху, лакше се развијају способности посматрања, логичког закључивања...). У непосредном чулном додиру са проучаваним садржајима ученици су у могућности да примјењујући кључне принципе у настави природе и друштва (систематичности, друштвене повезаности и животне практичности, а посебно принцип очигледности) и на основу стечених појмова и судова, самостално откривају чињенице и изводе закључке.

Међутим, учење у природном или друштвеном амбијенту захтијева добро осмишљену организацију и велику способност просвјетних радника у остваривању основних етапа изванучионичке наставе које се огледају у њеном *планирању* (одређивање циља и задатака, припрема прибора и материјала), *припремању* (припрема наставника и ученика за реализацију у погледу проучавања терена и његове повезаности са садржајем), досљедном *извођењу* (активан рад на терену) и *сређивању података* сакупљених на терену (анализа тока активности, потешкоћа и проблема при реализацији и сређивање материјала у привремене или трајне збирке уз вредновање рада и систематизацију знања стеченог у непосредном додиру са проучаваним садржајима). Свака од ових фаза заузима значајно мјесто у реализацији наставних садржаја те се не смију занемаривати.

Методологија истраживања

Истраживање о изванучионичкој настави које је спровео Једличко (2003) показало је да ученике овакав начин рада мотивише те да позитивно утиче на исходе учења.

Анђић (2007) је испитивала стање у наставној пракси учитеља у раду са ученицима и показала да се настава на отвореним просторима сматра изузетно значајном димензијом васпитно-образовног рада.

Бокић-Остојић и Станисављевић (2011) су експериментално испитивали и потврдили позитиван утицај примјене теренске наставе биологије на трајност и квалитет стечених знања код ученика.

Лукша и др. (2014) у истраживању које су спровели 2006/2007. године дошли су до закључка да, иако наставници сматрају да су добро оспособљени за овакав тип наставе, одговори ученика показују да они често сматрају да је теренска настава забава у којој немају тачно дефинисане задатке и да не разумију шта се од њих заиста очекује. Аутори указују да ипак постоје проблеми у провођењу и остваривању основних циљева изванучионичке наставе.

Бораћ и др. (2014) су показали да ниво репродуктивног знања ученика истраживачком изванучионичком наставом остаје исти, али се знатно развијају способности и вјештине рјешавања проблема, те да ученици желе учити истраживачким радом јер их такав рад више мотивише, а мање оптерећује.

Будући да програмске одреднице наставе природе и друштва нуде широк спектар могућности за реализацију наставних садржаја изванучионичке *предмет овог истраживања* је усмјерен на испитивање ставова и мишљења просвјетних радника о изванучионичкој настави природе и друштва.

Основни *циљ* истраживања односи се на процјену компетенција просвјетних радника за остваривање овакве врсте наставе, њеном утицају на квалитет рада и мотивацију ученика, те учесталост примјене и потешкоће на које просвјетни радници наилазе приликом њеног спровођења у праксу.

Циљ је операционализован кроз следеће *задатке истраживања*:

1. Утврдити у којој мјери просвјетни радници примјењују изванучионичку наставу у настави природе и друштва.
2. Утврдити колико такав начин рада, по мишљењу просвјетних радника, утиче на квалитет рада и мотивацију ученика.
3. Утврдити колико просвјетни радници познају природу, суштину и значај изванучионичке наставе природе и друштва.
4. Испитати најчешће проблеме који отежавају успјешну реализацију изванучионичке наставе у настави природе и друштва.

Општа хипотеза истраживања гласи – Наставници имају позитиван став о изванучионичкој настави али је она, у односу на програмске могућности, недовољно заступљена у настави природе и друштва.

Помоћне хипотезе:

1. Наставу природе и друштва просвјетни радници ријетко реализују у природном или друштвеном окружењу, у односу на могућности предвиђене наставним планом и програмом.
2. Просвјетни радници имају позитиван став о утицају изванучионичке наставе на мотивацију и квалитет рада ученика.
3. Просвјетни радници високо процјењују своје компетенције о изванучионичкој настави.
4. Најчешћи проблеми који отежавају успјешну реализацију изванучионичке наставе природе и друштва су утицај традиционалне наставе, недовољна мотивисаност просвјетних радника и потешкоће приликом њеног спровођења у праксу.

У складу са природом проблема, циљем и задацима истраживања, те са постављеном хипотезом кориштене су *метода* теоријске анализе и дескриптивна метода. Као *техника* примијењено је анкетирање, а као мјерни *инструмент* анкетни упитник (осмишљен за потребе овог истраживања) за просвјетне раднике млађих разреда основне школе.

Истраживање је обављено у мјесецу мају 2015. године на *узорку* од 140 просвјетних радника који изводе наставу у млађим разредима основних школа из општина: Бијељина, Угљевик, Лопаре, Зворник, Шековићи, Модрича и Добој. У анкети је учествовао подједнак број просвјетних радника у сеоским и градским школама – по 70 (50%). У погледу година стажа по 30 радника (21,43%) има радно искуство до 5 година и преко 20 година радног стажа. 28 (20,00%) просвјетних радника има радно искуство од 6 до 10 година, док радни стаж од 11 до 15 и од 16 до 20 година има по 26 (18,57%) просвјетних радника који су учествовали у анкети.

Обиљежја испитаника (године стажа и средина у којој се школа налази) постављене су као независне *варијабле*, док су зависну варијаблу чинили ставови просвјетних радника о примјени изванучионичке наставе на часовима природе и друштва. Будући да највећи број испитаника има високу школску спрему, ова категорија искључена је из анализе.

У оквиру *статистичке обраде података* кориштене су: фреквенције (f) као мјере пребројавања, проценти (%) као мјере релативног односа појава, Хи-квадрат тест (χ^2) као мјера статистичке значајности разлике између истраживачких варијабли и Коефицијент контингенције (C) као мјера повезаности.

Резултати истраживања и њихова интерпретација

Кроз питање „Колико често у току једне школске године примјењујете изванучионичку наставу у настави природе и друштва?“

просвјетни радници су изражавали став о учесталости примјене изванучионичке наставе у настави природе и друштва. На основу одговора формирана је скала учесталости примјене изванучионичке наставе.

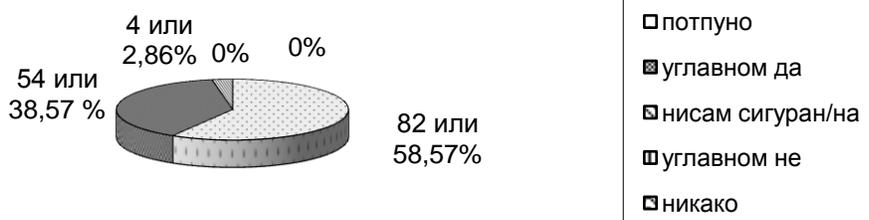
Највећи број просвјетних радника (34 или 24,28 %) исказао је да око пет пута годишње изводи ученике изван учионице да реализују наставу природе и друштва, док је 16 (11,43%) просвјетних радника навело да наставу природе и друштва у природи реализује око осам пута у току једне школске године и то, углавном, просвјетни радници који имају више радног искуства (више од 5 година). Обесхрабрује чињеница да постоји извјестан број просвјетних радника (по 6 или 4,29 %) који уопште не изводе или само једном у току године изводе ученике изван учионице да реализују часове природе и друштва. Анализирајући укупне резултате, можемо закључити да у односу на програмске могућности и укупан фонд часова предвиђених за предмете разредне наставе кроз које се реализују садржаји из природе и друштва (Моја околина – први разред 180 часова; Природа и друштво – други, трећи и четврти разред по 72 часа; Познавање природе – пети разред 72 часа и Познавање друштва – пети разред 72 часа,) изванучионичка настава није довољно заступљена у настави природе и друштва. У погледу утицаја радног стажа и средине у којој се школа налази на реализацију изванучионичке наставе природе и друштва постоје статистички значајне разлике изражене кроз Хи квадрат (χ^2) и Коефицијент контингенције (C) при чему су сви анализирани параметри на нивоу значајности $p < 0,05$. Судаћи по предоченим резултатима, изванучионичку наставу интензивније примјењују радници са више радног искуства, док је у погледу средине у којој се школа налази изванучионичка настава доминантнија у сеоској средини. Претпостављамо да је то посљедица природног окружења у којој се школа налази и лакше организације часова у непосредном окружењу посебно зато што просвјетни радници за реализацију часова изван учионице, углавном, бирају школско двориште. Наиме, 136 (97,14%) просвјетних радника је навело да бар једном или више пута у току године изводи дјецу у школско двориште да реализују неке од садржаја из природе и друштва. Као најчешће садржаје које реализују изван учионице наводе оне који се односе на уочавање промјена у природи у складу са годишњим добима. Најмање садржаја који се реализују изван учионице јесу они који се односе на изглед мјеста и околине и дјелатности људи условљене природним богатствима, временским приликама и потребама, иако баш оне заузимају значајно мјесто у наставном програму усмјеравајући просвјетне раднике на њихову реализацију у природном амбијенту – „Настојати да кроз непосредни доживљај и лично искуство ученици обогате и прошире знања о живом и неживом свијету, предметима, појавама и процесима из своје околине... Са

ученицима организовати рад на терену – једноставнијим истраживачким задацима (истраживање локалне средине, клима, конфигурација тла, привреда, саобраћај, свјedoци прошлости, културне установе, религијске установе, музеји)” (Наставни план и програм, 2014, стр. 126, 244). Разлоге можемо сагледати кроз веће ангажовање просвјетних радника у планирању и припремању изванучионичке наставе, као и тежем одржавању дисциплине ученика на терену. Највећи број просвјетних радника изванучионичку наставу примјењује на часовима обраде градива – 64 (45,71 %), док је број оних који овакву наставу примјењују на часовима понављања, вјежбања и утврђивања градива знатно мањи – 20 (14,29 %). Тек 56 (40,00 %) просвјетних радника се изјаснило да подједнако примјењује овакву врсту наставе на часовима обраде и утврђивања градива. Изванучионичка настава је подједнако адекватна како за обраду, тако и за понављање наставних садржаја, те је њена недовољна заступљеност и неадекватна примјена непримјерена.

Изванучионичка настава је облик искуственог учења заснована на учењу у природном окружењу те је као таква усмјерена на развијање вјештина, способности и ставова ученика које развијају самосталност, истрајност, одговорност у раду и самовредновање. Будући да знање треба да се заснива на основама властитог опажања и размишљања, а учење да има карактер проналажења и откривања, изванучионичка настава је погодна за примјену разноврсних наставних метода и поступака, а посебно оних које се тичу самосталног практичног рада. У анализи ставова наставника о примјени наставних метода у изванучионичкој настави најчешће наводе методе које се односе на посматрање, објашњавање кроз разговор које у свом раду примјењује 114 (81,43 %) просвјетних радника док методе које се односе на самосталан практичан рад примјењује тек 18 (12,86 %) просвјетних радника. У погледу статистичких показатеља уочено је да не постоји статистички значајна разлика у примјени метода у односу на године стажа и средину у којој се школа налази, јер ниједна вриједност анализираних параметара није на нивоу $p < 0,05$. У складу с тим може се закључити да просвјетни радници, генерално не бирају довољно адекватне и разноврсне методе у свом раду на отвореним просторима.

Посебан значај изванучионичке наставе је у томе што се кроз очигледно посматрање и доживљавање непосредне стварности развија интересовање ученика за предмет и њихову активност у процесу наставе која води ка самообразовању. Зато је као важна претпоставка анализирано колико изванучионичка настава доприноси квалитету знања и мотивацији ученика за учење. Да су ученици мотивисани за изванучионичку наставу и да такав рад у настави природе и друштва повећава квалитет учења анализирани су кроз

ставове наставника о мотивацији и заинтересованости ученика за овакве моделе активног учења чији су резултати приказани Графиконом 1. Просвјетни радници су изражавали свој став о заинтересованости и мотивисаности ученика за овакав начин рада при чему су исказали своје слагање са тврдњом у скали Ликертовог типа (потпуно су мотивисани – 1, углавном су мотивисани – 2, нисам сигуран – 3, углавном нису мотивисани – 4 и никако нису мотивисани за рад – 5).



Графикон 1. Мотивисаност ученика за изванучионичку наставу

На основу приказаног закључујемо да је највећи број просвјетних радника свјестан позитивног утицаја изванучионичке наставе и да је за успешну мотивацију ученика веома важна реализација наставе природе и друштва у природном амбијенту проучаваних садржаја.

Резултате статистичких параметара који указују на могућу повезаност и условљеност анализираних варијабли приказани су у Табели 1.

Табела 1. Статистичке мјере значајности о мотивацији и заинтересованости ученика за изванучионичку наставу

	Статистичке мјере значајности			
	Хи квадрат χ^2		Коефицијент Контингенције (C)	
	стаж	средина	стаж	средина
df	8	2		
Вел.	10,38	9,95	0,26	0,26
p	0,24	0,00	0,24	0,00

Анализом предочених резултата уочавамо да мјере статистичке значајности у погледу стажа нису на нивоу $p < 0,05$ те да нема повезаности између варијабли, односно да је однос између њих случајан, а не одраз дјеловања радног искуства просвјетних радника на могући избор у варијабли мотивисаност и заинтересованост ученика за изванучионичку наставу природе и друштва. Међутим, већи број просвјетних радника у сеоској средини (50 – 35,71%) сматра да су ученици у потпуности мотивисани за овакав начин рада у односу на ставове просвјетних радника у градској средини 32 (22,86%). Коефицијент контингенције указује на релативно ниску повезаност али статистички значајну на нивоу $p < 0,05$. Овакве ставове

можемо посматрати кроз чињеницу да ученици у сеоској средини учење у изванучионичком простору доживљавају као приснију средину, те и своју активност и заинтересованост више испољавају кроз учење у природном амбијенту.

Провера хипотезе о процјени компетенција просвјетних радника о изванучионичкој настави првенствено је анализирана кроз познавање природе и суштине изванучионичке наставе. Од укупног броја анкетираних 24 (17,14%) је одговорило да у потпуности познаје природу и суштину изванучионичке наставе, док 108 (77,14%) углавном познаје, 8 (5,71%) није сигурно, а ниједан одговор није одређен у категоријама „углавном не познајем” и „никако не познајем” овакву врсту наставе. На основу предочених резултата можемо уочити да највећи број просвјетних радника високо процјењује своје компетенције о теоријском познавању изванучионичке наставе. Тестирањем хипотезе одговарајућим статистичким поступцима утврђено је да не постоји статистички значајна разлика између сеоских и градских школа које су учествовале у анкети као ни између година стажа испитаника и теоријског познавања природе и суштине изванучионичке наставе у настави природе и друштва. Уочава се да су у погледу година стажа израчунате вриједности $\chi^2=2,88$ за број степени слободе $df=8$ и $C=0,14$ статистички значајне на нивоу $p=0,94$ што указује да нема статистички значајне повезаности између анализираних варијабли. У погледу средине у којој се школа налази $\chi^2=3,26$ са $df=2$ и $C=0,15$ и $p=0,20$ нису на нивоу значајности $p<0,05$, те можемо закључити да просвјетни радници високо процјењују своје компетенције о теоријском познавању природе и суштине модела изванучионичке наставе.

Компетенције просвјетних радника о изванучионичкој настави провјерене су и кроз неколико кључних елемената. У погледу дефинисања појма изванучионичке наставе, највећи број просвјетних радника школу у природи (128 – 91,43 %) сматра обликом изванучионичке наставе, затим посјете (108 – 77,14%) и излете (104 – 74,29 %), а најмање екскурзије (91 – 65,00 %). Иако изванучионичка настава подразумијева све наведене облике, свега 55 (39,29 %) просвјетних радника је одговорило да су сви наведени облици начини остваривања изванучионичке наставе. Овакви параметри се могу образложити евентуалним ставом да велики број просвјетних радника излете, екскурзије, па чак и посјете више доживљава као рекреативну, него као учећу активност. Такви резултати већ указују на несигурност у познавању суштинских одредница изванучионичке наставе. У погледу статистичких мјера значајности исказаних кроз Коефицијент контингенције и Хи – квадрат тест уочено је да ниједан од анализираних параметара није на нивоу $p<0,05$ те

се не може говорити о статистички значајној разлици, односно условљености варијабли.

Будући да се у проучавању садржаја наставе природе и друштва полази од учениковог непосредног свакидашњег окружења, преко локалне средине, ужег завичаја до ширег завичаја и отаџбине, изванучионичка настава је веома важан облик организације наставног рада. Учење у природном амбијенту захтијева добро осмишљену организацију и велику способност просвјетних радника у остваривању основних етапа изванучионичке наставе које се огледају у њеном планирању, припремању, досљедном извођењу и сређивању података сакупљених на терену, те је, у том смислу, анализирано колико просвјетни радници познају основне етапе изванучионичке наставе. Свега 51 (36,43 %) просвјетни радник је коректно навео све етапе изванучионичке наставе, а 36 (25,71 %) само оне етапе које се односе на рад на терену, док етапама планирања, припремања и сређивања података не придају посебан значај. Њих 26 (18,57 %) је покушало да наведе етапе али су оне нетачне док 27 (19,29 %) никако није одговорило на питање.

У односу на године стажа вриједност χ^2 теста од 12,86 са $df=12$ је на нивоу значајности $p=0,38$, као и $C=0,29$ са $p=0,38$ указују да нема статистички значајне условљености између анализираних варијабли. У односу на средину у којој се школа налази такође нема статистички значајне условљености јер вриједност $p=0,12$ за оба статистичка поступка ($\chi^2 5,89$ уз $df=3$ и $C=0,20$) није на нивоу $p<0,05$. Међутим, чињеница да је велики број просвјетних радника дао нетачан или никакав одговор наводе на размишљање и дубљу анализу и осталих ставова која се односе на компетенције просвјетних радника о изванучионичкој настави. У скали Ликертовог типа наведено је низ питања која су веома значајна за реализацију изванучионичке наставе. Од просвјетних радника тражило се да одговарајућим знаком означе најприхватљивији одговор. Најзначајнији резултати приказани су у Табели 2.

Табела 2. Ставови просвјетних радника о изванучионичкој настави исказани процентима

Питања	Обавезно	Углавном да	Нисам сигуран	Углавном не	Никако
	5	4	3	2	1
1. Да ли ученике упознајете са карактеристикама терена/простора на који их водите?	55,71	44,29	0,00	0,00	0,00

2. Да ли одређујете циљ и задатак изванучионичке наставе и планирате мјесто реализације?	53,57	45,00	1,43	0,00	0,00
3. Да ли упознајете родитеље са планом и током наставе?	12,86	62,86	8,57	14,28	1,43
4. Да ли на терену сакупљате проучавани материјал и по повратку га сређујете у трајније збирке?	7,14	32,86	18,57	38,57	2,86
5. Да ли вреднујете резултате часа реализованог изван учионице?	17,14	40,00	28,57	14,29	0,00
6. Да ли прије реализације изванучионичке наставе посјеђујете и припремате терен гдје ћете водити ученике?	8,57	30,00	20,00	41,43	0,00

На основу предочених резултата уочено је да највећи проценат просвјетних радника има позитивне ставове о планирању и реализацији изванучионичке наставе док се фазама припремања, вредновања резултата рада и сређивања података и материјала прикупљеног на терену не придаје посебан значај. Мјере статистичке значајности које приказане категорије анализирају кроз варијабле радног стажа и средине у којој се школа налази приказане су у Табели 3.

Табела 3. Мјере статистичке значајности о изванучионичкој настави

Питања		Статистичке мјере значајности			
		Хи квадрат		Коефицијент Контингенције	
		стаж	средина	стаж	средина
1. Да ли ученике упознајете са карактеристикама терена/простора на који их водите?	df	4	1		
	Вел.	3,12	1,85	0,15	0,11
	p	0,54	0,17	0,54	0,17
2. Да ли одређујете циљ и задатак изванучионичке наставе и планирате мјесто реализације?	df	8	2		
	Вел.	13,94	2,14	0,30	0,12
	p	0,08	0,34	0,08	0,34
3. Да ли упознајете родитеље са планом и током наставе?	df	16	4		
	Вел.	20,67	4,54	0,36	0,18
	p	0,19	0,34	0,19	0,34
4. Да ли на терену сакупљате проучавани материјал и по повратку га сређујете у трајније збирке?	df	18	4		
	Вел.	48,76	5,31	0,51	0,19
	p	0,00	0,26	0,00	0,26
5. Да ли вреднујете резултате часа реализованог изван учионице?	df	12	3		
	Вел.	63,28	3,07	0,56	0,15
	p	0,00	0,38	0,00	0,38
6. Да ли прије реализације изванучионичке наставе посјеђујете и припремате терен гдје ћете водити ученике?	df	12	3		
	Вел.	23,33	7,19	0,38	0,22
	p	0,03	0,07	0,03	0,07

Статистички значајна разлика је уочена у погледу показатеља који се односе на радни стаж испитаника, односно године искуства, док у погледу средине у којој се школа налази нема статистички значајних разлика. Параметри који указују на евентуалне разлике су са нивоом значајности $p=0,00$ за категорије које се односе на сакупљање материјала и његово сређивање у трајније збирке и вредновање резултата часа реализованог изван учионице, док је за посјету и припрему терена гдје ће се изводити настава изван учионице $p=0,03$. Предочени параметри су на нивоу значајности $p<0,05$ и омогућују закључак да постоји реална повезаност између радног искуства и анализираних категорија. Све уочене разлике су у корист просвјетних радника са већим радним искуством, што је било и за очекивати, јер познавање значаја, смисла и вриједности, како сакупљеног материјала, тако и вредновања постигнутих резултата су дио зрелости испитаника. Наиме, фаза сређивања података је веома важна и подразумева анализу цјелокупног рада на основу сакупљеног материјала (података, природног и другог материјала...), субјективних и објективних фактора који су утицали на остваривање циљева и очекиваних исхода. Осим тога прикупљени материјал је погодан за дубље проучавање садржаја, као и за тематску изложбу која може послужити као начин упознавања родитеља са активностима дјецe у школи у оквиру међусобне сарадње школе и породице.

Подаци о потешкоћама на које наилазе просвјетни радници приликом успјешног остваривања изванучионичке наставе добијени су на основу ставова просвјетних радника кроз питање отвореног типа у коме је требало да наведу потешкоће које отежавају остваривање овакве наставе. Најчешћи проблеми у спровођењу учења у природном амбијенту односе се на недовољну мотивисаност просвјетних радника, велики утицај традиционалне наставе, као и недовољно искуство планирања и организовања те потешкоће приликом њеног реализовања. У категорију планирања и организовања изванучионичке наставе груписани су ставови просвјетних радника који се односе на: захтјевније планирање и припремање наставе, удаљеност школе од важних објеката, недовољну сарадњу школе и локалне заједнице, недовољно литературе о атрактивним локалитетима и њихове повезаности са садржајима, прилагођавање распореда часова и сл. Као потешкоће приликом реализације изванучионичке наставе просвјетни радници наводе: недовољно познавање локалитета те страх од неизвјесности, тешкоће приликом одржавања дисциплине у таквом амбијенту и пружања помоћи свим ученицима којима је потребна.

Закључак

Настава природе и друштва је специфична у својој структури, посебно у млађим разредима гдје се проучава непосредно окружење те је, у таквим околностима, природни амбијент проучаваних садржаја најсавршеније наставно средство које даје бројне могућности да се настава учини занимљивијом, животијом и практичнијом.

Резултати истраживања показују да амбијентално окружење позитивно утиче на мотивацију и квалитет знања ученика. И поред оваквих ставова просвјетних радника, као и бројних програмских могућности реализовања, изванучионичка настава није довољно заступљена у настави природе и друштва. Истраживањем је, такође, утврђено да, иако просвјетни радници високо процјењују своје компетенције о теоријском познавању природе и суштине изванучионичке наставе ипак свим фазама, од значаја за реализацију, не придају одговарајућу пажњу. Највећа пажња се придаје фазама планрања и самог рада на терену, док су фазе припреме терена и вредновања резултата рада кроз сређивање података прикупљених на терену углавном маргинализоване, односно не придаје им се значај који би требало, што је посљедица и најчешћих проблема у реализацији изванучионичке наставе (недовољно познавање локалитета те страх од неизвјесности, тешкоће приликом одржавања дисциплине у таквом амбијенту и пружања помоћи свим ученицима којима је потребна...).

За успјешно оставривање циљева наставе природе и друштва, осим доброг познавања природе и суштине наставног садржаја, потребно је обезбиједити и такав амбијент у коме ће ученик моћи да ангажује и развија све своје потенцијале. Наставник не може, и не смије, бити једини извор информација (обавјештења), већ посредник и навигатор у стицању знања. Он треба да подстиче интелектуални развој ученика, прилагођен личним могућностима, помоћу одговарајућих модела. Када се у настави јасно дефинише проблем, понуде одговарајући извори информација и означи пут којим се долази до циља, онда су створени услови за развој продуктивног и креативног мишљења сваког појединца. У том смислу, у реализацији постављених образовно-васпитних циљева наставе природе и друштва, велика је одговорност на наставницима да добрим познавањем, првенствено ученика, али и садржаја и непосредног окружења, те својом креативношћу, градиво прилагоде стварним потребама појединца. У пракси има наставника који стваралачки раде, међутим, проблем је у потреби да се рационализује васпитно-образовни рад наставника који раде рутинерски, са ниском продуктивношћу.

Због тога је нужно остварити перманентно усавршавање наставника у ужој струци. Наставник се мора стручно оспособити и дисциплиновати за напоран посао који захтијева усавршавање сваког модела наставе.

Основни захтјев који проистиче из овог истраживања огледа се у потреби да се просвјетни радници охрабре и мотивишу за овакав начина рада, првенствено, обезбјеђивањем материјалних услова и већом сарадњом школе са породицом и локалном заједницом. У систему планирања наставног рада потребне су измјене и усредсређеност на савремене индивидуалне и интердисциплинарно-тимске припреме наставника и ученика. Будући да је за реализацију наставе изван просторија учионице/школе потребна сложенија припрема, могуће је на нивоу стручних актива извршити расподјелу послова чиме би се појединачне обавезе просвјетних радника смањиле и усмјериле на тимски рад, укључујући и наставнике из различитих области, али и стручних сарадника и институција. Посебно је важно посветити велику пажњу проучавању и припремању терена (простора) гдје ће се реализовати настава, јер се тада непредвиђене околности свде на минимум, а просвјетним радницима је олакшана контрола рада, задужења на часу и одржавање дисциплине у изванучионичком простору.

Приједлози за будућа истраживања су усмјерени у правцу подизања квалитета компетенција просвјетних радника за спровођење и интензивнију примјену изванучионичке наставе природе и друштва. Када би се настава више организовала у директном сусрету са проучаваним појавама ученици сигурно не би имали страх од наставе природе и друштва као, према њиховом мишљењу, предмета са обимним садржајем који најчешће уче напамет, без разумијевања суштине.

Литература

- Andelković, S. i Stanislavljević-Petrović, Z. (2013). Učenje i poučavanje van učionice - ambijentalna nastava. *Nastava i vaspitanje*, 62/1, 39–51.
- Anđić, D. (2007). Učenje i poučavanje prirode i društva na otvorenim prostorima. *Metodički obzori*, 2/1, 7–23.
- Бањац, М. (2008). *Интегративна настава*. Преузето 25.11.2013, са <http://www.mirkobanjac.org>
- Borić, E. (2009). *Priručnik za nastavu: Istraživačka nastava prirode i društva*. Преузето 21.03.2013, са <https://www.scribd.com/doc/33821845/doc-dr-sc-edita-borić-istraživačka-nastava-prirode-i-društva-priručnik-za-nastavu>
- Borić, E. & Škugor, A. (2014). Achieving Students' Competencies Through Research-Based Outdoor Science Teaching, *Croatian Journal of Education*, vol.16(1), 149–164.

- De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Đokić-Ostojić, A. i Stanisavljević, J. (2011). Uticaj terenske nastave biologije na trajnost i kvalitet stečenih znanja u oblasti ekološkog obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 60/1, 47–57.
- Živanović, S. B. (2008). Primjena diferenciranih zadataka u nastavi biologije. *Metodički ogledi*, 15/1, 83–97.
- Jedličko J. (2003). Izvanučionička nastava prirodoslovlja u osnovnoj školi. *Zborniku Učiteljske akademije u Zagrebu*, 5/1, 109–119.
- Lukša Ž., Žamarija, M., Dragić Runjak, T. i Sinković, N. (2014). *Terenska nastava prirode i biologije u osnovnoj školi*. Преузето 15.09.2015, са <http://www.hbd-sbc.hr/wordpress/wp-content/uploads/2013/05/8-Luksa-i-sur.pdf>
- Микановић, Б. (2012). *Истраживачки рад ученика: теоријске основе и методи*. Бањалука: Филозофски факултет.
- Наставни план и програм за основно образовање и васпитање* (2014). Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства, Преузето: 10.07.2015, са сајта http://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/web_portal/05/5.2/Nastavni%20plan%20i%20program%20za%20osnovnu%20skolu.pdf
- Пашалић, С. (2011). *Методички приручник за наставу познавања друштва у петом разреду основне школе, друго измијењено и допуњено издање*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Симеуновић, В. и Спасојевић, П. (2009). *Савремене дидактичке теме*. Бијељина: Педагошки факултет.
- Ћурчић, М. (2006). *Методичка и организациона структура наставе природе и друштва*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Dragna Radivojević, Milijana Jelić

SCIENCE LESSONS IN TEACHING SCIENCE AND SOCIETY

Summary

The first part of the paper deals with theoretical basis of classroom teaching and teaching of Nature and Society.

In the second part of the paper we analyze the attitudes and opinions of educators on competences for the realization of classroom teaching and teaching of Nature and Society, its impact on quality of work and motivation of students and the problems that teachers encounter in practice. The study included 140 educators from the territory of the municipalities of Bijeljina, Ugljevik, Lopare, Modrica, Doboj, Zvornik and Sekovici.

The research results show that outdoor education is not sufficiently represented in the teaching of Science and Society in relation to motivation of students and the quality of knowledge through learning in a natural environment. The reasons for this situation can be seen in the attitudes of educators in which they highly evaluate their competence in theoretical knowledge of classroom teaching and its planning, but only concerning preparation for the implementation of classroom teaching and the evaluation phase of work while systematization of data or material collected in the field are the stages which were ignored or they are not given enough importance.

The most common problems in the implementation of learning in a natural environment are related to lack of motivation of teachers and the great influence of traditional teaching, as well as to insufficient experience in the preparation and organization and difficulties in realizing these classes.

Key words: *outdoor education, the teaching of Nature and Society, visits, excursions, schools in the nature*

Наташа М. Братић

УДК 502.1(497.6)

Слађана М. Петронић*

DOI 10.7251/NS1601253B

Универзитет у Источном Сарајеву

Оригинални научни рад

Пољопривредни факултет Источно Сарајево

Сара М. Тодоровић

Горан М. Панић

Републички завод за заштиту културно-истријског и природног наслеђа Републике Српске, Бања Лука

ТИПОВИ СТАНИШТА И ВРСТА БАРЕ ТИШИНА ПРЕДЛОЖЕНИ ЗА NATURA 2000 ПОДРУЧЈЕ

***Апстракт:** Циљ рада је приказивање биљних врста и станишта на подручју Велике Тишине, која представљају потенцијално Natura 2000 подручје, а значајна су за очување биодиверзитета Републике Српске, Босне и Херцеговине и Европске уније. Тишина се налази на територији општине Шамац у Републици Српској и општине Домањевац-Шамац која припада Посавском кантону у Федерацији Босне и Херцеговине. Приликом истраживања издвојена су станишта: 3130 Олиготрофне до мезотрофне стајаћице са вегетацијом *Littorelletea uniflorae* и/или *Isoëto-Nanojuncetea*, 3150 Природне еутрофне воде са вегетацијом типа *Magnopotamion* или *Hydrocharition*, 3270 Ријеке са муљевитим обалама обрасте вегетацијом свезе *Chenopodion rubri* р.р и *Videntition* р.р., 91Е0 Шуме меких лишћара на флувисолима и 91F0 Низијске шуме тврдых лишћара.*

***Кључне ријечи:** Natura 2000, станишта, Велика Тишина.*

Увод

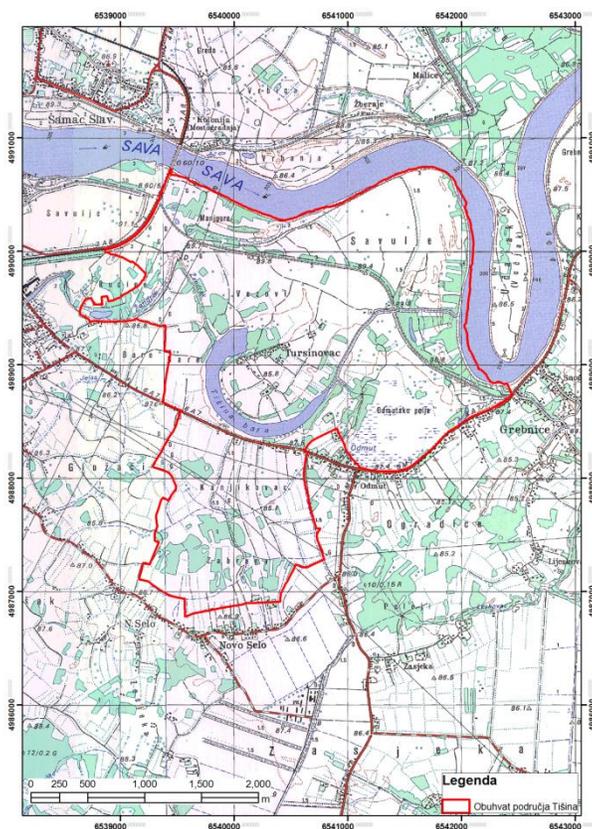
Усљед негативних антропогених утицаја свакодневно се уништавају природна станишта, смањује број врста и губи биодиверзитет. У циљу заустављања губитка биодиверзитета предлаже се повезивање заштићених подручја Републике Српске у европске и свјетске мреже заштићених подручја Natura 2000. Мрежа EMERALD представља продужетак мреже Natura 2000 на земље које нису чланице Европске уније. Циљ мреже Natura 2000 је да обухвати подручја важна за очување угрожених врста, типова станишта и осигура њихов дугорочан опстанак.

У Босни и Херцеговини WWF МедПО, је 2007. године започео пројекат подршке имплементацији европске еколошке мреже Natura 2000. Базирана је на двије директиве које представљају основу политике очувања природе Европске уније. То су Директива о заштити природних станишта

* sladjanapetronic2504@gmail.com

дивље фауне и флоре (Council Directive 92/43/ЕЕС) и Директива о заштити птица (Council Directive 92/43/ЕЕС). Овим директивама, штити се око 1200 животињских и биљних врста и 230 типова станишта на преко 20% територије Европске уније.

Потенцијално Natura 2000 подручје Велика Тишина налази се на територији општине Шамац у Републици Српској и општине Домањевац-Шамац која припада Посавском кантону у Федерацији Босне и Херцеговине. Укупна површина заштићеног добра Велика Тишина износи 828,25 ha (карта 1), од тога 402,38 ha припада општини Шамац, а 426,47 ha општини Домањевац-Шамац. На карти 1 је приказан обухват заштићеног подручја Велика Тишина.



Карта 1. Обухват заштићеног подручја

Методологија

Флористичка и вегетацијска истраживања су вршена у периоду од 2010-2011. године. Биљни материјал је сакупљен са водених, мочварних, повремено плављених, шумских, обрадивих и рудералних станишта. Биљке су детерминисане на основу сљедеће литературе (Јаворка et Ссаподу, 1979; Beck, 1903 i 1927; Josifović ed. 1970-1977; Домас, 1978). На наведеним стаништима је урађен велики број фитоценолошких снимака методом Braun-Blanquet (1965).

Резултати и дискусија

Истражена флора и вегетација баре Тишина послужила је за издвајање значајних станишта приказаних у овом раду (Табела 1) .

Табела 1 – Станишта Natura 2000

Код	Тип станиште Natura 2000
3130	Олиготрофне до мезотрофне стајанице са вегетацијом <i>Litorelletea uniflorae</i> и/или <i>Isoëto-Nanojuncetea</i>
3150	Природне сутрофне воде са вегетацијом типа <i>Magnopotamion</i> или <i>Hydrocharition</i>
3270	Ријеке са муљевитим обалама обрасле вегетацијом свезе <i>Chenopodion rubri</i> p.p и <i>Bidentition</i> p.p.
91E0	Шуме меких лишћара на флувисолима
91F0	Низијске шуме тврдих лишћара

Natura 2000, станиште код 3130 Олиготрофне до мезотрофне стајанице са вегетацијом *Litorelletea uniflorae* и/или *Isoëto-Nanojuncetea* је евидентирано у приобалном појасу баре Велика Тишина у зони осцилације нивоа површинске и подземне воде. Према Бјелчић (1954) у приобалном појасу баре Велика Тишина евидентирана је заједница *Eleocharetum ovatae* са двије субасоцијације. За субасоцијацију са *Echinochloa crus-galli* су карактеристичне врсте: *Lindernia puxidaria*, *Elatine alsinistrum*, *Schenoplectus supinus* и *Marsilea quadrifolia*. Врсте карактеристичне за субасоцијацију са *Cyperus michelianus* су: *Lindernia puxidaria*, *Schenoplectus supinus*, *Cyperus michelianus* и *Heleochoa alopecuroides*. Ова заједница у еколошком и фитоценолошком погледу припада класи *Isoëto-Nanojuncetea*. Заједница *Eleocharetum ovatae* приликом вегетацијског и флористичког истраживања током 2011. године није забиљежена.

Августа 2011. године површинска вода са баре Велика Тишина се повукла а на површини баре су забиљежене врсте карактеристичне за овај тип вегетације. То су: *Cyperus flavescens*, *Cyperus michelianus*, *Eleocharis palustris*, *Schoenoplectus supinus*, *Bidens frondosus*, *Polygonum amphibium*,

Bidens tripartita, нарочито су биле бројне популације *Cyperus michelianus* и *Cyperus flavescens* (Слика 1).

У Босни и Херцеговини станиште код 3130 је распрострањено на локалитетима Сјековац код Босанског Брода и Хутово Блато (Dresković et al., 2011), у приобалном појасу Саве и њених притока, уски појас уз мочваре, канале и барице, на локалитетима: Пливска језера, Саничани, Приједор, Прњавор, Бардача, Свилај, Оцак, Војсково, Рача (Redžić i Brudanović, 2008-2009).



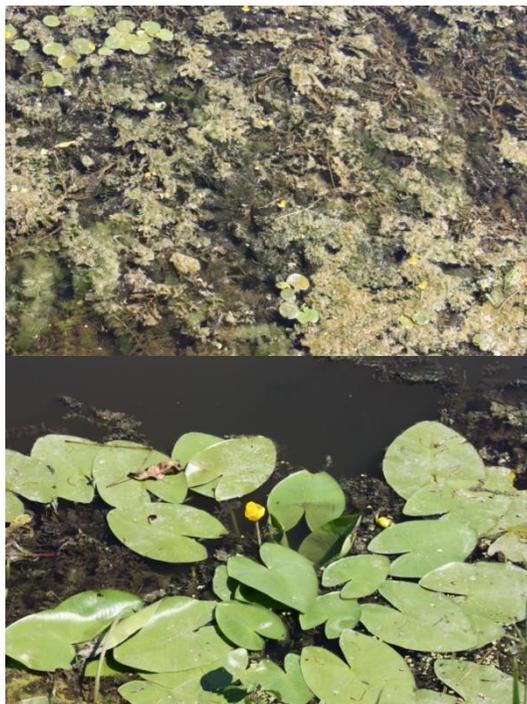
Слика 1. Станиште типа 3130

Natura 2000, станиште код 3150 – Природне еутрофне воде са вегетацијом типа Magnopotamion или Hydrocharition. На овом станишту присутна је велика производња органске материје и смањена минерализација, па су дубљи слојеви муљевити са смањеном количином кисеоника. Наведене прилике погодују развоју бројне макрофитске вегетације. У приобалном појасу баре Велика Тишина евидентирана је вегетација пливајућих цвјетница класе Lemnetae, реда Lemnetalia, а диференцирана је на заједнице *Lemnetum minoris*, *Lemnetum trisulcae* и *Hydrocharidetum morsus-ranae*.

У бари гдје је процес минерализације органске материје бржи присутна је субмерзна и флотантна вегетација из класе Potametea, реда Potametalia и свеза: Potamion, Nymphaeion и Magnopotamion. За овај тип вегетације карактеристичне су врсте: *Potamogeton* spp., *P. natans*, *Myriophyllum spicatum*, *Ceratophyllum demersum*, *Utricularia vulgaris*, *Nuphar luteum*.

Субмерзна вегетација је, у постојећим условима, изузетно угрожена честим порибљавањем, мелиорацијом, промјеном водног режима, употребом

пестицида у пољопривреди и слично. Овај тип вегетације је сведен на мали број локалитета као што су: Саничани, Бардача, Велика и Мала Тишина, Свилај, Лончари и дио Пливског језера (Redžić i Barudanović, 2008-2009). На бари Велика Тишина ово станиште је максимално угрожено, неопходно је издвојити заштићене зоне са оптимално развијеном вегетацијом овог типа.



Слика 2. Станиште 3150

Natura 2000, станиште код 3270 – Ријеке са муљевитим обалама обраслим вегетацијом свезе *Chenopodium rubri* р.р. и *Bidentition* р.р. Заједнице нитрофилне мочварне вегетације развијене су у приобалном појасу баре Велика Тишина, нарочито у љетном и јесењем аспекту. Ово станиште је обрасло заједницама свезе *Chenopodium rubri* р.р. и *Bidentition* р.р. реда *Bidentetalia tripartiti* и класе *Bidentetea tripartiti* (Слика 3).



Слика 3. Станиште 3270

Приликом обиласка терена у јулу и августу 2011. године бара је пресушила, а готово на цијелој површини су се развиле нитрофилне заједнице свезе *Chenopodion rubri* и *Bidentition tripartiti*. Утврђене су заједнице: *Xanthieto ripariae-Chenopodietum rubri*, *Agrostideto-Polygonetum hydropiperi*, и *Polygono-Bidentetum tripartiti*. Нарочито су биле бројне популације врста: *Xanthium riparium*, *Bidens tripartita*, *B. frondosus*, *B. cernus*, *Chenopodium rubrum*, *Ch. album*, *Polygonum hydropiper*, *P. lapthifolium*, *P. persicaria*, *Agrostis alba*, од адвентивних *Echinocystis lobata*, *Ambrosia artemisifolia* и друге.

Овај тип станишта је у БиХ присутан на Пливском језеру, Модрацу, Спречи, Градишци, Саничанима, Прњавору, Свилају, Босанском Шамцу, Оцаку, Орашју, Укрини, Жабару, Лончарима, Рачи (Redžić i Barudanović, 2008-2009).

Исушивање, еутрофикација воде и мелиорација представљају угрожавајуће факторе за опстанак станишта, зато је неопходно издвојити најочуванија станишта и ставити их под ефикасан режим заштите (Redžić i Barudanović, 2008-2009).

Natura 2000, станиште код 91ЕО – Шуме меких лишћара на флувисолима обухватају читав спектар различитих станишта. Пресудан фактор у диференцирању ових шума има хидротермички режим и орографске прилике. Ове шуме се пружају алувијалним тракама уз обале ријека и рјечица које кратко, али редовно плаве. Развијају се најчешће у границама природног добра, на флувисолима, а рјеђе на другим хигрофилним земљиштима (Слика 4).



Слика 4. Станиште 91E0

У зависности од хидротермичког режима и орографских прилика станиште је диференцирано на шуме црне јохе *Alnus glutinosa*, са *Ulmus effusa*, и *Frangula alnus*. Шуме припадају свези *Alnion glutinosae*, реду *Alnetalia glutinosae* и класи *Alnetea glutinosae*. Шуме црне јохе имају важну улогу у одржавању еколошке равнотеже и постојећег биодиверзитета, учествују у регулацији хидричног режима и очувању подземних вода (Redžić i Barudanović, 2008-2009). Биљна заједница *Alnetum glutinosae* на овом подручју је знатно угрожена учесталим сјечачама и паљењем шума, што је условило појаву инвазивних врста *Acer negundo*, *Amorfa fruticosa*, *Asclepias siriaca*, *Echinocystis lobata*.

На бари Тишина присутне су хигрофилне шуме класе *Populetea albae* и шибљака класе *Salicetea purpureae*, у којим се најчешће срећу врсте *Populus nigra*, *P. alba*, *Alnus glutinosa* и *Salix alba*, *S. fragilis* и *S. purpurea*. Ова је вегетација на бари Велика Тишина угрожена, сведена на фрагменте.

Остаци поплавних шума врба и топола су присутне на мањим површинама око канала Жандрак и обала баре Велика Тишина и Одмут. Нарочито добро очуване заједнице ових шума у БиХ се распростиру на подручју око Пливског језера, Спрече, Саничана, Прњавора, од Градишке до Раче (Redžić i Barudanović, 2008-2009).

Низијске шуме тврдих лишћара *Natura 2000*, станиште код 91F0 су присутне у долинама ријека које периодично плаве и имају висок ниво подземне воде. Као трајни стадијум шума, развијају се на земљишту типа еуглеја, хумоглеја и псеудоглеја. На подручју Тишина ово станиште се простире у јужном дијелу обухвата (Слика. 5), угрожено је нерационалном сјечом, нарочито храста лужњака и пољског јасена. Шуме храста лужњака су очуване на малим површинама приватних гајева, на сјеверном дијелу

обухвата заштићеног подручја. Низијске шуме тврних лишћара углавном граде дрвенасте врсте *Quercus robur*, *Ulmus laevis*, *Ulmus minor*, *Fraxinus angustifolia*, *Acer campestre* и друге врсте.



Слика 5. Станиште 91F0

Свежа *Alno-Quercion roboris* обухвата влажне мочварне шуме низијских крајева, на периодично плављеним теренима или изван њих гдје значајну улогу у одржавању заједница има ниво подземне воде. Ове шуме заузимају највиши хигрографски положај (греде) са краткотрајним плављењем, а ниво подземне воде се налази на знатној дубини. Заједнице лужњака имају изузетну важност због очувања укупног биодиверзитета посавских пејзажа те као такве треба да уживају посебан приоритет у заштити (Redžić i Barudanović, 2008-2009).

Шуме пољског јасена на подручју баре Велика Тишина се јављају на мањим површинама а њихове састојине су слабо очуване. Спрат дрвећа гради: *Fraxinus angustifolia*, коме се у зависности од деградацијско-проградацијских стадија у појединим састојинама значајно придружују врсте *Populus nigra*, *Populus alba*, *Alnus glutinosa* и *Quercus robur*.

Закључак

NATURA 2000 је еколошка мрежа чији је циљ да обухвати подручја важна за очување угрожених врста и типова станишта и осигура дугорочан опстанак европски највреднијих и угрожених врста и станишта.

У раду је приказано потенцијално Natura 2000 подручје баре Велика Тишина. Приликом истраживања овог подручја издвојена су станишта: код 3130 Олиготрофне до мезотрофне стајаћице са вегетацијом *Litoretetea uniflorae* и/или *Isoëto-Nanojuncetea*, код 3150 Природне еутрофичне воде са вегетацијом типа *Magnoptamion* или *Hydrocharition*, код 3270 Ријеке са

муљевитим обалама обраслим вегетацијом свезе *Chenopodium rubri* p.p и *Bidentition* p.p., код 91E0 Шуме меких лишћара на флувисолима и код 91F0 Низијске шуме тврних лишћара.

Литература

- Beck, G. (1903). *Flora Bosne, Hercegovine i Novopazarskog Sandžaka. I dio*, Sarajevo: Zemaljska štamparija.
- Beck, G. (1927). *Flora Bosnae, Hercegovinae et regionis Novipazar. II dio*, Državna Beograd-Sarajevo: štamparija u Sarajevu.
- Braun-Blanquet, J. (1965). *Plant sociology – The study of plant communities*. New York: Hefner Publishing Company.
- Bjelčić, Ž. (1954). Flora i vegetacija bare Velika Tišina kod Bosanskog Šamca. *Godišnjak Biol. Inst. Univ.*, VII, 1-2. Sarajevo, 181-209.
- Јосифовић, М. (уредник), (1970-177). *Флора Србије. 1-9*, Београд: САНУ.
- Javorka, S., Csapody, V. (1975). *Iconographie der Florae des Südöstlichen Mitteleuropa*. Budapest: Akademiai Kiado.
- Lakušić, R., Pavlović, D., Abadžić, S., Grgić, P. (1978). Prodrumus biljnih zajednica Bosne i Hercegovine. *Godišnjak Biološkog instituta Univerziteta u Sarajevu, Posebno izdanje, 30*. Sarajevo Svjetlost, 1-87
- Redžić, S., et al. (2008-2009). *Protection of Biodiversity of the Sava River Basin Floodplains*. Bosna and Herzegovina: CEPRES.
- Drešković, N. et al. (2011). *Natura 2000 u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Centar za okolišno održivi razvoj.

Slađana Petronić, Nataša Bratić, Sara Todorović, Goran Panić

HABITAT TYPES AND SPECIES OF VELIKA TIŠINA SWAMP PROPOSED FOR NATURA 2000

Summary

*This paper shows the potential of Natura 2000 Tišina area. Tišina is situated in the municipality of Šamac in the Republic of Srpska and municipalities Domaljevac-Šamac, belonging to Posavina Canton in the Federation of Bosnia and Herzegovina. Studies have classified these habitats in this way: 3130 Oligotrophic to mesotrophic standing waters with vegetation *Littorelletea uniflorae* and/or *Isoeto-Nanojuncetea*, 3150 Natural eutrophic lakes with vegetation type *Magnopotamion* or *Hydrocharition*, 3270 Rivers with muddy coast overgrown vegetation *Chenopodium rubri* p.p and *Bidentition* p.p., 91E0 Forests broadleaves on fluvisol and 91F0 lowland forests of hardwoods.*

Key words: *Natura 2000, habitats, Velika Tišina.*

Слађана М. Петронић* УДК 581.91:633.88](497.6 Република Српска)

Наташа М. Брагић DOI 10.7251/NS1601262P

Универзитет у Источном Сарајеву Оригинани научни рад

Пољопривредни факултет Источно Сарајево

Сара М. Тодоровић

Горан М. Панић

Републички завод за заштиту културно-историјског и природног наслеђа Републике Српске, Бања Лука

ДЕНДРОФЛОРА НАЦИОНАЛНОГ ПАРКА „ДРИНА“

Апстракт: У раду су приказани резултати истраживања дендрофлоре потенцијалног националног парка „Дрина“. Национални парк „Дрина“ налази се у средњем току ријеке Дрине, односно у источном дијелу Републике Српске и Босне и Херцеговине, на територији општине Сребреница. Обухвата област Старих Влаха и дио је унутрашњег појаса Динарских планина.

На овом подручју забиљежено је укупно 112 врста груписаних у 6 родова и 31 породицу. Од врста доминирају скривеносјемењаче и листопадно дрвеће. Према географском распрострањењу најчешће су врсте из субмедитеранске, евроазијске и субатланске ареал групе. Изузетној вриједности подручја доприноси присуство панчићеве оморике, ендемичне и терцијарно реликтне врсте.

Кључне речи: дендрофлора, Дрина.

Увод

Национални парк „Дрина“ налази се у средњем току ријеке Дрине, односно у источном дијелу Републике Српске и Босне и Херцеговине, на територији општине Сребреница. Обухвата област Старих Влаха и дио је унутрашњег појаса Динарских планина. Централне координате заштићеног подручја су 44° 0' 31.4" сјеверне географске ширине и 19° 11' 55.9" источне географске дужине. Надморска висина се креће у распону од 291 до 1 265 метара. Природно добро се пружа правцем од југа ка сјеверу, у дужини од 11 километара и од запада ка истоку у дужини од 19 километара. Основу заштићеног подручја чини клисурасто-кањонска долина ријеке Дрине са језером Перућац, те планинско подручје Сушице. Ријека Дрина на овом потезу је природна граница између Босне и Херцеговине и Србије. Укупна површина Националног парка „Дрина“ износи 6284,74 хектара.

Национални парк „Дрина“ карактеришу изузетне природне вриједности. Јединствену вриједност подручја чине станишта ендемичних и реликтних биљних врста, прије свега панчићеве оморике те клисурасто-кањонска долина ријеке Дрине и њених притока. Ово подручје чини јединствен комплекс, односно дио динарске Старовлашко-Рашке висије.

Клисурасто-кањонска долина ријеке Дрине на појединим мјестима има одлике кањона са стрмим, вертикалним странама. Најмаркантнија је на ушћу Црног потока гдје максимална дубина кањона износи 976 метара. Дрина се у обухвату заштићеног подручја одликује специфичним лактастим скретањем у близини ушћа Црног потока.

У Босни и Херцеговини се мали број истраживача бавио самониклом дендрофлором (Fukarek, 1959; Horvat, 1949, 1950; Stefanović, 1955; Šilić 1973, 1990, 2005), несамониклом (Janjić, 1996, 1998; Ljujić-Mijatović, 2000; Muslić 2006). Према подацима Фукарека (1959, стр. 107–170) босанско-херцеговачка дендрофлора обухвата 279 врста и хибрида дрвећа, грмља и полугрмова са бројним подврстама и варијететима. Од тог броја 14 припада четинарима, а остале су листопадне.

Методологија

Флористичка истраживања терена су вршена током 2011. и 2012. године. Детерминација биљних такса је вршена на основу флористичке литературе (Beck, 1903 и 1927; Јосифовић ед. 1970-1977; Javorka et Csapody, 1979; Šilić 1973., 1990., 2005). Флорни елементи су дати према Oberdorferu (2001). Индикаторске вриједности биљних врста за поједине еколошке факторе су рађене по Којићу и сар. (1997). Анализирани су еколошки индекси за влажност земљишта (V), хемијска реакција земљишта (K), садржај азота у земљишту (N), свјетлост (S) и температура (T). Животне форме су приказане према Ellenbergu и Mueller-Damboisu (1974), базиране на принципима Raunkiaera (1934), дате у *Флори Србије* (Стевановић, 1992).

Резултати и дискусија

На подручју потенцијалног националног парка „Дрина” истраживањем је утврђена разноврсност дендрофлоре, приказане у Табели 1.

Табела 1. Дендрофлора потенцијалног националног парка „Дрина”

Класе, породице, родови и врсте	Животне форме	Флорни елементи	Еколошки индекси				
			V	K	N	S	T
Coniferopsida							
Pinaceae							
<i>Abies alba</i> Miller	ac dec MesP scap	pralp (-smed)	3	3	3	1	2
<i>Picea omorika</i> (Pančić) Purk.	ac dec MesP scap	istočnoilirski reliktni endem	3	3	2	2	2
<i>Picea abies</i> (L.) Karsten	ac dec MesP scap	nokont (-pralp)	3	3	3	1	2
<i>Pinus nigra</i> Arnold	ac dec MesP scap	SO-Europa	2	4	2	4	4
<i>Pinus sylvestris</i> L.	ac dec MesP scap	no-euraskont (-smed)	3	3	2	4	3

Cupressaceae								
<i>Juniperus communis</i> L.	ac dec MiP caesp	no-euras (-med), circ	2	3	2	4	3	
Dicotyledones								
Salicaceae								
<i>Salix fragilis</i> L.	fo dec MesP scap	euras (subozean)	4	3	3	3	3	
<i>Salix caprea</i> L.	fo dec MesP scap	no-euras	5	3	2	4	3	
<i>Salix elaeagnos</i> Scop.	fo dec MiP caesp	pralp-smed	4	4	2	4	3	
<i>Salix purpurea</i> L.	fo dec MiP caesp	pralp-smed	3	4	3	4	3	
<i>Populus tremula</i> L.	fo dec MesP scap	no-euras	3	3	3	4	3	
<i>Populus nigra</i> L.	fo dec MesP scap	smed-euras	4	4	4	3	4	
Juglandaceae								
<i>Juglans regia</i> L.	fo dec MesP scap	osmed (-euras)	3	4	3	3	4	
Betulaceae								
<i>Betula pendula</i> Roth	fo dec MesP scap	no-eurassubozean	3	3	2	4	3	
<i>Alnus glutinosa</i> (L.) Gaertner	fo dec MesP scap	eurassubozean-smed	5	3	3	3	3	
Corylaceae								
<i>Carpinus betulus</i> L.	fo dec MesP scap	gemäßkont (-smed)	3	3	3	2	4	
<i>Carpinus orientalis</i> Miller	fo dec MesP scap	osmed	2	5	1	4	4	
<i>Ostrya carpinifolia</i> Scop.	fo dec MesP scap	osmed	2	4	3	3	5	
<i>Corylus avellana</i> L.	fo dec MiP caesp	subatl-smed (euras-subozean)	3	3	3	3	3	
Fagaceae								
<i>Fagus sylvatica</i> L.	fo dec MesP scap	subatl (-smed)	4	3	3	2	3	
<i>Quercus cerris</i> L.	fo dec MesP scap	osmed	2	3	2	4	4	
<i>Quercus petraea</i> (Matt.) Liebl.	fo dec MesP scap	subatl-smed	3	3	2	3	3	
<i>Quercus robur</i> L.	fo dec MesP scap	euras-smed	3	3	3	3	4	
<i>Quercus frainetto</i> Ten.	fo dec MesP scap	osmed	2	4	2	4	4	
<i>Quercus pubescens</i> Willd.	fo dec MesP scap	smed	2	4	2	3	5	
Ulmaceae								
<i>Ulmus glabra</i> Hudson	fo dec MesP scap	eurassubozean-smed	4	3	4	2	3	
Cannabaceae								
<i>Humulus lupulus</i> L.	SH herb	(no) eurassmed, circ	4	3	4	3	3	
Loranthaceae								
<i>Viscum album</i> L.	semp par	subatl-smed	-	-	-	-	-	
Ranunculaceae								
<i>Clematis vitalba</i> L.	dec S lig	smed-subatl (circ)	3	4	3	3	3	
<i>Clematis recta</i> L.	dec S lig	gemäßkont (-smed)	2	4	2	3	4	
Berberidaceae								
<i>Berberis vulgaris</i> L.	fo dec NP caesp	osmed-gemäßkont	2	4	2	3	3	
<i>Epimedium alpinum</i> L.	fo dec NP caesp	opralp	3	2	3	2	3	
Grossulariaceae								

Ribes petraeum Wulfen	fo dec NP caesp	pralp-altaisich	3	2	3	3	2
Ribes grossularia L.	fo dec NP caesp	euras (-smed)	3	3	3	2	3
Rosaceae							
Spiraea chamaedryfolia L.	fo dec NP caesp	adv (O. Asia)	3	3	4	3	5
Rubus fruticosus L.	fo dec P caesp	subatl	3	3	4	3	3
Rubus saxatilis L.	fo dec P rept	no-euras (kont)	2	3	2	2	3
Rubus idaeus L.	fo dec NP caesp	euras-no	3	3	4	3	3
Rubus hirtus Waldst. & Kit.	fo dec P caesp	subalp	4	3	2	3	3
Rubus canescens DC.	fo dec P caesp	smed-med	2	3	3	4	4
Rubus caesius L.	fo dec NP caesp	euras(subozean)-smed	4	3	5	3	4
Rosa pendulina L.	fo dec NP caesp	pralp	3	4	2	3	2
Rosa canina L.	fo dec MiP caesp	euras-subozean-smed	3	3	2	3	3
Rosa arvensis Huds	fo dec NP caesp	subatl-smed	3	4	3	3	4
Rosa spinosissima L.	fo dec NP caesp	euraskont-smed	2	4	2	4	3
Pyrus communis L. subsp. pyrastra (L.) Ehrh.	fo dec MesP scap	smed (gemäßkont)	3	4	3	3	4
Malus sylvestris Miller	fo dec MesP scap	eurassubozean-smed	3	3	3	3	3
Sorbus aucuparia L.	fo dec MesP scap	no-eurassubozean	3	3	2	3	3
Sorbus torminalis (L.) Crantz	fo dec MesP scap	smed subatlantsko	2	4	2	3	4
Sorbus aria (L.) Crantz	fo dec MesP scap	smed (-pralp)	2	4	2	3	4
Sorbus austriaca (G. Beck) Hedl.	fo dec MesP scap	opralp	3	3	2	3	3
Amelanchier ovalis Medicus	fo dec NP caesp	smed-pralp	2	4	1	4	4
Cotoneaster integerrimus Medicus	fo dec NP caesp	osmed (gemäßkont)	1	4	1	4	3
Cotoneaster nebrodensis (Guss) Koch	fo dec NP caesp	pralp (-osmed)	-	-	-	-	-
Crataegus monogyna Jacq.	fo dec MesP scap	sub-med (-subatl)	3	4	2	4	3
Prunus cerasifera Ehrh.	fo dec MesP scap	adv (Asia)	2	3	3	4	5
Prunus spinosa L.	fo dec MiP scap	eurassubozean-smed	2	4	3	4	4
Prunus domestica L.	fo dec MesP scap	adv (Asia)	4	3	3	3	4
Prunus avium L.	fo dec MesP scap	subatl-smed	3	4	3	3	4
Fabaceae							
Chamaecytisus tomasinii Beck	fo dec NP ceasp	ilirski	2	4	1	4	4
Chamaecytisus hirsutus (L.) Link	fo dec NP ceasp	osmed	2	3	2	3	4
Chamaecytisus ciliatus (Wahlenb.) Rothm.	fo dec NP ceasp	balkanski	-	-	-	-	-
Genista tinctoria L.	fo dec NP ceasp	eurassubozean (-smed)	3	2	2	4	3
Genista januensis Viv.	fo dec NP ceasp	srednjebalkansko-					

		apeninski					
<i>Genista pilosa</i> L.	fo dec NP caesp	subatl (-smed)	2	2	1	4	4
<i>Robinia pseudacacia</i> L.	fo dec MesP scap	adv (N. Am)	2	3	4	3	4
<i>Genista sylvestris</i> Scop. subsp. <i>dalmatica</i> (Bartl.) H. Lindb.	fo dec NP caesp	ilirsko-apeninski	-	-	-	-	-
<i>Colutea arborescens</i> L.	fo dec MiP caesp	smed	2	4	1	3	4
Anacardiaceae							
<i>Cotinus coggigria</i> Scop.	fo dec MiP caesp	osmed	2	4	2	4	5
Aceraceae							
<i>Acer platanoides</i> L.	fo dec MesP scap	gemäßkont	3	3	3	2	3
<i>Acer campestre</i> L.	fo dec MesP scap	smed-subatl	3	4	3	3	4
<i>Acer tataricum</i> L.	fo dec MesP scap	pontsko panonski	2	4	1	4	5
<i>Acer monspessulanum</i> L.	fo dec MesP scap	smed	2	4	2	3	5
<i>Acer pseudoplatanus</i> L.	fo dec MesP scap	subatl-smed (pralp)	3	3	3	2	3
<i>Acer hyrcanum</i> Fisch. & C. Am subsp. <i>intermedium</i>	fo dec MesP scap	balkanski	3	2	3	2	3
<i>Acer obtusatum</i> Waldst. & Kit.	fo dec MesP scap	ilirsko-apeninski	-	-	-	-	-
Celastraceae							
<i>Euonymus europaeus</i> L.	fo dec MiP caesp	subatl-smed	3	4	3	3	4
<i>Euonymus verrucosus</i> Scop.	fo dec MiP caesp	S.E.Eur	2	4	3	3	4
<i>Euonymus latifolius</i> (L.) Miller	fo dec MiP caesp	pralp (-smed)	3	4	3	3	4
Rhamnaceae							
<i>Frangula rupestris</i> (Scop.) Schur	fo dec MiP caesp	ilirsko-skardsko-pindski	1	4	2	3	5
<i>Rhamnus saxatilis</i> Jacq.	fo dec P rept	pralp-smed	1	4	1	3	4
<i>Rhamnus alpinum</i> L. subsp. <i>fallax</i> (Boiss.) Maire & Petitm.	fo dec MiP caesp	balkanski	2	3	2	4	3
<i>Rhamnus cartharticus</i> L.	fo dec MiP caesp	euras-smed	3	4	2	3	3
<i>Frangula alnus</i> Miller	fo dec MiP caesp	no-eurassubozean	3	2	2	3	4
Tiliaceae							
<i>Tilia cordata</i> Miller	fo dec MesP scap	gemäßkont	3	3	3	2	3
<i>Tilia platyphyllos</i> Scop.	fo dec MesP scap	subatl-smed	3	3	3	2	4
Thymelaeaceae							
<i>Daphne mezereum</i> L.	fo dec NP caesp	euras (kont)	3	4	3	2	3
<i>Daphne malyana</i> Blečić	fo semp P rept	-					
<i>Daphne blagayana</i>	fo semp P rept	sublirski	2	3	2	4	4

Freyer								
<i>Daphne laureola</i> L.	fo semp P rept	smed-atl	2	4	2	2	4	
Cornaceae								
<i>Cornus sanguinea</i> L.	fo dec MiP caesp	smed (-subatl)	3	4	3	3	3	
<i>Cornus mas</i> L.	fo dec MiP caesp	osmed	3	4	3	3	4	
Araliaceae								
<i>Hedera helix</i> L.	semp S lig	subatl-smed	3	3	3	2	4	
Ericaceae								
<i>Erica carnea</i> L.	fo dec NP caesp	subilirsko-subapeninski	2	4	2	3	3	
<i>Calluna vulgaris</i> (L.) Hull.	fo dec NP caesp	no-eurassubozean	3	1	1	3	3	
<i>Vaccinium myrtillus</i> L.	fo dec NP caesp	(arkt) no (- eurassubozean)	3	1	2	2	2	
Oleaceae								
<i>Fraxinus ornus</i> L.	fo dec MesP scap	osmed	2	4	2	3	4	
<i>Fraxinus excelsior</i> L.	fo dec MesP scap	subatl-smed	3	4	4	3	3	
<i>Syringa vulgaris</i> L.	fo dec MiP caesp	so-europ	3	3	2	3	5	
<i>Ligustrum vulgare</i> L.	fo dec MiP caesp	smed	3	4	2	3	4	
Labiatae								
<i>Micromeria thymifolia</i> (Scop.) Fritsch	fo dec Ch suffrut	ilirski	-	-	-	-	-	
<i>Satureja subspicata</i> Bartl. ex Vis. subsp. <i>subspicata</i>	fo dec Ch suffrut	ilirski	-	-	-	-	-	
<i>Satureja montana</i> L.	fo dec Ch suffrut	med	-	-	-	-	-	
Solanaceae								
<i>Solanum dulcamara</i> L.	S herb	euras-smed	4	3	4	3	3	
Caprifoliaceae								
<i>Sambucus nigra</i> L.	fo dec MiP scap	subatl-smed	3	3	4	3	4	
<i>Sambucus racemosa</i> L.	fo dec MiP caesp	eurassubozean (subatl) – smed	3	3	4	3	3	
<i>Viburnum opulus</i> L.	fo dec MiP caesp	euras (subozean)	3	3	3	3	4	
<i>Viburnum lantana</i> L.	fo dec MiP caesp	smed	2	4	2	3	4	
<i>Lonicera caerulea</i> L.	fo dec NP caesp	nokont-pralp, circ	-	-	-	-	-	
<i>Lonicera xylosteum</i> L.	fo dec NP caesp	euras (kont) –smed	3	3	3	3	3	
Vitaceae								
<i>Vitis vinifera</i> L.	S herb	smed	3	4	3	3	5	
Monocotyledones								
Liliaceae								
<i>Ruscus aculeatus</i> L.	fo semp NP caesp	subatl-smed	3	3	3	2	5	

Током истраживања васкуларне флоре, потенцијалног националног парка „Дрина”, на различитим стаништима, констатовано је 635 такса

(Петронић, 2015), од тог броја на дрвенасте врсте отпада 111 врста и 6 подврста сврстаних у 57 родова, 30 породица и 3 класе: Coniferopsida, Dicotyledones и Monocotyledones (Табела 2). Таксономском анализом је утврђено да највећи број дрвенастих врста припада класи Dicotyledones: 105 врста, 53 рода и 27 породица. Друга по заступљености је класа Coniferopsida са 6 врста 3 рода и 2 породице. Класа Monocotyledones представљена је 1 врстом, 1 родом и 1 породицом. У дендрофлори подручја Дрине, по броју врста и родова, породица Rosaceae има највећи број врста (25) и родова (10).

Табела 2. Таксономска преглед дрвенастих врста НП „Дрина”

Класе	врсте		родови		породице	
	број	%	број	%	број	%
Coniferopsida	6	5,36	3	5,26	2	6,66
Dicotyledones	105	93,75	53	92,98	27	90,00
Monocotyledones	1	0,89	1	1,76	1	3,34
Укупно:	112	100	57	100	30	100

За дендрофлору НП „Сутјеска” (Фукарек, 1969) утврђено је присуство 155 врста, 59 родова и 22 породица, од чега класи Coniferopsida припада 13 врста, 5 родова и 3 породице, класи Dicotyledones 153 врсте, 59 родова и 22 породице, а класи Monocotyledones 1 врста, 1 род и 1 породица.

Разноврсност флорних елемената условљена је историјско-географским и еколошким факторима. Анализа ареал спектра (Табела 3) је показала да бројем заступљених врста доминира субмедитеранска ареал група (27 врста или 24,32%). Од дрвенастих врста субмедитеранског распрострањења значајно учешће у изградњи шумске вегетације подручја има: црни граб (*Ostrya carpinifolia*), медунац (*Q. pubescens*), црни јасен (*Fraxinus ornus*), сладун (*Quercus frainetto (confertae)*) и цер (*Quercus cerris*).

Табела 3.- Ареал спектар дендрофлоре подручја

Ареал група	Број врста	%
Субмедитеранска	27	24,32
Евроазијска	18	16,22
Субатлантска	15	13,51
Ендемична	13	11,71
Бореална	12	10,82
Преалпска	9	8,10
Умјереноконтинентална	4	3,61
Адвентивна	4	3,61
Европска	3	2,70
Медитеранска	2	1,80
Алпска	2	1,80

Арктичка	1	0,90
Понтско-панонска	1	0,90
Укупно	111	100

На другом мјесту по процентуалној заступљености се налази евроазијска ареал група (18 врста или 16,22%) чије врсте имају центар распрострањења у подручју лишћарско-листопадних шума Европе и Азије. Евроазијско-субокеанској групи припадају врсте са ареалом у западноевропском дијелу лишћарских-листопадних шума и проширењем ареала према субмедитерану, медитерану и сјеверноамеричком континенту. Из ове групе врсте *Alnus glutinosa* и *Quercus robor* граде најниже вегетацијске појасеве односно хигрофилне заједнице. Од грмова чешће се јављају: *Prunus spinosa*, *Rosa canina* и *Rubus idaeus*.

Субатланску ареал групу чини 15 врста (13,51%). Дрвенасте врсте *Quercus petraea*, *Fagus sylvatica* и *Acer pseudoplatanus* имају значајно учешће у изградњи шумских заједница.

Ендемични флорни елементи су заступљени са 12 врста или 10,82%. Источноилирски флорни елемент има *Picea omorika*, четинарско дрво висине од 5 до 50 m. Лишћарско листопадно дрвеће висине од 5 до 50 m представљено је ендемичним врстама: *Acer obtusatum* (илирско-апенински флорни елемент) и *Acer hyrcanum* subsp. *intermedium* (балкански флорни елемент). Међу жбуновима нижим од 2 m ендемичне врсте су: *Chamaecytisus tomasinii* (илирски), *Chamaecytisus ciliatus* (балкански), *Genista januensis* (средњембалканско-апенински), *Genista sylvestris* subsp. *dalmatica* (илирско-апенински), од пузећих фанерофита ендемична је врста *Daphne blagayana* (субилирска).

Бореална ареал група подручја обухвата 12 врста (10,82%). Од врста које су из бореалне ареал групе најзначајније учешће у изградњи шумских заједница имају *Picea abies* и *Pinus sylvestris*. Јела (*Abies alba*) припада преалпској ареал групи, која броји 10 врста (9,01%). Умјереноконтиненталну ареал групу гради 4 врста (3,61%). То су: *Acer platanoides*, *Tilia cordata*, *Carpinus betulus* и *Clematis recta*.

Адвентивна или алохтона ареал група је заступљена са 4 врсте (3,6%), од којих је багрем (*Robinia pseudo-acacia*) у нижем вегетацијском појасу бројно заступљен.

Анализом биолошког спектра утврђено је да у дендрофлори од фанерофита преовлађују листопадне-лишћарске дрвенасте врсте висине 5 – 50 m (fo dec MesP scar) са 39 представника или 35,13% од укупног броја фанерофита (Табела 4).

Табела 4. Структура фанерофита и скандентофита у дендрофлори НП „Дрина”

Фанерофите	Број врста	%
fo dec MesP scarp (листопадно дрвеће висине 5–50 m)	39	35,13
fo dec NP caesp (листопадни грмови нижи од 2 m)	27	24,32
fo dec MiP caesp (листопадно ниско дрвеће висине 2–5 m)	20	18,01
ac dec MesP scarp (четинарско дрвеће висине 5–50 m)	5	4,50
fo dec Ch suffrut (листопадни полуодрвењели патуљасте грмови)	4	3,60
fo dec P caesp (листопадни грмови са гранањем од основе)	4	3,60
fo semp P rept (дрвеће или грмови са пузећим стаблом и вјечнозеленим листовима)	3	2,70
fo dec P rept (листопадно дрвеће или грмови са пузећим стаблом)	2	1,80
ac dec MiP caesp (четинарско ниско дрвеће висине 2–5 m)	1	0,90
SH (хемикриптофитске пењачице)	1	0,90
dec S lig (пењачице љети зелене)	2	1,80
S herba (зељасте пењачице)	1	0,90
dec semp S lig (вјечнозелене дрвенасте пењачице)	1	0,90
semp par (вјечнозелени паразити)	1	0,90
Укупно:	112	100

Међу овим врстама су: *Ostrya carpinifolia*, *Fagus sylvatica*, *Quercus cerris*, *Quercus frainetto*, *Quercus petraea* subsp. *petraea*, *Quercus pubescens* subsp. *pubescens*.

Дрвенести листопадни грмови нижи од 2 m висине (fo dec NP caesp) се налазе на другом мјесту по процентуалној заступљености са 27 врста или 24,32 %. Неке од њих су: *Lonicera caerulea*, *Cotoneaster integerrimus*, *Rubus idaeus*, *Rosa spinosissima*.

Листопадне ниске дрвенасте врсте висине од 2 до 5 m (fo dec MiP caesp) учествују са 16 врста међу којим су: *Frangula rupestris*, *Sambucus racemosa*, *Cotinus coggigria*, *Salix purpurea*.

Четинарско дрвеће висине од 5 до 50 m (ac dec MesP scap) је присутне са 5 врста или 4,50%. То су: *Abies alba*, *Picea excelsa*, *Pinus nigra*, *Pinus sylvestris* и *Picea omorika*. Врста *Juniperus communis* припада ниском четинарском дрвећу висине од 2 до 5 m (ac dec MiP caesp). Листопадни полуодрвењели патуљасте грмови (fo dec Ch suffrut) и листопадни грмови са гранањем од основе (fo dec P caesp) су заступљени са по 4 врсте или 3,60 %. Групи fo dec Ch suffrut припадају: *Micromeria thymifolia*, *Satureja subspicata* subsp. *subspicata*, *Satureja montana*, а групи fo dec P caesp: *Rubus fruticosus*, *Rubus hirtus* и *Rubus canescens*.

У структури животне форме фанерофита три врсте су пузећи грмови са вјечнозеленим листовима (fo semp P rept): *Daphne malyana*, *Daphne blagayana* и *Daphne laureola*, а пузеће листопадно стабло (fo dec P rept) имају двије врсте *Rhamnus saxatilis* и *Rubus saxatilis*.

У дендрофлори НП „Дрина” заступљене су скандентофите са укупно 5 врста или 4,50 %. Животној форми пењачица припадају хемикриптофитске пењачице (*Humulus lupulus*), осим раг-*Viscum album*, пењачице љети зелене (*Clematis vitalba*, *Clematis recta*), вјечно зелене дрвенасте пењачице (*Hedera helix*), а у групу S herba (*Solanum dulcamara*). Од вјечнозелених паразитских врста присутна је *Viscum album*.

Табела 3. Структура фанерофита и скандентофита у дендрофлори НП „Дрина

Фанерофите	Број врста	%
fo dec MesP scap (листопадно дрвеће висине од 5 до 50 m)	39	35,13
fo dec NP caesp (листопадни грмови нижи од 2 m)	27	24,32
fo dec MiP caesp (листопадно ниско дрвеће висине од 2 до 5 m)	20	18,01
ac dec MesP scap (четинарско дрвеће висине од 5 до 50 m)	5	4,50
fo dec Ch suffrut (листопадни полуодрвењели патуљасте грмови)	4	3,60
fo dec P caesp (листопадни грмови са гранањем од основе)	4	3,60
fo semp P rept (дрвеће или грмови са пузећим стаблом и вјечнозеленим листовима)	3	2,70
fo dec P rept (листопадно дрвеће или грмови са пузећим стаблом)	2	1,80
ac dec MiP caesp (четинарско ниско дрвеће висине од 2	1	0,90

до 5 m)		
SH (хемикриптофитске пењачице)	1	0,90
dec S lig (пењачице љети зелене)	2	1,80
S herba (зељасте пењачице)	1	0,90
dec semp S lig (вјечнозелене дрвенасте пењачице)	1	0,90
semp par (вјечнозелени паразити)	1	0,90
Укупно:	111	100

Потпунија слика о еколошким специфичностима станишта, на којима се развија дендрофлора, добијена је анализом еколошких индекса за основне еколошке факторе (влажност тла, киселост земљишта, садржај минералних материја у земљишту, свјетлосни и термички режим – Табела 5).

Табела 5. – Однос дендрофлоре подручја према основним еколошким факторима

IV (индикаторска вриједност)	V		K		N		S		T	
	Број врста	%								
1	3	2,97	2	1,98	9	8,91	2	1,98	-	-
2	32	31,68	6	5,94	39	38,61	17	16,83	6	5,94
3	54	53,47	48	47,52	41	40,60	57	56,44	44	43,57
4	10	9,90	44	43,57	11	10,89	25	24,75	40	39,60
5	2	1,98	1	0,99	1	0,99	-	-	11	10,89
Укупно:	101	100	101	100	101	100	101	100	101	100
Средња вриједност:	2,76		3,36		2,56		3,04		3,55	

Анализа еколошких индекса за влажност указује на доминацију субмезофита са 54 врсте или 53,47% укупног броја врста. За индекс влажности просјечна вриједност износи 2.76 што указује да се дендрофлора истраживаног подручја развија углавном на влажним стаништима, али се може наћи у ксерофилним.

У погледу хемијске реакције земљишта уочљиво је најзначајније учешће врста окарактерисаних еколошким индексом K₃ којем припадају неутрофилне биљке (48 врста или 47,52%) и K₄ биљке прелазне групе између

неутрофилних и базифилних станишта (44 врсте или 43,57). Просјечна вриједност еколошког фактора која се односи на киселост земљишта износи 3.36 што карактерише неутрофилна станишта. Знатно мање су заступљене врсте са еколошким индексом K_1 (2 врсте или 1,98), K_2 (6 врста или 5,94) и K_5 (1врста или 0,99).

Просјечна вриједност еколошког индекса у односу на садржај храњивих материја, а посебно једињења азота, у земљишту је 2,56. То показује да се дендрофлора Дрине углавном развија на земљиштима сиромашним храњивим материјама или оних која се налазе на прелазу између олиготрофних и мезотрофних. Анализа еколошких индекса N указује на доминацију мезотрофних биљака (41 врста или 40,60%). На другом мјесту се налазе врсте на прелазу између олиготрофне и мезотрофне групе (39 врста или 38,61%). У знатно мањој мјери су заступљене врсте са еколошким индексом N_4 (11врста или 10,89), N_1 (9 врсте или 8,91) и N_5 (1 врста или 0,90).

С обзиром на свјетлост као еколошки фактор, биљке највећим дијелом припадају полускиофитама, тј. биљкама полусјене (57 врста или 56,44%) које не могу опстати у условима испод десетине пуне дневне свјетлости. На другом мјесту се налазе биљке које припадају прелазној групи између полускиофита и хелиофита (25 врста или 24,75%). Прелазној групи између сциофита и полусциофита припада 17 врста или 16,83%, а групи S_1 1 врста (1,98%). Средња вриједност еколошког индекса за свјетлост 3.04 указује на повољне услове освјетљености.

Анализом еколошког индекса за температуру утврђена је највећа заступљеност мезотермних биљака које су показатељи умјерено топлих до умјерено хладних станишта (44 врсте или 43,57%). Биљке на прелазу између мезотермних и термофилних врста T_4 , су присутне са 40 врста или 39,60%. На основу просјечне вриједности еколошког индекса за температуру 3.55 подручје се може окарактерисати као мезотермно.

Значају диверзитета дендрофлоре НП „Дрина” доприноси присуство васкуларних биљних врста које се налазе на Прелиминарној црвеној листи Босне и Херцеговине (Šilić, 1996) и Уредби о Црвеној листи заштићених врста флоре и фауне Републике Српске („Службени гласник Републике Српске“ број: 124/12). Од врста са Прелиминарне црвене листе Босне и Херцеговине присутне су: *Picea omorika* и *Acer intermedium*. Уредбом о Црвеној листи заштићених врста флоре и фауне Републике Српске заштићене су: *Acer hyrcanum* subsp. *intermedium*, *Chamaecytisus tommasinii*, *Daphne blagayana*, *Daphne laureola*, *Daphne malyana*, *Genista sylvestris* subsp. *Dalmatica*, *Micromeria thymifolia*, *Picea omorika*. Панчићева оморика (*Picea omorika*) се налазе на Европској црвеној листи (1991) у категорији рањиве врсте (R).

Закључак

Дендрофлора НП „Дрина” обухвата 112 врста 57 родова и 30 породица сврстаних у 3 класе Coniferopsida, Dicotyledones и Monocotyledones.

Биљногеографском анализом констатовано је 13 ареал група. Основно биљногеографско обиљежје дендрофлори дају врсте које припадају субмедитеранској и евроазијској ареал групи. Посебан значај диверзитету дендрофлоре НП „Дрина” дају ендемичне врсте.

У изградњи биолошког спектра учествују фанерофите и скандентофите. Анализом биолошког спектра утврђено је да у дендрофлори од фанерофита преовлађују листопадне-лишћарске дрвенасте врсте висине 5–50 m (fo des MesP scap) са 39 представника или 35,13 % од укупног броја фанерофита. Значајније учешће у изградњи фанерофитске животне форме учествују листопадни грмови нижи од 2 m (27 врста или 24,32%) и листопадно ниско дрвеће висине од 2 до 5 m (20 врста или 18,01%).

На основу еколошке анализе станиште се може окарактерисати као субмезофитско, неутрофилно, средње богато минералним материјама, повољног свјетлосног и термичког режима.

Значају диверзитета дендрофлора НП „Дрина” доприноси присуство биљних врста које се налазе на Прелиминарној црвеној листи Босне и Херцеговине, Уредби о Црвеној листи заштићених врста флоре и фауне Републике Српске и Европској црвеној листи.

Литература

- Beck, G. (1903): *Flora Bosne, Hercegovine i Novopazarskog Sandžaka*. I dio, Sarajevo: Zemaljska štamparija.
- Beck, G. (1927): *Flora Bosnae, Hercegovinae et regionis Novi Pazar*. II dio, Državna štamparija u Sarajevu, Beograd-Sarajevo.
- Јосифовић, М. (уредник), (1970-1977): *Флора Србије*. 1-9, Београд: САНУ.
- Javorka, S., Csapody, V. (1975): *Iconographie der Florae des Südöstlichen Mitteleuropa*. Budapest. Akademiai Kiado.
- Kojić, M. i dr. (1997): *Vaskularne biljke Srbije kao indikatori staništa*. Beograd: Institut za istraživanje u poljoprivredi Srbije, Institut za biološka istraživanja „Siniša Stanković“.
- Oberdorfer, E. (2001): *Pflanzensoziologische Exursionsflora für Deutschland und angrenzende Gebiete*. Stuttgart: Eugen Ulmer Verlag.
- Mueller-Dombois, D. Ellenberg, H. (1974): *Aims and Methods of Vegetation Ecology*. New York: John Wiley and Sons.

- Петронић, С., Павловић, Д. (2012): *Флора и вегетација Јахорине*. Бања Лука: Републички завод за заштиту културно-историјског и природног наслеђа.
- Гајић, М. (1980): *Pregled flore Srbije sa biljnogeografskim oznakama*. Glasnik Šumarskog fakulteta, Beograd, 54, str. 111–154.
- Stevanović, V. (1992): Floristička podela teritorije Srbije sa pregledom viših horiona i odgovarajućih flornih elemenata. U: Sarić, M., (ur.): *Flora Srbije I* (drugo izdanje). Beograd: SANU.
- Šilić, Č. (1973): *Atlas drveća i grmlja*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Šilić, Č. (1990): *Endemične biljke*. Sarajevo: IP „Svjetlost”, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Šilić, Č. (1996): *Spisak biljnih vrsta (Pteridophyta i Spermatophyta) za Crvenu knjigu Bosne i Hercegovine*. Glasnik Zemaljskog muzeja (PN), N. S. sv. 31, str. 323–367.
- Šilić, Č. (2005): *Atlas dendroflora BiH*. Čitluk: Matica hrvatska.
- Tutin T. G. (ed.), (1964-1980): *Flora Europaea 1-5*. London: Cambridge University Press.
- Уредба о Црвеној листи заштићених врста флоре и фауне Републике Српске* („Службени гласник Републике Српске” број: 124/12)

Slađana Petronić, Nataša Bratić, Sara Todorović, Goran Panić

DENDROFLORA OF NATIONAL PARK „DRINA“

Summary

The paper presents the results of research of dendroflora potential of national park "Drina". National Park "Drina" is located in the eastern part of the Republic of Srpska and Bosnia and Herzegovina, in the municipality of Srebrenica. It covers the area of the Starih Vlaha and part of the area of Dinara Mountain.

Taxonomic analysis found 112 species, which are grouped into 6 genera and 31 families. According to the geographical distribution the most common species are from submediteran, euroasian, subatlantic areal group. Exceptional values of the area are the presence of Serbian spruce, endemic and tertiary relict species.

Key words: *Dendroflora, Drina.*

Вања Д. Томић*Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет у Бијељини

УДК 575

DOI 10.7251/NS1601276T

Оригинални научни рад

ВРСТЕ И ЗАСТУПЉЕНОСТ НУМЕРИЧКИХ ХРОМОЗОМСКИХ АБЕРАЦИЈА У НАЛАЗИМА КАРИОТИПА ПЛОДА НА ПОДРУЧЈУ РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ

Апстракт: Хромозомске аберације представљају одступање од нормалног броја или нормалне структуре хромозома и могу се подијелити на нумеричке и структурне, којима могу бити захваћени аутозомни и полни хромозоми. Најчешћи аутозомни нумерички поремећај код живорођене дјеце је Даунов синдром (ДС) који је по својим фенотипским карактеристикама препознатљив већ при рођењу. Остале тризомије које су компатибилне са преживљавањем јесу Патау синдром и Едвардсов синдром. Хромозомском анализом обично се открива класична тризомија, код Патау синдрома тризомија 13, а код Едвардсовог, тризомија 18. Када је ријеч о хромозомским болестима полних хромозома, најчешће се јављају Клинефелтеров синдром (КС) са хромозомском конституцијом 47,XXY, те Тарнеров синдром где је у кариотипу присутан само један X хромозом (45,X), који је, углавном, поријеклом од мајке. Пренаталним узорковањем којим је обухваћено 3113 анализа нађено је 1,16% свих нумеричких аберација, од којих 0,98% аберација везано за аутозомне хромозоме, те 0,015% аберација везаних за болести полних хромозома.

Кључне ријечи: пренатална дијагностика, нумеричке хромозомске аберације, амниоцентеза.

Увод

Најчешћи аутозомни нумерички поремећај код живорођене дјеце је Даунов синдром који је по својим фенотипским карактеристикама препознатљив већ при рођењу. Даунов синдром се може јавити у неколико варијанти. У 92–95% случајева је проузрокован слободном тризомијом хромозома 21, а додатни хромозом је у више од 90% случајева мајчиног поријекла, док су студије ДНК показале да је најчешћи узрок нераздвајање у мејози 1 оогенезе. Критичан регион на хромозому 21 за настанак овог синдрома је 21q21. Робертсонова транслокација је одговорна за приближно 4% случајева Дауновог синдрома, од којих је за једну трећину утврђено да је носилац транслокације један од родитеља. Мозаички тип Дауновог синдрома може се дијагностификовати код 1% пацијената и тада се при хромозомској анализи уочава присуство два клона, једног нормалног и једног тризомичног, са вишком хромозома 21. Процент тризомичних ћелија варира од 11 до 70%,

* vanja.tomic@pfb.ues.rs.ba

а настају као резултат нераздвајања хромозома 21 у ћелијским диобама у току ембриогенезе. Са клиничког аспекта, мозаици су блажи облици Дауновог синдрома у поређењу са комплетном тризомијом 21 (Carpenter 2002, стр. 769–778). Остале тризомије које су компатибилне са преживљавањем јесу Патау синдром и Едвардсов синдром.

Хромозомском анализом обично се открива класична тризомија, код Патау синдрома тризомија 13, а код Едвардсовог, тризомија 18. Због мултипних конгениталних малформација 50% овакве дјеце умире у току првог мјесеца. У кариотипу код пацијената са Патауовим синдромом у 70–80% случајева присутна је тризомија 13, која најчешће настаје као посљедица нераздвајања хромозома у мејози мајке (47, XX или 47, XY+ 13). Код 5% ових пацијената тризомија је присутна у мозаику, а док у 20% случајева синдром се јавља као посљедица присуства Робертсонове транслокације која укључује хромозом 13, код једног од родитеља (Stipoljev, 2004, стр. 192–196).

Када је ријеч о Едвардсовом синдрому, од 80 до 90% пацијената у кариотипу је присутно 47 хромозома са вишком хромозома 18 (47, XX или 47, XY), који настаје као посљедица нераздвајања хромозома, најчешће у оогенези. Мозаичан кариотип се може наћи код 10% пацијената, или чак и као парцијална тризомија која настаје као посљедица присуства балансиране транслокације или инверзије (око 5%) која укључује хромозом 18, код једног или оба родитеља. Што је удио тризомних ћелија мањи, то је фенотипска слика плода блажа. Око 28% плодова у другом тромјесечју и 87% плодова у трећем тромјесечју заостају у развоју. Ризик за поновно рађање дјетета са овим синдромом је иста као и код синдрома Патау (1%), осим уколико један од родитеља није носилац балансиране транслокације парцијалне тризомије 13, онда је ризик знатно већи, те се стога родитељима препоручује пренатална дијагностика (Turnpenny, Ellard, 2007, стр. 127–131). Због овако тешке клиничке слике већина дјеце умире још у првим данима или мјесецима свога живота, а свега 10% преживи своју прву годину.

Присуство додатног полног хромозома (X или Y) изазива само благи фенотипски ефекат. Мушкарци са Клинефелтеровим синдромом (КС) имају хромозомску конституцију 47,XXY која је посљедица нераздвајања хромозома у мејози оца или мајке. Ово је релативно честа болест која има инциденцу 1 : 500 живорођене дјеце мушког пола. Код оваквих особа у размазу букалне слузокоже може се појавити једно или више Барових тијела, у зависности од броја присутних X хромозома. Мањи проценат пацијената са Клинефелтеровим синдромом има мозаичан кариотип. Друга најчешћа полна хромозомска аберација која је дијагностификована у овом истраживању је Тарнеров синдром. Синдром Тарнер је хромозомски поремећај који се јавља код 1 од 70 земака. Око 95% таквих плодова се

спонтано побације у првом тромјесечју трудноће. Учесталост овог синдрома код живорођене дјеце износи 1:2500 (Van Zelen 2002, стр. 94–98). У преко 50% пацијената са Тарнеровим синдромом у кариотипу је присутан само један X хромозом (45,X), који је, углавном, поријеклом од мајке. Овакве особе немају Барово тијело у размазу букалне слузокоже. У одређеном проценту пацијената са Тарнеровим синдромом дијагностификује се мозаичан кариотип 45,X/46,XX и овакве особе могу бити фертилне. У случају да у другој ћелијској линији постоји материјал хромозома Y, мора се испитати дискгенезија гонада, јер такве гонаде могу малигно да алтерирају и као такве, треба их хируршки одстранити (Yuan et al, 2000, стр. 113–118).

Методологија

Испитанице и методе

У овом истраживању узорак чине труднице (n=3113) којима је након показаних индикација за амниоцентезу извршена цитогенетичка анализа феталног кариотипа из плодове воде. Истраживање је рађено у цитогенетичкој лабораторији Клиничког центра Бања Лука. Труднице које су обрађиване у овом истраживању долазе из различитих дијелова Републике Српске, различите су старосне доби као и нивоа образовања. Клинички центар Бања Лука је једна од установа у Републици Српској гдје се ради пренатална дијагностика кариотипизације плода, те се ови резултати односе само на труднице које су се одлучиле да овај дијагностички поступак ураде у нашој установи.

Поступак методе

Кариотипизација плода урађена је из 3 113 узорака добијена поступком амниоцентезе у Клиничком центру Бања Лука. Метода кариотипизације плода из ћелија плодове воде је комплексна и састоји се од неколико фаза: култивације, промјене медијума у културама, трипсинизације, обраде, прављења препарата, бојења ГТГ техником за добијање Г трака и анализе препарата.

Резултати

Од 3 113 анализираних узорака, утврђено је 31 (0,98%) случаја анеуплоидија 21, 13, 18, те 3 случаја синдрома Тарнер (0,09) и 2 случаја Клинефелтеровог синдрома (0,06%) што чини укупно 36 (1,15%)

дијагностификованих нумеричких хромозомских аберација. Најчешће хромозомске аберације које су дијагностификоване приказане су у Табели 1 и у Графикону 1.

Табела 1. Приказ трудница код којих је откривен плод са најчешћим аберацијама хромозома, по годинама и индикацијама у Клиничком центру Бања Лука

Најчешће хромозомске аберације	Број трудница (%)	Године трудница	Индикације за амниоцентезу
Тризомија 21	24 (0,77%)	21–44	УЗ,НТ,БХМ,године труднице
Тризомија 13	3(0,09%)	29–33	БХМ (2 случаја) ДС у породици (1 случај)
Тризомија 18	4 (0,12%)	26–34	БХМ, НТ, УЗ
Тарнеров синдром	3 (0,09%)	32–38	малформације плода,године труднице
Клинефелтеров синдром	2 (0,06%)	35–37	године труднице
Укупно:	36 (1,15%)		

Као најчешћа нумеричка аберација Даунов синдром је утврђен у 24 случаја (0,77%), а затим ЕС у 4 случаја (0,16%) и ПС у 3 (0,09%). Анеуплоидије полних хромозома су утврђене у 3 случаја (0,08%) за Тарнеров и за Клинефелтеров синдром, док је у преостала 3 077 (98,8%) случаја анализе кариотипа налаз плода био уредан.

На Графикону 1 дат је приказ постотака појединачних хромозомских аберација од укупног броја дијагностификованих хромозомопатија (36).



Графикон 1. Графичи приказ хромозомских аберација дијагностификованих у КЦ Бања Лука

Од укупног броја дијагностификованих хромозомопатија (36), 67% чини Даунов синдром, што је уједно и највећи постотак. Затим слиједи тризомија 18 са 11%, те тризомија 13 и Тарнеров синдром који имају по 8%. КLINEФелтеров синдром има најмању учесталост, што износи 6% од укупног броја аберација.

Дијагностици свих хромозомопатија 36 (1,15%) претходиле су различите индикације које су указивале да би требало урадити поступак амниоцентезе. Код Дауновог синдрома индикације за амниоцентезу до 34 године живота биле су абнормалан ултразвучни налаз, поремећене вриједности биохемијских маркера и абнормалан налаз нухалне транслуцијенције. Код трудница преко 35 година живота, а код којих је дијагностификован Даунов синдром плода, индикације су биле искључиво старосна доб труднице. На слици 1 приказан је кариотип плода са Дауновим синдромом.



Слика 1. Даунов синдром плода 47,XX+21, техника ГТГ трака

У случајевима тризомије 13 поремећене вриједности биохемијских маркера, у 2 случаја били су индикација да се уради кариотипизација плода, док је у 1 случају Даунов синдром у породици био показатељ да се уради ова дијагностичка процедура. Слика 2 показује кариотип плода с Патауовим синдромом.



Слика 2. Приказ феталног кариотипа мушког пола са трисомијом 13 (Патау синдром) и Робертсономовом транслокацијом на акроцентричним хромозомима 13 и 14. $46,XY\ rob(13;14)(q10;q20) +13$, техника ГТГ трака.

Када је ријеч о трисомији 18 у сва 4 случаја индикације су биле абнормалан ултразвучни налаз, поремећене вриједности биохемијских маркера (АФП, бета подјединица хЦГ, и уЕ3), те абнормалан налаз нухалне транслуцијенције. На Слици 3 показан је кариотип плода с Едвардсовим синдромом.

Слика 3. Кариотип плода са Едвардсовим синдромом, трисомија 18. $47,XY$



$+18$, техника ГТГ трака.

Полне хромозомопатије, првенствено Тарнеров синдром који је дијагностификован у 3 случаја, малформације плода и старосна доб труднице били су једини индикатори да би се урадила кариотипизација плода. На слици 4 дат је приказ кариотипа плода са Тарнеровим синдромом добијен у Клиничком центру Бања Лука.



Слика 4 . Кариотип плода са Тарнеровим синдромом 45,X (15) 46,XX (15), техника ГТГ трака

У преостала 2 случаја полних хромозомских абериација (Клинефелтеров синдром), индикације за амниоцентезу су биле искључиво године труднице (35-37). Слика 5 приказује кариотип плода са Клинефелтеровим синдромом добијен у Клиничком центру Бања Лука.



Слика 5. Кариотип плода са Клинефелтеровим синдромом 47,XXY,техика ГТГ трака.

Број трудница са плодом код којих је дијагностификован Даунов синдром износи 24. Најмлађа трудница код које је дијагностификован плод са

Дауновим синдромом има 21 годину, а најстарија 44. У табели 2 дат је приказ трудница код којих је откривен плод са Дауновим синдромом по годинама и индикацијама.

Табела 2. Приказ броја трудница код којих је откривен плод са Дауновим синдромом, по годинама и индикацијама

Број трудница са плодом са ДС	Године труднице	Индикације
1	21	УЗ, НТ, БХМ
3	32 – 34	БХМ, НТ
6	37	године труднице
7	38 – 39	године труднице
3	40	године труднице
2	42	године труднице
1	43	године труднице
1	44	године труднице
Укупно: 24		

Од укупног броја дијагностификованих Дауновог синдрома код плода (24), најмлађа трудница имала је 21 годину, што се десило у 1 случају, а индикације за амниоцентезу су били абнормалан УЗ налаз, поремећене вриједности БХМ као и нухалне транслуцијенције. У 3 случаја труднице су биле у старосној доби између 32 и 34 године, а амниоцентеза је била индикована поремећеним вриједностима биохемијских маркера као и абнормалним налазом нухалне транслуцијенције. Остале труднице су биле у старосној доби преко 35 година, те су индикације за поступак амниоцентезе биле искључиво старосна доб труднице. Уколико се анализира учесталост Дауновог синдрома према полу дјетета, у 54,1% или 13 случајева дијагностификован је код мушког пола, док је 45,8% или у 9 случајева дијагностификован код женског пола, што се може видјети из Табеле 3.

Табела 3. Приказ учесталости Дауновог синдрома према полу

Пол	Број	Кариотип
Мушки	13 (54,1%)	47,XY+21
Женски	11 (45,8%)	47,XX+21
Укупно:	24 (100%)	

У табели 3. приказан је Патау синдром у односу на кариотип плода. Од укупног броја дијагностификоване тризомије 13, у 2 случаја кариотип плода је слободна тризмоија 47,XX +13 (женски пол), док је у 1 случају Патау синдром дијагностификован као Робертсонова транслокација 46,XY,rob(13;14)(q10;q10),+13 (мушки пол), што се може видјети из Табеле 4.

Табела 4. Приказ Патау синдрома у односу на кариотип

Број	Кариотип
2 (66,7%)	47,XX+13
1 (33,3%)	46,XY,rob(13;14)(q10;q10),+13
Укупно:	3 (100%)

Уколико се анализира синдром Патау према полу дјетета, од укупног броја дијагностификованих у 3 случаја утврђен је женски пол 47,XX+18, те у 1 случају мушки пол плода 47,XX,и(18)(p10),и(18)(q10), што се види из приказа у табели 5.

Табела 5. Приказ Едвардсовог синдрома у односу на кариотип

Број	Кариотип
3 (75%)	47,XY+18
1 (25%)	47,XX,и(18)(p10),и(18)(q10)
Укупно:	4 (100%)

Осим нумеричких аберација хромозома могу се открити и структурни хромозомски реаранжмани као што су балансиране и небалансиране

транслокације, Робертсонове транслокације, инверзије, као и делеције и инсерције веће од 4Мбп. Од инверзија се најчешће јавља инверзија хромозома 9, која је откривена у 27 случајева или 0,86% , а која представља инверзију конститутивног хетерохроматина и која се сматра нормалном хромозомском варијантом, а заступљена је у популацији са учесталошћу око 1%.

Закључак

Резултати ове студије добијени на основу цитогенетичких анализа плода, показују да је Даунов синдром најчешће утврђена хромозомска аберација са учесталошћу 0,77% , 24/3113 случајева, док су Turnpenny и Ellard (2007, стр. 156 – 162) навели да је инциденца Дауновог синдрома 15 случајева на 10 000 новорођенчади, док је инциденца осталих тризомија знатно мања. Такође, утврђена су 4 случаја Дауновог синдрома код трудница у доби млађој од 35 година, док је у 20 случајева Даунов синдром утврђен у категорији од 37 до 44 године, што је у складу са податком да се учесталост Дауновог синдрома повећава са годинама труднице (Turnpenny и Ellard 2007, стр. 129). Већина трудница које су радиле кариотипизацију плода у Клиничком центру Бања Лука, а које су носиле плод са Дауновим синдромом су биле старије од 37 година, изузимајући једну трудницу, старости 21 годину. Код ове труднице индикација за амниоцентезу су биле патолошке вриједности биохемијског скрининга (double тест), који је указао на повећан ризик за рађање Дауновог синдрома. Увођење овог тестирања трудницама млађе животне доби у Клиничком центру Бања Лука, омогућило је да буду упућене на амниоцентезу, у случају патолошког биохемијског скрининга. Сличне податке наводе и многи аутори (Guć-Šćekić, Radivojević 2009, стр. 58), јер се и у њиховим подацима учесталост тризомије 21 повећава са старашћу труднице. Ови аутори наводе да је инциденца Дауновог синдрома код трудница у раним двадесетим годинама знатно нижа (1:1500) него код трудница са 45 година (1:30). Утврђена је и већа заступљеност Дауновог синдрома код плодова са мушким кариотипом. У овом истраживању, од укупног броја дијагностификованих плодова (24 случаја) са тризомијом 21, резултати показују да је било 13 дјечака са овом аберацијом, што износи 54,1 %. С друге стране Даунов синдром код женског пола регистрован је у 11 случајева или 45,8%. Како наводе Диклић и сар. (2001, стр. 66) Даунов синдром је чешће заступљен код дјечака него код дјевојчица (3:2). Утврђивање Дауновог синдрома код трудница млађих од 35 година, упућује на значај примјене комбинованог скрининг теста, који се такође проводи у Клиничком центру Бања Лука. Захваљујући тим тестовима цитогенетичком анализом плода открили су се и други случајеви тризомија.

Остале тризомије које су дијагностификоване у овом истраживању су Патау синдром и Едвардсов синдром. Међу 3 откривена случаја Патау синдрома, 2 су имали слободну тризомију 13, док је један случај посљедица структурног реаранжмана хромозома 13 и 14 - Робертсонова транслокација. Подаци који су добијени у овом истраживању се не подударају са подацима које наводе (Schrock et al, 1997, стр. 266 – 262). У њиховом истраживању се наводи да код 5% ових пацијената тризомија је присутна у мозаику, а док у 20% случајева синдром се јавља као посљедица присуства Робертсонове транслокације која укључује хромозом 13, код једног од родитеља, што није случај у подацима који су добијени у Клиничком центру Бања Лука. С обзиром да није испитан кариотип родитељима, не може се јасно тврдити да ли је утврђени кариотип посљедица Робертсонове транслокације код једног од родитеља, или је настао *de novo*.

Од 4 утврђена случаја Едвардсовог синдрома, 3 (75%) су била са слободном тризомијом 18, док је један случај (25%) имао риједак хромозомски реаранжман са присуством изохромозома 18 и за дуге и за кратке краке, осим којих је био присутан и један слободан хромозом 18. Овај реаранжман такође представља Едвардсов синдром, због присуства количине хромозомског материјала, која је иста као и код слободне тризомије 18 и оставља исте фенотипске посљедице. Stipoljev (2004, стр. 192–196) у својим студијама износи да око 85% плодова има вишак хромозома или слободну тризомију 18, што се поклапа са нашим подацима. Даље наводи да се мозаичан облик тризомије 18 јавља у 10% случајева, док је 5% резултат транслокацијског размјештања. Насупрот горе наведеним подацима, на такве проценте не наилазимо у овом истраживању. Утврђивањем ријетких хромозомских реаранжмана анализом пренаталног кариотипа, омогућује се испитивање кариотипа родитељима и превенција рађања дјете са небалансираним кариотипом у будућим трудноћама. У овим случајевима пренатална дијагностика је од пресудног значаја.

Нешто је мањи број откривених случајева Тарнеровог и Клинефелтеровог синдрома. Од укупног броја анализираних кариотипа (3113), нађена су 3 случаја Тарнеровог синдрома (0,09%) и 2 случаја Клинефелтеровог синдрома (0,08%). У својим радовима Van Zelen Sprock и сар. (1992, стр. 94 – 98) наводе да разлог томе може бити и то што се у 98% случајева плодови са 45,X конституцијом спонтано одбацују, па их вјероватно велики број и не дочека период гестације, у коме се изводи амниоцентеза, а Клинефелтеров синдром има само благи фенотипски ефекат и код трудница млађе животне доби, тако да вјероватно остају неоткривени у пренаталном периоду. Један од три случаја Тарнеровог синдрома је утврђен из ткива побаченог плода. Индикација код ове труднице као и код труднице

код које је дијагностификован Клинефелтеров синдром су, такође, биле патолошке вриједности биохемијских маркера.

Од укупног броја трудница код којих је урађена амниоцентеза а код којих су нађене хромозомске аберације, индикације за ову процедуру су биле различите. У 24 случаја трудница код којих је дијагностификован Даунов синдром индикације за амниоцентезу су биле абнормалан ултразвучни налаз, абнормалне вриједности биохемијских маркера (АФП, бета подјединица хЦГ), као и старосна доб труднице (35 година). Код тризومیје 13, у два случаја индикације за амниоцентезу су биле биохемијски маркери, док је један случај био индикуван претходним случајем Дауновог синдрома у породици. Што се тиче тризومیје 18, у 4 случаја показатељи су били абнормални налази биохемијских маркера, абнормалан налаз нухалне транслуценције, као и уочене малформације плода под контролом ултразвука. Када је ријеч о полним хромозомопатијама, код три труднице је дијагностификован синдорм Тарнер, а индикације за амниоцентезу су биле малформације плода, као и старосне године труднице. Друга најчешћа полна хромозомопатија која је дијагностификована је синдром Клинефелтер. У 2 случаја код трудница код којих се дијагностификовала ова абнормалност једина индикација за амниоцентезу су биле године труднице.

Литература

- Carpenter N. J. (2002). *Molecular cytogenetics: 46 shromosomes, 46 years and counting*. Nat Rev Genet 3, 769–778.
- Diklić V., Kosanović M., Nikolić J., Dukić S. (2001). *Biologija sa humanom genetikom*. Beograd: Medicinska knjiga, Medicinske komunikacije.
- Guć-Ščekić M., Radivojević D. (2009). *Priručnik iz medicinske genetike*. Beograd: Биолошки факултет, Altanova.
- Khoshnood, B., Blondel, B., De Vigan, C., & Bréart, G. (2003). *Effects of maternal age and education on the pattern of prenatal testing: Implications for the use of antenatal screening as a solution to the growing number of amniocenteses*. Am J Obstet Gynecol, 189, 1336–1342.
- Schrock, E, Veldman, T, Ning Y. (1997). *Spectral karyotyping refines cytogenetics diagnostics of constitutional chromosomal abnormalities*. Hum Genet 101, 255–262.
- Stipoljev F., (2004). Prenatalni probir plodova rizičnih za pojavu kromozomskih i genskih poremećaja. *Paediatr. Croat; 48 (Supl 1), 192–196.*
- Turnpenny P., Ellard S. (2007). *Emerijevi Osnovi medicinske genetike*. Zagreb: Medicinska naklada.

- Van Zelen-Sprock R.M., Van Vugt J.M.G., van Gejin H.P. (1992). *First trimester diagnosis of cystic hygroma, course and outcome*. Am J Obstet Gynecol, 167, 94–98.
- Yuan W., Steffansen F.H., Nielsen G.L., Mollar M., Olsen J., Sorensen H.T. (2000). *A population- based chort study of birth and neonatal outcome in orded primipara*. Int. J. of Gynecol & Obset, 68, 113–118

Vanja Tomić

DIAGNOSTICS OF NUMERICAL CHROMOSOMAL ABERRATIONS IN THE FINDINGS OF FETAL KARYOTYPE IN THE REPUBLIC OF SRPSKA

Summary

Chromosomal aberrations represent a deviation from the normal number of chromosomes, or normal structure and can be divided into numerical and structural, which can affect autosomal and sex chromosomes. The most common autosomal numerical disorder in live born children is Down syndrome (DS), which is by its phenotypic characteristics recognizable at birth. Other trisomies, which are compatible with the survival rate are Patau Syndrome and Edwards Syndrome. Chromosomal analysis usually reveals a classic trisomy, with Patau syndrome, trisomy 13, and in Edwards', trisomy 18. The most common chromosomal diseases of sex chromosomes are Klinefelter syndrome (KS) with chromosome constitution 47, XXY, and Turner syndrome with only one X chromosome (45, X), mainly inherited from the mother. Prenatal diagnostics of 3113 samples 1.16% of all numerical aberrations was found, of which 0.98% aberrations are related to autosomal chromosomes, and 0.015% aberrations are detected in sex chromosomes.

Key words: *prenatal diagnostics, numerical chromosomal abnormalities, amniocentesis*

Оливера М. Марковић*

УДК 75-053.5

Весна Н. Тодоровић

DOI 10.7251/NS1601289M

Универзитет у Источном Сарајеву

Прегледни рад

Педагошки факултет у Бијељини

ДЈЕЧИЈЕ ЛИКОВНО СТВАРАЛАШТВО – ЗНАЧЕЊЕ И ЗНАЧАЈ

Апстракт: Дјечији ликовни израз је један од основних облика развоја ујелокупне дјететове личности. Као такав, он је значајно средство за ослобађање дјечијих потреба. Овим радом смо покушали приближити значење и значај дјечијег ликовног стваралаштва у васпитно-образовном процесу и изван њега. Проблем тумачење дјечијих ликовних радова постакао је многе педагоге, психологе и ликовне умјетнике да истражују специфичности ликовног израза дјеце које су у вези са личношћу малог умјетника, његовим узрастом и нивоом развоја уопште. Ликовна експресија помаже дјетету да ослободи унутрашњи садржај, да развија способност опажања, представљања, самосвијест, истрајност, радну дисциплину, смисао за културу и естетски доживљај. Разумјети дјечији ликовни израз представља поуздана врата за улазак у дјечији свијет и развој дјечије личности.

Кључне ријечи: дјечије ликовно стваралаштво, значење, значај, развој личности.

Увод

„Змија боа која вари слона” је од 1943. године, када је изашла књига Мали принц, широм свијета прихваћен симбол за фантастичан свијет дјечије маште. Мали принц је на овој слици употријебио један једноставан облик, који подсећа на шешир, да би исказао своју мисао, своју идеју о фиктивном догађају и да би поткријепио своје мисли визуелним доказом. Можда никада не бисмо погодили шта се тачно налази на овом цртежу да нам Мали принц није објаснио.

Шта дијете црта, шта значи то што нацрта и зашто то црта?

Ликовни израз спада у основне облике изражавања дјечије личности. Због тога је посебно интересантан за оне који желе да боље упознају дијете и његов духовни развој. Дијете често у ликовном изразу изражава оно што не умије да каже усмено или га у томе омета околина. Зато је дјечији ликовни рад значајно средство за изражавање и ослобађање дјечијих потреба и мисли.

Често је тешко објаснити дјечији цртеж, јер одрасли у то објашњење уносе своје, дакле, субјективне елементе. Почетком 20.

* oljabn@yahoo.com

вијека је проблем тумачења дјечијих цртежа подстакао многе педагоге, психологе, педијатре и ликовне умјетнике да изучавају специфичности код дјечијег ликовног изражавања које би биле у вези са личношћу малог умјетника, његовим узрастом и нивоом развоја уопште.



Слика 1.
Мали принц

Психологија и умјетност

Психологија је одувijek присутна у самој сржи умјетности. Она је присутна од идеје за дјело, преко мотивације за приступање раду, самом раду, избору материјала, до презентовања дјела другима. Она залази у фиктивне просторе и подстиче из њих реалног креатора. Људи веома различитих професионалних оријентација давали су психолошка објашњења феномену умјетности.

Психоанализа и ликовна умјетност

Када је ријеч о ликовној умјетности онда психолози сматрају да оно што умјетник представља није само фигура, предмет, природа... оно је душа умјетника. Узбуркане емоције, поглед на свијет, став, инстинкт, моћ, немоћ, унутрашња борба и многи други скривени фрагменти личности једног умјетника налазе своје уточиште на једном платну, комаду дрвета или камена. Када се успије протумачити и разумјети једно такво дјело, онда се много лакше разумије и личност аутора дјела.

Први психолог који је званично почео анализирати и тумачити умјетност био је Зигмунд Фројд (Sigmund Freud, 1856–1939). Он је оснивач психоанализе, откривања скривеног, заборављеног и у подсвијест потиснутог унутар човјекове психе, као и несвјесних жеља

и нагона. Психоаналитичари сматрају умјетност пројекцијом ума и мисаоних процеса самог умјетника. Они вјерују да подсвјесне жеље и фантазије кроз умјетност продиру у спољни свијет те да је свако умјетничко дјело директно повезано са подсвијешћу умјетника.

Под лупу психоаналитичара доспио је међу првима Леонардо да Винчи (Leonardo da Vinci, 1452–1519). Један од најпознатијих осмијеха је онај који је дјело Да Винчијеве руке, осмијех „Монализе” (*La Gioconda, 1503 – 1505/1507*; сл.2). Тумачење тог осмијеха је толико популарно, да вјерујем да су и многи међу нама покушали да открију повод за њега. У својој студији о Леонарду да Винчију, првој психоаналитичкој публикацији која се бавила умјетношћу, Фројд (1910) реконструира дјетињство умјетника закључујући, између осталог, да је као дјечак био „заведен” од стране мајке што му је касније онемогућило здраво одвајање од ње јер је у овом односу остао еротички, либидно везан. Управо овој констелацији Фројд приписује чувени смијешак не само Монализе, већ и пар других Леонардових дјела попут нпр. „Бахуса”. Након Фројда су се многи други психоаналитичари окушали у психоанализи умјетности других сликара. Тако данас многи сматрају рад Салвадора Далија (Salvador Dalí, 1904–1989) готово визуелном представом анализе снова, подсвјесних жеља као и халуцинација и слободних асоцијација.

Но, психоанализа је једна од оних појава у култури које изазивају поларизацију ставова, често неочекивано емотивних, па док је једни ватрено прихватају, други је исто тако ватрено одбацују. Психоанализи се оспорава научност, пошто добар дио њених налаза и теоријских ставова нису добијени верификованим методама које се употребљавају у савременој науци.

Дакле, тумачити значење неке умјетничке слике не мора увијек бити у сферама психоанализе. Углавном је потребно познавати ликовне елементе, историју умјетности, а често и историју уопште да би се схватио садржај дјела и пронашао аутор у том дјелу. Нека дјела, ипак, треба само добро посматрати и дозволити себи да осјећаје и појмове које видимо, назовемо одређеним именима.

Изазов за психоаналитичаре представља и ризница маштовитих и бајковитих приказа дјечијег свијета изражена њиховим ликовним стваралаштвом. Богатство значења у њима је несразмјерно у односу на

број симбола којима се служе. Само неколико линија, кругова и главоножаца, посједују огромну симболику.

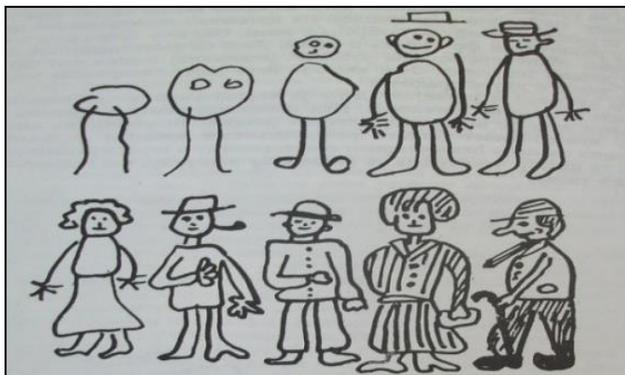
Колико је велика та симболика огледа се у томе да су многи на основу ње успјели мјерити интелигенцију дјетета, затим стећи увид у емоционални и социјални свијет дјеце, одредити ниво психо-физичког развоја, препознати црте личности дјетета и на крају разумијети поруку коју нам дијете шаље својим ликовним радом. При анализи једног од тих малих умјетничких дјела нису безначајне ни оне прве линије које дјеца незграпно повлаче по листу папира, нити се смије занемарити величина каснијих фигура, њихов однос у простору, употреба боје и друго, јер иза свих тих линија, мрља и кругова стоји једна прича о искуству и одрастању уопште.



Слика 2. Монализа

Прва истраживања о значењу дјечијих цртежа

Пиониром истраживања значења дјечијих цртежа сматра се Кершенштајнер (Georg Kerschensteiner, 1854–1932), њемачки педагог који је од 1903. до 1905. године сакупио више од 100.000 дјечијих цртежа дјеце различитог узраста. Међу првима је открио специфичности у ликовном изразу за поједине узрасте дјеце (Слика 3).



Слика 3. Развој људске фигуре у дјечијем изразу

Мјерење интелигенције помоћу цртежа

Значај различитости дјечијег ликовног стваралаштва у односу на узраст није остао занемарен од стране осталих педагога и психолога. Многи од њих су своје студије из других сфера дјечијег развоја и њихових психо-физичких способности базирали на тумачењу дјечијег ликовног израза. Тако је и Флоренс Гудинаф (Florence Goodenough, 1886–1959) у својој студији *Мјерење интелигенције помоћу цртежа* (1926), истраживала корелативне везе цртања и степена менталног развоја код дјеце. Наиме, Гудинаф (1926) је од цртања човјека развила тест интелигенције. Првенствено је конструисала схему по којој се оцјењује цртање човјека на различитим развојним нивоима. Овај изузетно занимљив приступ је био и једноставан за извођење. Многи психолози су и после, путем експеримената, установили и показали да постоји висока позитивна корелација између тестова цртања човјека и стандардних тестова интелигенција. Такви експерименти су вршени у САД, Грчкој, Енглеској, па и у бившој СФРЈ. Оно што се код оваквог испитивања интелигенције мора узети у обзир је тренутно психо – физичко стање дјетета и његова животна историја, јер по испитивању ових параметара се дошло до занимљиве тезе да дјеца која су слабије социјално прилагођена показују и слабије резултате на тесту цртања човјека.

Утврђивање улоге чланова породице помоћу цртежа

Ф. Минковска (Françoise Minkowska, 1882–1950) је изумила цртани тест *Моја породица* (1945). Помоћу тог теста она је имала прилику да установи који од чланова породице има коју улогу и значај у дјететовом животу. То се може видјети на основу величине нацртаних чланова, њиховог редослиједа, распореда, појављивања или изостављања особа у цртежу, и многих других специфичних начина представљања породице. Минковска је, поред самог цртежа, такође морала да зна у каквом се стању дијете налази у току испитивања и каква му је животна историја да би добила валидне резултате. Резултати теста су служили при објашњењу одређених црта дјететове личности, ради утврђивања да ли је дијете емоционално напето и да ли је у неком психопатолошком стању.

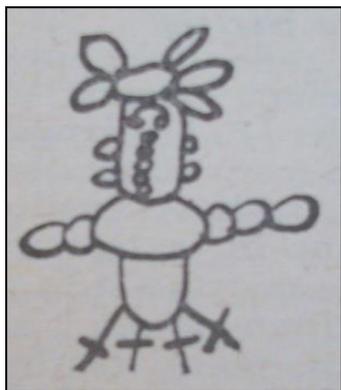
Цртање човјека

Из Гудинафиних мјерења интелигенције се показало да цртежи човјека на одређеном степену менталног развоја дјетета имају и одређене специфичности које су карактеристичне само за тај ниво. Наиме, трогодишње дијете, коме кажемо да нацрта човјека, само шкраба. Тек послје треће године дјеца цртају човјечуљка, тј. круг из којег излазе ноге. Послје четврте године постепено приказују лице и тијело. Остали детаљи се појављују између пете и шесте године. Послје седме године дијете црта карактеристичне разлике у облачењу човјека, фризури итд. Тек осмогодишње дијете повезује све детаље у цјелину. Наравно, године доби су наведене само оквирно, тј. као просјечна доб за одређени ниво менталног развоја.

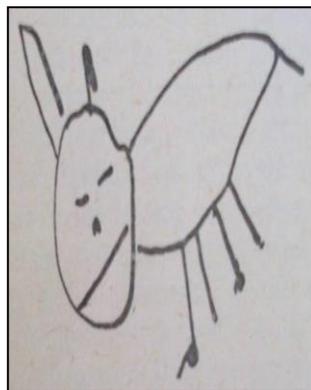
Карл Билер (1930) је тврдио да дијете од свих фигура највише воли да црта човјека. Најприје би цртало лице „ан фас” а тек касније из профила. Вјероватно зато и дјететове нацртане животиње имају људски лик (Слика 4). Код дјеце која су ометена у менталном развоју при цртању човјека можемо запазити тежњу ка персеверацијом⁷⁹ и разним варијацијама распореда њима познатих елемената. Дјеца ће

⁷⁹ lat. perservatio – постојаност, нарочито: представа у свијести, чињеница да све што је икада ушло у свијест је и постојало.

нацртати човјечуљку више ногу, више руку и очију или чак и више глава (Слика 5).



Слика 4 Животињ са људским ликом (нацртала петогодишња дјевојчица)



Слика 5. Човјек – цртеж дванестогодишњег дјетета са Даун-овим синдромом

Гудинаф (1926) је опазила посебности у цртању човјека код немирне, ментално заостале дјеце. Они своје човјечуљке цртају са више недовршених детаља. Многи психолози тврде да ови детаљи одражавају иритабилност ове дјеце. Осим тога, код дјеце са посебним потребама примјетан је и неки цртачки аутоматизам који се одликује слабом самоконтролом и због тога долази до појаве персеверације.

Дјеца и њихов избор ликовног материјала

Један веома интересантан аспект дјечијег ликовног изражавања је и њихов избор ликовног материјала. Да ли ће дијете изабрати графитну оловку или посегнути за оловком у боји зависи од нивоа његовог менталног развоја. Истраживање на ту тему вршила је Шарлота Билер (Charlotte Bühler, 1893–1974) и презентовала резултате у својој књизи *Практична дјечија психологија* (1937). Заједно са својом сарадницом Хилдегард Хецер (Hildegard Hetzer, 1899 – 1991) је испитивала дјецу различите старости тако што им је дала хартију, графитну оловку и оловке у боји. Дјеца су бирала материјал који је њима највише одговарао с обзиром на старосну доб. То је приказано у слjedeћој табели:

Табела 1

Старосна доб дјетета	Графитна оловка	Оловка у боји
3 године	60%	20%
4 године	43%	29%
5 година	21%	64%

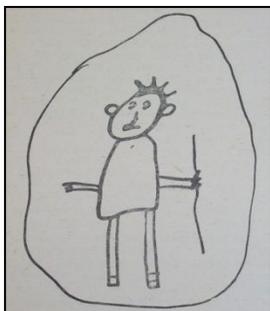
Извор: Шарлота Билер *Практична дјечија психологија*

Из наведених података и сличних истраживања могла је да закључи да дјеца постепено откривају боје као особину ствари. Они уживају у њима од малена, али као особину одређеног предмета је не схватају одмах. Чим је као такву прихвати дјеца не испуштају оловку у боји из руку. Ш. Билер (1937) закључује и да се дужим посматрањем колористичког изражавања једног дјетета може унапријед знати које ће боје употријебити. Разлике између дјевојчица и дјечака су у том погледу веома велике.

Личност дјетета у цртежу

Цртеже не посматрамо само са аспекта утврђивања развојног нивоа дјетета, него и његове личности. Ако дијете предшколског узраста именује свог човјечуљка онда је тај човјечуљак и представа неке личности коју оно познаје. На дјететовом цртежу ће бити видљиви неки детаљи те личности које су карактеристичне за исту (сат, фризура, бркови и др). Ако дијете објасни свој цртеж догађајима из свог искуства онда можемо утврдити у каквом је емоционалном односу са том особом. На примјер: једна шестогодишња дјевојчица нацртала је у руци свога оца штап којим дјеца код куће добијају батине. Из овог цртежа могло се закључити да отац ове дјевојчице употребљава батине као васпитно средство. Затим је човјечуљка уоквирила. Испитивања су показала да дјеца која се боје, која су несигурна и плашљива често своје цртеже уоквирују или их цртају врло малене у углу цртаће хартије⁸⁰ (Слика 6).

⁸⁰ Примјер из књиге *Дечији цртежи као израз душевног развоја дјетета*.



Слика 6. Отац са штапом

Пијаже (Jean Piaget, 1896–1980), развојни психолог, је такође утврдио да доживљаји дијете доводе до обликовања. Сматрао је да афективне доживљаје и жеље дијете изражава индивидуалним симболима који су, према томе, увијек у директној вези са животом (1962). Дијете представља свој психички живот и доживљаје симболичким цртежима и игром, пошто је спонтано цртање код дјецe веома слично симболичкој игри.

Разлика између дјечака и дјевојчица

Теофил Тун (1950) је групи од 200 дјецe различите старости и полова испричао једну причу, па је тражио од њих да је графички представе. Након прегледања цртежа установио је да се цртежи дјевојчица разликују од цртежа дјечака. Приметио је да су детаљи код дјевојчица били прецизније обрађени него код дјечака.

И други психолози су истраживали специфичности цртања код оба пола. Тако је за вријеме Другог свјетског рата Франциска Баумгартен-Трамер (Franziska Baumgarten-Tramer), психолог рада, анализирао цртеже дјецe коју је Међународни црвени крст евакуисао у Швајцарску (1933). Том приликом 272 дјецe је нацртало 816 цртежа. Дјецa су цртале оно што су хтјеле. Готово сви дјечаци су у својим цртежима приказали тенкове, авионе, пушке, куће које горе и сл. Дјевојчице су, међутим, цртале кућу као породични дом, родитеље, дјецу и сл. Баумгартен је протумачила те цртеже као радове са различитом тематиком али са истом пројекцијом, јер су сва дјецa, у принципу, у својим цртежима приказивала ратне страхоте и носталгију за домом.

Тумачење најчешћих мотива у дјечијем стваралаштву

Човјек као мотив

Ускоро након стварања свог првог симбола за жива бића, круга, а некад истовремено, дјеца у тај облик почињу уносити мање кругове. Обично се сматра да су то очи, велики круг је глава, а линије ноге. У школском узрасту дијелови тијела се усложњавају у представи. Дијете нема намјеру да копира објекат (човјека), већ црта оно што зна о њему, а зна да се човјек креће. Као што круг не значи главу него цјеловити живи састав, ни мали кругови у њему не значе очи него уопштено способност или функцију перципирања. Приказ људске фигуре се веома брзо развија, постаје све сложенији и варира све до шесте године (Слика 7).



Слика 7. Моја породица



Слика 8. Мој породица цртеж дјевојчице од пет година

Лице

Дијете од четири и по године симбол човјека саставља од главе, тијела и удова. Оно је уочило и косу и уста. Но, о очима још увијек мисли као симболима перцепције. Најмлађа дјеца углавном не показују интерес за уста. У природном развоју то се јавља мало касније. Симбол за уста обично је круг или неодређена мрља, а тек касније крива линија која треба да означи веселу или тужну особу. Још у каснијој доби дјеца ће се заинтересовати за нос. Дјеца користе различите облике у цртању носа. Ако је дјетету особа коју црта драга, онда ће се дуже задржавати на приказу црта лица. Лица особа које им нису драге углавном приказују оштријим и краћим цртама, као да указују на то да не желе да им посвећују своју пажњу и труд (Слика 8).

Руке и ноге

Од општег поимања човјека као цјелине која живи и креће се, мало – помало дјеца почињу усмјеравати своју пажњу на најпокретније дијелове човјека и осталих живих бића. Обично се најприје појављују линије које значе руке и ноге, тачније живу снагу у њима, а затим шака и стопала као крајњи носиоци кретања и радњи. Да нагласе способност и улогу руку, односно шака, нека дјеца то чине пропорционалним повећавањем тих облика у цртежу Зато ће тата имати дуге ноге, јер стално некуд иде, а мама, можда, дуге руке јер стално нешто ради њима (Слика 9).



Слика 9. Скијаш – цртеж дјечака од четири године

Труп

Труп је у поимању најмлађе дјеце неодвојиви дио животног састава и цјелине живих бића. Иако је труп визуелно највећи дио, дјеца га дуго времена превиђају. Када ипак мало касније дјеца почну укључивати труп у своје облике живих бића, он има споредну улогу и

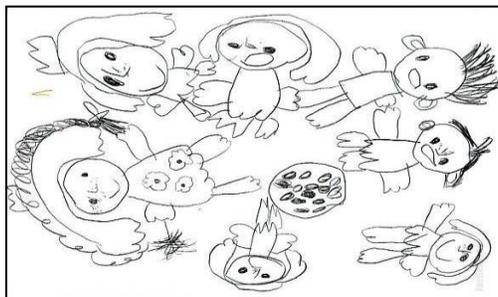
у дјечјем поимању служи за повезивање главе и удова. Сам труп је слабо покретан облик који не гледа, не слуша, не привлачи пажњу најмлађе дјеце, чија су опажања и поимања окренута увијек живом и покретном. Он се обично појављује у ликовним радовима дјеце од 4. до 5. године у облику симбола, а тек код дјеце старије од пет година почиње добијати помало визуелне особине. Тада труп представља идеалну површину за колористичко одређивање пола лика, дјечак је најчешће плав или зелен, дјевојчица црвена или пинк (Слика 10).



Слика 10. За деду – цртеж дјечака од четири године

Коса

Коса обично почне интересовати дјецу око четврте године. Симбол косе може бити само једна равна или задебљана црта положена или усмјерена увис. То може бити мноштво линија које из основног круга излазе радијално попут сунчаних зрака, могу бити кружеће, вибрирајући те низ равних и згуснутих црта постављених на врх главе. Тек старија дјеца, од пет година па надаље, у својим цртежима почињу цртати косу донекле према визуелним опажањима те као ознаку полова (Слика 11).



Слика 11. Породица око рођенданске торте

Одјећа

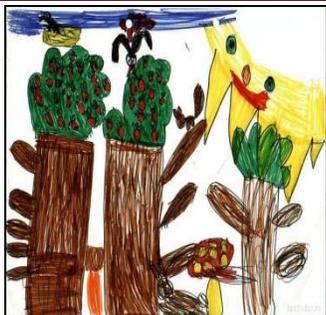
Најмлађа дјеца обично немају интереса за цртање одјеће. Ако је опазило одјећу, дијете ће је још једноставније предочити круговима постављеним поред симбола за човјека, с обзиром да још увијек није довољно развијена моторика шаке да би могли цртати fine детаље хаљине или одијела. Украшавање људске фигуре на дјечијем цртежу представља придодавање већег значаја нацртаној особи. Тако ће дијете које је приврженије мајци него оцу окитити њену фигуру разним спиралама, круговима и цртицама, а поред ње нацртати оца без тих додатних детаља (Слика 12).



Слика 12. Мама

Дрво

Уз људе и животиње један од најчешћих облика који дјеца цртају јесте дрво. Дрво је живи облик те га изражавају линијама. На дрвету дјецу највише заокупља његова способност раста и његова висина, те стога стабло цртају као једну вертикалну црту. Када дијете открије круг, примијениће тај симбол и на дрвеће, круг симболизује крошњу. Док у млађе дјеце дебло дрвета најчешће без наглашеног прекида прелази у крошњу, у каснијој доби дјеца готово увијек цртају дебло као самосталан дио дрвета (Слика 13).



Слика 13. Шума



Слика 14. Цвијеће

Цвијет

Чим прохода и почне истраживати свијет око себе, дијете наилази на цвијеће. Стога је оно неизоставни облик у ликовном изразу дјецe. Најмлађа дјецa поимају и цртају цвијеће на већ познат начин – у виду кружећих и вибрирајућих црта. Када мало касније дијете открије круг, он постаје основни симбол за цвијет (Слика 14).

Породица

За упознавање дјетета најпогоднија тема за цртање је „Моја породица”. Свој став према члановима породице дијете изражава постављајући фигуре по одређеном редослиједу, величини и боји. Највећа фигура је доминантна у кући. Себе обично црта до оног члана породице за кога је највише везано. Ако се о њему највише брине бака, оно себе црта поред ње. Кад су дјецa љубоморна на млађег брата или сестру, обично их изостављају на цртежу. Тиме стављају на знање да су им сувишна. Родитељ који често туче своје дијете на цртежу обично има велике шаке или му дијете једноставно не нацрта руке (Слика 15).



Слика 15. Базен – Цртеж илустрација дјевојчице од шест година

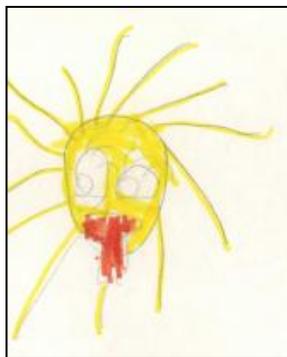
Вањски простор, кућа и сунце

Простор који га окружује је нешто што дијете врло радо црта. Заједно са кућом и породицом, околина дјетета чини и шири вањски простор у којем оно живи и креће се, среће људе, упознаје друге куће и улице, упознаје природу. Велики облик пун је малих знакова – тако дијете замишља град. Језиком симбола оно каже да је велики простор испуњен релативно малим облицима, што је врло тачно генерално опажање. Изворне представе дјецe увијек садрже стварна опажања неке појединости или неке опште појаве. Интерес за путеве, цесте и промет подударa се с дјечијим исконским интересом за кретање. С растом дјецe проширује се и употпуњује њихова представа о ширим вањским просторима. За старију дјецу (пет до шест година) најважније је да све стоји у природном положају. Усправно стоји саобраћајац и сви саобраћајни знакови. Усправно стоји и једна цеста. Дијете осјећа да у томе нешто није у реду. Оно зна да цеста креће у дубину и када покуша то нацртати, његова се цеста пружа увис. Спонтано постављање једног простора изнад другог даје привид удаљавања. Такво цртање показује да је дијете открило општи ред у појавама природе и начин како га перципирају. Не планове, него поједине облике дијете помиче према горе и тиме остварује утисак дубине простора. Такав начин приказивања простора природан је наставак пријашњих опажања просторних појава.

Дјецa често цртају кућу. Она је знак стабилности породице и топлине дома. Дјетету је породица средиште свијета. Присуство сунца на цртежу је одраз позитивне емоције. Ако је изостављено, преовлађују негативне емоције. Као и о свим осталим појавама, најмлађа дјецa и о Сунцу говоре путем кружећих линија и спирала. Након тога откривају круг као симбол за све, па и за Сунце. Иако се облик Сунца визуелно подударa с тим дјечијим симболом, то само по себи не открива ништа о њиховом изворном виђењу те појаве. Сунчеви зраци су обично кратки, али дијете их црта јако дуге (Слика 16).



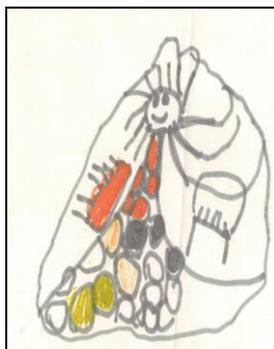
Слика 16. Детаљ из цртежа *Љето* – цртеж дјевојчице од пет и по година



Слика 17. Детаљ из цртежа *Мама и ја* – дјечак пет година

Дјеца у раздобљу од четиру до шест година наглашавају средиште Сунца. Тиме говоре о интензивном кретању у њему (Слика 17).

Неки аутори сматрају да дјеца која у многим својим цртежима цртају сунце у суштини не показују емоционалне потешкоће (Слика 18).



Слика 18. Сунце, чешаљ, камење клавир – дјевочица од пет и по година

Простор, боја и величина у дјечијем ликовном изразу

Простор у дјечијем ликовном изразу

Површина папира за дјецу је конкретан простор у који могу унијети неку своју представу догађаја у мањем или већем простору. Први простор који дјеца представљају у својим цртежима је несређени

простор. Објекти су разбацани по папиру без међусобног односа међу њима. У центру тог простора се најчешће налази велика људска фигура која треба да представља аутора дјела. Дијете себе нацрта на средини папира а остале предмета црта кружно око себе или њима попуњава слободне површине (Слика 19). Зато што дијете центрира себе на својим цртежима, Ловенфелд (1954) је ову фазу назвао „фаза егоцентризма”.

Дијете не мари за логички распоред, већ црта оно што воли поред себе, оно што не воли даље од себе, мање од себе и тако користи простор као начин исказивања својих емоција према нацртаним предметима.

Интровертна дјеца ће цртати у углу папира мање објекте и покушаваће уоквиривањем свог цртежа да смање дати простор. Екстрровертна дјеца ће, међутим, у потпуности искористити простор на папиру. Задовољна, весела и сретна дјеца можда неће добро ни испланирати распоред и величину предмета на листу, па ће зато често да недостаје неки дио представљеног објекта и изгледаће као да је одсјечен. Дијете које црта при врху папира, према неким психолозима, показује висок ниво аспирације. Када цртеж прелази ивице папира, онда то указује на нетолерантност, саможивост, а ако фигура додирује дно папира, онда то значи да дијете има склоност ка реалистичним представама.

Боја у дјечијем ликовном изразу

У данашње вријеме дјеца врло рано имају на располагању различита ликовна средства. Иако је оловка најједноставније средство ликовног изражавања које дјецци омогућава богатство и фино нијансирање линија, она је често потиснута и замијењена оловкама у боји, пастелима и фломастерима (Слика 20). Оловке у боји, пастел, и истрошени фломастери захтијевају јачи притисак, па се умјесто осјетљивости дјечије руке развија релативно тврд и једноличан потез. Та средства такође онемогућују цртање врло ситних, минијатурних облика и структура, за шта дјеца имају и потребу и способност. Када дијете које је у фази шкрабања нешто црта, а има различите оловке у боји, фломастере или пастеле, оно их употребљава онако како му дођу

под руку, како се у моменту сјети да узме неку боју или само зато што поједину оловку у боји још није употребило.

Дијете се заправо игра измјене боја, односно измјене обојених штапића. Он обично не мисли на то какву боју његовом облику даје узети штапић, па ће стога када нпр. црта низ људи сви бити различитих боја, а да то нема баш никакво значење осим што показује да је дијете радило бојама. На исти би се начин играло дијете кад би имало неколико једнаких, нпр. плавих боја. Оно би узимало час један, час други штапић. Према томе, најмлађи умјетници се путем ових врста игара донекле уче препознавати боје, док боје као појавни феномен или изражајно средство немају никакву важност у њиховом ликовном изражавању. Дијете не повезује боју и фигуру неким значењем, него је његова пажња усмјерена на измјену боја. Тек дјеца узраста од пет до шест година, ако имају позитивне могућности за рад с бојом, у овој се доби могу богато изражавати тим медијем. Опажање стварних или приближно стварних боја дјеца све чешће уносе у садржаје које сликају. Њихови цртежи почињу садржавати све више детаља. Избор омиљене боје је несвјестан, дакле искрен. Дијете користи боју спонтано, независно о стварној боји лика којег црта. До четврте године сва дјеца радо бирају живе боје, али касније се њихови укуси почињу разликовати.

Величина дјечијег ликовног рада

На величину ликовног рада утиче употреба детаља и планирање употребе детаља. Још један могући разлог због којег дјеца главу људске фигуре приказују превеликом су детаљи који су уобичајено присутни на њој (очи, нос, уста, уши, коса и сл.), за разлику од остатка тијела које рјеђе садржи детаље. Планирање укључивања детаља, осим на релативан однос дијелова исте фигуре, има утицај и на међусобан однос величина самосталних фигура. Дјеца значајно смањују величину ликова окарактерисаних као злих, те повећавају величину ликова окарактерисаних као добрих, у односу на неутралне, али не значајно.

Ликовни рад малих димензија, у односу на величину очекивану за узраст, повезује се с ниским самопоштовањем, анксиозношћу, депресијом и осјећајем инфериорности. Људска фигура увећаних димензија такође може указивати на осјећаје недостајања, величином

рефлектујући компензацијске механизме. Увећану људску фигуру неки сматрају индикатором одређених особина личности, као што су агресивност или грандиозност (Слика 21).

Осим карактеристика личности, величина ликовног рада за неке ауторе је показатељ важности нацртаног. Ликерт (1932) налази да дјеца до 6. године старости не успијевају на папир пренијети одговарајуће односе величине ликова (нпр. човјек је превелик у односу на кућу). Он и истомишљеници сматрају да је разлог томе дјечији приказ важнијег лика већим од мање важних ликова без обзира на њихове реалне величине.

Утицај анксиозности и страха на величину ликовног израза није искључен. Врста одбрамбеног механизма је смањивање величине ликовног рада јер симболизује и смањивање пријетње или повећавање психолошке дистанце између цртача и пријетећег лика. Вилсон (1995) је у цртежима босанске дјеце, избјеглица током рата у Босни, примијетио да она цртају војнике значајно мањима у односу на дјецу без ратног и избјегличког искуства, или их одбијају цртати. Омиљена тема у приказима те дјеце биле су уљепшане слике њихових кућа, које су током рата биле уништене. Овај налаз иде у прилог тези да дјеца цртежом исказују своје (скривене) жеље.

Закључак

Ликовно изражавање је општељудски потенцијал и потреба присутна у сваком дјетету. Оно је углавном у складу са физичким и психичким развојем дјетета, па може послужити као добар показатељ нивоа свеукупног развоја.

Крајем 19. и почетком 20. вијека истраживачи су почели описивати карактеристике развојних стадијума ликовне експресије код дјеце. Дакле, с развојем дјечије психологије развија се и интересовање за дјечији ликовни израз. Поред говора, помоћу кога дијете изражава своја осјећања и доживљаје, успоставља односе с људима, ликовно стваралаштво је једно од најискренијих начина његовог изражавања.

С. Филиповић (2011) сматра да гласови које дијете производи јесу његове прве поруке свијету у који улази, а шаре на листу папира – свједочанства о покушајима да се у постојеће стање унесу промјене. Дијете је у свом ликовном изразу искрено, оно ствара непосредно, с

одушевљењем. Његова средства изражавања су једноставна, наивна, али увјерљива упркос томе што су дата без посебне спретности. Помоћу боја и линија дијете приказује и изражава оно што не зна ријечима. Дјечији ликовни радови су зато један вриједан показатељ реалног дјечијег свијета и због тога су заинтересовали дјечије психологе, педагоге и психијатре. Они у своме дијагностичком, терапеутско-корективном и савјетодавном раду с успјехом употребљавају дјечије цртеже, као један од метода за боље упознавање дјечије личности, моторичке зрелости, координације и сналажења у простору.

Дијете посједује различите емоције: весело је, тужно, жалосно, узнемирено, љуто, узбуђено, незадовољно. Сва ова стања су нормална. Афективне доживљаје и жеље кроз ликовно стваралаштво дијете изражава индивидуалним симболима, који су увијек у непосредној вези са животом. То значи да дијете у ликовни израз уноси своје жеље, тежње, маштања, осјећања као што су љубав, пријатељство, љубомора, раздражљивост, потиштеност.

У слободно изражавање дијете увијек уноси оно што га највише емоционално привлачи или одбија. Оно што га привлачи ставља у први план, осликава свијетлим бојама, а оно према чему осјећа антипатију обично приказује малено и тамним бојама. Импулсивна и енергична дјеца цртају смјело, док плашљива, повлаче танке несигурне линије, уоквирују свој рад или све приказују у углу папира.

Ликовна експресија помаже дјетету да се ослободи психичке напетости, да развија способност опажања, представљања, самосвијест, истрајност, радну дисциплину, смисао за културну забаву и естетски доживљај. Ликовни израз треба да буде одраз дјететовог опажања и доживљаја, а не да извире из научених шаблона.

Дјетету је довољно дати у руке ликовни материјал да се спонтано и стваралачки изразе, а одраслима треба много више да разумију представљено. Разумјети дјечији ликовни израз значи поуздана врата за улазак у дјечији свијет и развој личности дјетета. Стога би требало широм отворити та врата.

Литература

- Baumgarten, F. (1933). *Die Testmethode*. New York: Yonkers, World Book Company.
- Bühler, K. (1930). *Die geistige Entwicklung des Kindes*.
- Bühler, C. (1937). *Praktische Kinderpsychologie*. Wien, Leipzig: Lorenz.
- Wilson, I.D.(1995). *Children's experience of war as expressed through their drawing'*, unpublished undergraduate thesis. University of Birmingham.
- Goodenough, F. (1926). *Measurement of Intelligence by Drawings*. Chicago: Yonkers-on-Hudson, N. Y., World book company.
- Дјечији ликовни радови: галерија дјечијих ликовних радова. Преузето 8.7. 2015. год. у 19:44 са <http://www.knetfeder.de/>, и <http://www.knetfeder.de/kkp/malen.html>
Дјечији ликовни радови из личне архиве
- Егзипери, А. (2015). *Мали Принц*. Београд: Вулкан
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. New York: The Science Press
- Lowenfeld, V. (1954). *Your child and his art*. New York: Macmillan.
- Minkowska, F. (1950). *La typologie constitutionnelle vue à travers le test de Rorschach et les dessins d'enfants*, Extraits des actes du premier congrès international d'anthropologie différentielle (fasc. V).
- Михачевић, Б. (1958). *Мали рјечник ликовних умјетности*. Сарајево: Народна просвјета.
- Огњеновић, П. (2003). *Психолошка теорија уметности*. Београд: Гутенбергова галаксија.
- Piaget, J, Inhelder, B. (1962). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
- Погачник, С, Толичић, С. (1964). *Дечји цртежи као израз душевног развоја детета*. Београд: издавачко предузеће РАД.
- Смиљанић, В, Толичић, И. (1992). *Дечја психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Старц, Б, Обрадовић, М, Плеша, А, Профаца, Б, Летица, М. (2004). *Особине и психолошки увјети развоја дјетета предшколске доби*. Загреб: Голден маркетинг – Техничка књига.

- Thun, T. (1950). *Kindesbeobachtung als Aufgabe*. Paderborn: Bonifacius-Druckerei.
- Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Београд: Универзитет умјетности у Београду, Издавачка кућа КЈЕТТ.
- Freud, S. (1910). *Leonardo da Vinci and a Memory of His Childhood*. *S. E.*, XI: 59-137. Print.

Olivera Marković, Vesna Todorović

CHILDREN'S ARTISTIC CREATIVITY – MEANING AND SIGNIFICANCE

Summary

Children's artistic expression is one of the main forms of development of the whole child's personality. As such, it is an important means to express children's needs. In this paper we tried to approach the meaning and importance of children's art in the educational process and beyond. The problem of interpretation of children's art works encouraged many educators, psychologists and artists to explore the specifics of artistic expression of children that are associated with the personality of the little artist, his age and level of development in general. Visual expression helps children to express internal content, to develop the ability of observation, representation, self-confidence, perseverance, work discipline, a sense of culture and aesthetic experience. To understand children's artistic expression is a reliable door to enter the child's world and the development of the child's personality.

Key words: *children's artistic creativity, meaning, significance, development of personality.*

Мирослав Д. Дрљача*

Гимназија „Свети Сава”

УДК 371.213-051:7

DOI 10.7251/NS1601311D

Стручни рад

ПРОЈЕКТНО-ИСТРАЖИВАЧКО УЧЕЊЕ ЛИКОВНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА У ВАНШКОЛСКИМ И ВАННАСТАВНИМ АКТИВНОСТИМА

Апстракт: У акцијском истраживању под називом „Седмица боја” учествовали су ученици Гимназије „Петар Кочић” у Новом Граду и Гимназије „Свети Сава” у Приједору, са циљем да личним искуством упознају боје, њихово значење, те психолошко дјеловање на појединца и околину. На тај начин ученици коригују туђе и властите предрасуде о бојама и повезују их са животним искуством. Сваки учесник је водио истраживачки дневник у који је записивао искуства током протеклог дана. Комбиновано је више метода рада попут методе сарадничког тимског рада, методе подстицања групе, методе усмјерене на дјеловање те пројектне методе рјешавања проблема. Закључци се свode на недовољно познавање боја, али и неспремност и затвореност околине да прихвати различитост и промјене. Истраживање је показало слику друштва, али и појединца као његовог дијела. Школа треба да буде свјесна да је њен задатак развијање мишљења код младог човјека и да га само на такав начин може припремити за будући живот.

Кључне ријечи: Седмица боја, ликовне компетенције, ваннаставне активности, акцијско истраживање, Фејсбук.

Увод

У другом десетљећу двадесет и првог вијека јавља се потреба за објашњавањем значаја и важности умјетности у животу и занимањима људи. Обликовање живота појединца, а онда и групе, почиње од породице, преко школе, а касније може бити настављено унутар цјеложивотног учења. Какав се то појединац или група образује у нашим школама? У постојећем васпитном и образовном систему Републике Српска не придаје се довољно важности развијању компетенција потребних за живот. „Компетенција је способност учења на дјелу, способност брзог и лаког проналажења и вјештина употребе информације те њено адекватно складиштење како би била поново доступна” (Сузић, 2014, стр. 112). Након оваквог тумачења

* miroslavdrljaca@yahoo.com

компетенције остаје нам да се запитамо над актуелним системом школства који и даље код ученика даје значај највише меморисању и репродукцији односно компетенцији која се односи на памћење и одабир информација које је потребно памтити. Такав систем занемарује изградњу човјековог укуса, креативности, моторичких и вербалних способности, али и подстицање развијања перцепције и естетског вредновања. Арнхајм (1985, стр. 12–13) пише да дјеца у обданишту уче мислећи помоћу опажања јер својим рукама покушавају направити или нацртати облике са којима су претходно имали контакт. Али, већ са првом годином основне школе чула почињу да губе образовни статус. Умјетност се све више сматра као вјежба, забава и духовни одмор. Владајуће дисциплине постају оне које наглашавају изучавање ријечи и бројева, њихово сродство са умјетностима се смањује, а умјетност постаје само додатак и тако добија све мање часова за разлику од предмета који се одређују као истински важни.

Примјена пројектног учења постаје нужна за развијање способности учења било да се ради о редовној настави, ваннаставној активности или цјеложивотном учењу. „Пројектно учење је ученицима увијек занимљива и корисна дидактичка стратегија. Погодна је за интегрисану наставу односно корелацију садржаја између различитих наставних предмета” (Матијевић, 2014, стр. 68).

Методe и циљеви истраживања

Првенствено примјењујући пројектну методу рада комбиновану са методом подстицања групе, методом усмјереном на дјеловање, помоћу сарадничког тимског рада и кооперативног учења спроведено је акцијско истраживање под називом „Седмица боја”. Иновативно и антиципативно учења подстакло је креативну активност код ученика. „Иновативно учење је усмјерено према будућности уз које је важна антиципација или предвиђање умјесто пасивног прилагођавања постојећем те партиципација, односно активно судјеловање ученика. Антиципативно учење значи активирање фантазије, стваралаштва, те узимање у обзир развојних тежњи и вриједности” (Матијевић, 2014, стр. 63).

Наведеним методама ученици су остварили постављене циљеве истраживања, а то су:

1. Ученици су личним искуством упознали боје и њихово значење.
2. Уочили су различите нијансе боја.
3. Постали свјесни психолошког дјеловања боја на појединца и околину.
4. Покушали да ублаже туђе, али и своје предрасуде о бојама.
5. Пронашли везе између боја и животног искуства.

6. Побољшали међусобну комуникацију посебно када је у питању умјетност.
7. Лакше су тумачили умјетност насталу у току двадесетог вијека.

Седмица прије догађања (договори и припреме)

Преко свог Фејсбук (Facebook) профила неколико седмица прије истраживања, позвао сам заинтересоване ученике да учествују у акцијском истраживању. Пријављени ученици су дан прије истраживања путем интернета одговорили на постављена питања. Садржај питања је био: разлог учествовања у истраживању, очекивања, којом бојом објашњавају себе, зашто бирају баш ту боју, које су им боје непријатне и какве непријатности изазивају, шта знају о појединим бојама и која су њихова претходна искуства са бојама.

Уз питања ученици су добили детаљна упутства о истраживању, циљевима, могућим начинима извођења, трајању и унапријед утврђеним бојама за дане.

Педесет и двоје ученика је одговорило на постављена питања и укључило се у истраживање. Петнаест ученика из Гимназије „Петар Кочић” Нови Град и тридесет седам ученика из Гимназије „Свети Сава” Приједор. Ученици су у старосној доби од петнаест до деветнаест година. Истраживање је спроведено у току мјесеца марта 2015. године.

Догађања у „Седмици боја”

Понедјељак је био у знаку жуте боје, уторак црвене, сриједа плаве, четвртак зелене, петак љубичасте, субота црне и недјеља бијеле. Они којима су то могућности дозвољавале радили су фотографије тематски посвећене одређеној боји. У одјевним комбинацијама, прехрамбеним намирницама посвећивали су се боји која је била одређена за тај дан. Слушали су музику која у њима буди одређене асоцијације на боју. Проналазили су играчке које су их подсећале на дјетињство, објашњавали су садашњи однос према њима. Интересовало их је мишљење других о бојама. Ученици су постављали на Фејсбук профиле разне садржаје, фотографије, музику, текстове. На тај начин ученици/истраживачи подстицали су и оне ученике који нису укључени у пројекат да својим коментарима постану дио истраживања. Често су и професори коментаришући објаве ученика давали допринос истраживању.

На поједним Фејсбук профилима могла се видјети ријеч или стих који је изазивао асоцијације на одређену боју. Показујући на тај начин повезаност боје и језика. „Боје могу помоћи при откривању узајамне зависности језика и мишљења: како језик има велико значење у процесу спознаје, један је од услова да би мозак реаговао на одређене сигнале и претварао их у значења.

Изворно су боје називане према предметима за које су биле карактеристичне. За просјечног човјека и данас боја често има својство предмета: љубичица је љубичаста, наранча је наранчаста. У многим језицима чак и не постоји јасна разлика између боје и хемијске твари којом премазујемо неки предмет како бисмо га обојали. У трговини кажемо: „Дајте килу црвене боје” (Танхофер, 2008, стр. 18). Барет (2011, стр. 87) тврди да када користимо замишљену комуникацију бојама преносимо одређене поруке, коначне ставове и појачавамо експресивни садржај. Цртежи и слике у боји привлаче пажњу на оно што је важно у приказу или објекту. Боје могу утицати на расположење и имати културолошке конотације.

На крају дана учесници у истраживању су ми имејлом слали сажетке из истраживачких дневника. Током Истраживања посебно се истицао дан посвећен црвеној боји.

Највише због игре и забаве, ученици су се одлучили на истраживање. „Осим забавног карактера, игра пружа могућности спонтаног учења, усвајања нових спознаја, развијања различитих способности, вјештина, ставова и навика.” (Херцег, Рончевић, Карлаварис, 2010, стр. 70).

Мој допринос на друштвеним мрежама био је у виду постављања текста на Фејсбук профилу о одређеној боји и објављивања адекватне репродукције коју сам по колориту доводио у везу са темом за одређени дан. За текст сам узимао податке из каталога за изложбу Ретроспектрум (Убовчић, Абдомеровић, 2000).

Последњи дан истраживања ученици су добили питања, која се нису битно разликовала од питања са почетка истраживања, а на која су одговорили, на исти начин као што су то урадили дан прије истраживања.

Анализа ученичких одговора на постављена питања

Скоро свим учесницима у истраживању очекивања су се испунила, добро су се забавили, били у већој међусобној комуникацији, али и стекли су многа знања о бојама и знања о другим људима и о себи.

Већина испитанка се описивала истом бојом на почетку и на крају истраживања, додајући тим бојама још неке које су им се допале у току истраживања. Разлози су следећи; добро ми стоји, највише ми одговара, осјећам се добро кад видим ту боју. Искуство стечено током истраживања омогућило им је да у досадашњу властиту палету боја уврсте још неке боје.

Прије истраживања ученици су за омиљене боје бирали црну, затим црвену, па плаву. Након истраживања редослијед је био следећи: црна, плава, црвена. У свом истраживању посвећеном кориштењу боја у комуникацији човјек – рачунар, Пауновић (2004, стр. 9–10) запажа приврженост људи према бојама, при чему је добила следећи поредак: плава, црвена, зелена,

љубичаста, наранџаста, жута и црна дијеле исто мјесто, док је бијела још мање популарна. Ауторка наводи и то да свијетле, јасне боје одговарају млађим особама (дјецу и омладину привлаче црвена, плава, жута и бијела боја). Јаке и блиставе боје одговарају одраслим особама, док боје тамнијих тонова и слабог интензитета најближе су особама у одмаклим годинама.

За непријатну боју на почетку истраживања већина је издвојила жуту, розу и зелену. На крају истраживања добили смо готово идентичне одговоре, али четрнаест ученика је одговорило да нема боју која им је непријатна. Када су у питању непријатности, најчешће такве осјећаје повезују са конкретним догађајима и искуствима из прошлости.

Ученици су научили сљедеће: да свака боја изазива различита осјећања, да свака особа различито доживљава боје, да једна боја надопуњује другу, да су дошли до нове спознаје о себи, да човјек има предрасуде и оформљено мишљење без озбиљнијег размишљања о боји, да људи не подносе разлике, да не треба имати страх питати друге за мишљење, да је добро понекад прећи преко својих принципа, да бојама у друштву није посвећена довољна пажња. Један ученички одговор је гласио: „Ако немаш са неким о чему причати, можеш о бојама”, док је други одговорио: „Научио сам да не журим нигдје и да издвојим тренутак да примијетим боје”. Ученици су научили и то да се у свему може наћи љепота само ако знамо гдје треба да је тражимо.

Занимљиво да су за дан који је на њих оставио највећи утисак изабрали дан који је био у знаку жуте боје, а у питањима и на почетку и на крају истраживања, жуту наводе као најнепријатнију. Иза првог дана, понедејелка, долази уторак (црвена боја), затим петак (љубичаста боја), недеља (бијела боја), субота (црна боја), четвртак (зелена).

Употребу боја ученици најчешће виде у одјевним комбинацијама, општој култури, декорацији предмета и ентеријера, те умјетничком ангажману, као нпр. сликарству, фотографији, дизајну, затим у музици и књижевности, али и у разумијевању умјетничких дјела апстрактне умјетности. Исто тако виде значај боја у визуелној комуникацији у којој се издваја симболично значење одређених боја. Притом наводе да постоје људи који више значаја дају боји него форми, али и они којима је форма битнија од боје. „Преовладавање боје означава отвореност духа, екстравертност, реаговање на спољне дражи; ту је ријеч о осјетљивим, осјећајним и лако увредљивим, колебљивим и непоузданим људима, веома подложним утицајима. Насупрот томе, претежно реаговање на облик открива интровертну природу, владање осјећањима, суздржано понашање, често педантну и ускогруду, рационалну, шкрту природу, једном ријечју геометријски дух” (Трстењак, 1978, стр. 18). Чизмић и Жупунски (2006, стр.

330) закључују да се позитивним коришћењем боја и форме, повећава ефикасност у савременим техничким системима, док се број могућних грешака при раду смањује, а тачност и поузданост система се потенцијално унапређује. По Фолмару (2011, стр. 14) боје служе за: комуникацију, маскирање, упозоравање, привлачење. Вјештом употребом боја можемо да: створимо очекивања, изазовемо осјећања, саопштимо поруку, што се углавном користи у реклами.

Даљу примјену учесници истраживања виде у психолошким наукама, психијатрији, за постизање одређених сензација и стимуланса као и у хромотерапији. „Упознавање са дјеловањем различитих боја на различите органе омогућава човјеку да примјени исправну боју која ће помоћи да дође до уравнотежености рада сваког органа или система који је дошао у абнормално стање или почео погрешно да функционише. Процес живљења у здравом стању подразумијева правилну равнотежу енергија свих боја унутар тијела. Кад је ова равнотежа поремећена долази до болести, а ако је неравнотежа сувише велика, настаје смрт. Циљ науке о исцјељењу бојама је борба са болешћу успостављањем нормалне равнотеже енергија боја унутар тијела” (Андерсон, 1987, стр. 4–5).

Анализирајући ученичке одговоре на почетку и на крају „Седмице боја” можемо закључити да су ученици по очекиваном плану извршили истраживање свако на свој начин и да су се постављени циљеви испунили.

Анализа ученичких дневника

У својим дневницима ученици су биљежили битна искуства до којих су долазили, властита запажања, ставове, туђа размишљања, емоционална стања у односу на одређене боје, однос околине према бојама, али и могући начин примјене стеченог знања у току истраживања. Проживљено искуство у току истраживања може бити веома битно у каснијем ученичком тумачењу умјетничких дјела насталих у двадесетом вијеку а и касније.

Пројектни метод рјешавања проблема подстакао је мотивацију и активност код ученика што је посебно видљиво из њихових истраживачких дневника. У њима можемо уочити индивидуалне циљеве ученика и ток истраживања. Већи дио истраживања ученици су посветили интроспекцији и ставовима људи из окружења. Потврђујући на тај начин Гетеов став да: „...боја у људима уопште изазива велику радост. Потребна је оку као што му треба свјетлост!” (Гете, 2008, стр. 259).

Филип

...Смирује ме плава, пријатна је мојим очима, није агресивна, некако је дубоко пасивна. Стојим на крову Малепартеове куће на Каприју и гледам како је распукло модро плаво море на хоризонту. Поред мене сједи Фриц Ланг и дискутује са Ромелом о рефлексији сунчевих зрака на површини воде. Годар испија антифриз поред обале и замишља плаву маску Ане Карине како му намигује. Плава је најмудрија боја. Блуз ми је више црн, него плав – онај раднички, аутохтони. Е мој Белмондо, или да боље кажем Фердинанде, или како те она зваше Пјеро, што окречи главу у плаву, па се уби због ње. Што си тако плав рани Пикасоче, нешто си ми леден, меланхолично одузет. Плава је боја Крфа и оних ратних сликара наших Милане Миловановићу, плава су врата у те. Плава, плаве, плавој, плавооооо, с плавом, о плавој, павлака, повлака, попара, Попокатепетл, поп, попадија, платина, пластелин, плакала сам плаве плавцате сузе. Био сам на Хималајима, био сам са плавим очима у плавим ногама.

Ђорђе

Црвени уторак је био диван и стварно сам искусио црвену на разне начине. Она би ми могла постати омиљена боја због своје ширине. Обухвата тако много. Ето, ја сам данас био поносан, срећан, енергичан, заљубљен, повријеђен, осјећао се моћно, па потиштено... То ми се много свиђа. Али баш зато нема одређене пјесме, ни мириса, ни слике, ни особе, ни ничега чиме бих дефинисао црвену боју. Не дефинише свијет црвену, већ црвена дефинише свијет (макар мој...).

Александра

Љубичаста. Ова боја комбинује стабилност плаве и енергију црвене. Већина људи је сматра умјетном бојом јер није толико заступљена у природи. Већином је вежу за магије и бајке, а не за боју која би требало да постоји у стварном свијету, те сам поставила питање: да ли сматрате да љубичаста боја има веће значење у природи или у нестварном свијету гдје владају бајке и магија? Један одговор који ме је много зачудио гласио је: „Ја не вјерујем у бајке и магију” А моје чуђење је изазвано јер сам питала једну дјевојчицу која је ове године кренула у први разред. Да ли је ово оглед да дјеца постају старија прије него што треба? Питала сам њену мајку, зашто не вјерује у бајке. Она је рекла: „Не допуштам јој да гледа цртане и те глупости. Она треба да учи и да се образује, а не да звјерња и размишља о бојама”. Један дјед је рекао: „Ја не вјерујем да љубичаста уопште постоји”. Показала сам му картицу на којој је била љубичаста и рекла да ипак постоји. Он је рекао да је то плава. Једна ГОСПОЂА је рекла: „Не идем у природу, више волим асфалт, има мање буба”.

Александра

Не волим јакрожуту боју, најљепша ми је онако кад изблиједи. Волим куће које имају фасаде жуто боје, подсјећају ме на срећан дом. Такође, прва асоцијација су сунчани, срећни дани, чини ме срећном. Бабин коментар на питање, шта мислиш о жутој боји је био „Интересантна”.

Коментар проф. физике је био: „Прија мојим очима; а са физичке стране, таласна

дужина жуте боје је 580 Нм.”.

Коментар проф. информатике је: „Не знам, али имам жуту хемијску”. Коментар проф. српског: „Не знам шта да мислим о тако гупој боји”.

Павле

Зелена боја. Један професор је изјавио да је то највећа глупост која постоји јер зелена боја може да асоцира само на ствари зелене боје и да је питање крајње гупо. Након тога сам се мало разочарао и нисам више испитивао људе о зеленој боји.

Пројектним и сарадничким учењем ученици су одредили јединствен појам унутар различитих предмета и дисциплина, те открили и ријешили проблем помоћу властите активности. Проналазећи податке у доступној литератури, већим дијелом помоћу интернета, неки од ученика своја су истраживања базирали на што детаљнијем проналажењу података о бојама.

Срђан

Извјештај (Црвена боја) Извјештај започињем међународном психологијом и симболиком црвене боје!

Боја	Позитивно значење	Негативно значење	Културно и традиционално значење	Занимљивости
Црвена	Страст, љубав, узбуђење, крв, енергија, ентузијазам, топлина, снага.	Агресија, љутња, борба, револуција, суровост, неморал.	<u>Обала</u> <u>Слоноваче:</u> Тамноцрвено означава смрт. <u>Француска:</u> мужевност. <u>Азија:</u> срећа, брак, благостање. <u>Јужна Африка:</u> боја жалости.	-Најдоминантнија боја. - У дизајну и умјетности црвена се користи као акценатна, споредна, да би на нешто ставили акценат или оставили посебан утисак. - Црвена је најтемпераментнија боја која буди најинтензивнија осјећања, убрзава рад срца и дисања.

Значење црвене боје у сну:

Црвена боја је показатељ енергије, снаге, виталности, интензивне страсти, агресије, импулсивности. Црвена боја има дубоке емоционалне и духовне конотације. Алтернативно, црвена боја у сну указује на недостатак енергије. Црвена је такође боја опасности, насиља, крви, срамоте, одбацавања, сажалења и завршетка

тешког периода.

Моје мишљење о црвеној боји: Црвена боја је моја омиљена боја. Оптимистична је, енергична, топла, пуна је живота и љубави. Дјелује оптерећујуће за око, али опет даје неку посебну снагу. Такође, мој омиљени клуб је Црвена Звезда. Вољели је или не, на црвену боју свакако не можемо остати равнодушни.

Спровео сам анкету у којој је учествовало 20 особа, а питање је било: „Која је Ваша омиљена боја, а коју боју не волите?“ Од двадесет особа, њих двоје је одговорило да никако не воле црвену боју, док је њих петоро црвену боју сврстало међу омиљене. Испитавши поједине особе шта они мисле о црвеној боји, а уз помоћ претходне анкете, закључио сам да већина људи на црвену боју гледа позитивно, као на боју која означава топлину, љубав и снагу. Међутим, постоје и они који не воле црвену боју због њене пренападности и јер их асоцира на крв.

Црвени дан

Упркос томе што на црвену боју гледам као на своју омиљену, нисам толики обожаваатељ црвене одјеће. С обзиром на то, једина црвена ствар коју сам данас носио јесте црвена јакна. Појео сам црвену јабуку и попио црвени сок (од јагоде). Промијенио сам насловну на Фејсбуку која приказује навијаче мог омиљеног клуба, Црвене Звезде, како кроз громогласно навијање пале црвене бакље. Сматрам да је било толико ствари које сам могао радити у духу црвене боје, али због мог данашњег расположења, овај дан је завршен издањем црвене боје. Свакако, црвена боја ми и даље остаје омиљена, али дан црвене боје ћу покушати што прије заборавити.

Наведеној анализи ученичких одговора корисно је ради поређења придружити неке ставове о којима пише Гете У књизи *О бојама* Гете (2008, стр. 276 – 277) пише да као што боје изазивају расположења, тако се и прилагођавају расположењима и стањима. Живахне нације попут Француза, воле јаке боје, док умјерени народи као што су Енглези и Нијемци воле жуту боју сламе и коже уз коју носе тамноплаво. Нације које теже достојанству попут Италијана и Шпанаца, за своје огртаче бирају црвену боју с пасивне стране. Аутор наводи и то да образовани људи осјећају одбојност према бојама, дјелом ради слабости органа вида, а дијелом због несигурности у свој укус који неријетко зна прибјегавати сивилу. На крају закључује да човјек какогод воли да се истиче, једнако се тако воли и изгубити међу себи сличнима.

Дискусија у „Седмици боја”

Дискусије посвећене „Седмици боја” одржане су у Новом Граду и у Приједору. Циљ је да ученици вербално искажу своја искуства да их подијеле и упореде са искуствима других учесника, да укажу на предности оваквог истраживања и да конципирају и предложе могуће начине сличног истраживања. Али исто тако и да укажу на недостатке и препреке на које су

наилазили током истраживања. Брковић (2001, стр. 221) тврди да комуникација није само размјена порука између учесника, него и низ других појава као што су: однос према партнеру у комуникацији, потом како се она опажа, процјењује, које потребе комуникације задовољава, који мотиви покрећу актере комуникације, којим се средствима остварује комуникација и какав је садржај порука које се преносе.

„Особине личности које долазе до изражаја приликом тимског обављања задатка: спремност на сарадничке активности (кооперативност), разумијевање (емпатија), за особине сарадника (разумијевање личне једнакости сарадника: спорост, брзина, спретност, снага, идеја, скромност, егоцентризам), сношљивост (толеранција) за разлике међу члановима сарадничког тима (вјерске, националне, културне и друга свјетоназорска обиљежја сарадника, ставови, увјерења, чувствена зрелост, „емоционална интелигенција“) могу се учењем развијати, а припадају, према Блумовој таксономији у когнитивно и афективно подручје развоја.” (Матијевић, 2008, стр. 198).

У Новом Граду је пет ученика учествовала у дискусији. Осим ученика дискусији је присуствовао директор, педагог, психолог и професорица енглеског језика. У Приједору су у дискусији учествовала двадесет и два ученика, школски психолог и професорица српског језика. Сложеније је било водити дискусију са већим бројем ученика.

Ток дискусије није строго одређен већ се прилагођавао интересовањима учесника, подстичући тако њихову међусобну комуникацију. На почетку учесници у дискусији су износили искуства у вези са истраживањем. Посебну су пажњу посветили интервјуима. Из чега изводе закључак да људи генерално избјегавају да дају одговоре на питања, посебно када су питања неочекивана и једноставна питања, као што је случај са бојама. Други закључак је да се са дјецом лакше остварује комуникација и да се једноставније долази до одговора. Одрасле особе у почетку најчешће не размишљају док дају одговоре, тек након одређеног периода почињу да озбиљније приступају постављеном питању. У току дискусије закључују и то да су за комуникацију више били расположени људи једноставније и старије гардеробе, неголи они који су на себи имали одијела и другу атрактивну одјећу. За посебно непристојне и некомуникативне наводе полицајце. Као посебно срдачне и расположене за комуникацију издвајају продавачице. За омиљене боје људи углавном бирају топле боје. Можда одговор можемо пронаћи у истраживању које је спровела Хуцхендорф (2007, стр. 1–4) у којем је истраживала да ли боја утиче на памћење. У истраживању је учествовало сто петнаест студената на Уводној психологији. Они су добили пакет који се састоји од пописа двадесет ријечи, математички задатак, празан лист и

демографски упитник. Сви листови унутар сваког пакета су исте величине и садржаја, али различитих боја. Неки учесници су добили папире у топлим бојама (црвена и жута), док су други добили папире у хладним бојама (зелена и плава), а неки бијеле папире. Учесници истраживања су добили једну минуто да запамте попис ријечи. Затим су завршили математички задатак. На крају, покушали су да се присјете што више ријечи и да их забиљеже на празан лист. Процент ријечи којих су се присјетили исправно је зависна варијабла. Постављена је хипотеза да су се учесници који су у пакетима примили топле боје присјетили више ријечи него учесници који су добили папире у хладним бојама или бијеле.

Након изношења индивидуалних ситуација са људима из окружења, учесници су дали значај интроспекцији. Њихова очекивања су се испунила. Посебно наводе дане у којима су промијенили мишљење о боји која им је до тада била непријатна, истичући први дан, у знаку жуте боје. За непријатну боју издвојили су розу. Истичу да су много научили о бојама, о себи и другима, стално потенцирајући ставове околине и друштва које је препуно предрасуда. Свакодневна дешавања су углавном била онаква како су описана у плану истраживања. Професорица српског језика је понудила могућност да се боје анализирају помоћу pjesме Артура Рембоа „Самогласници”. Јакобсон у свом истраживању (1962) идентификује поједине правилности у самогласницима у боји кроз свој рад под називом *Студија у боји слуха – синестеза*. Према његовом приједлогу, боја одговара вертикалним самогласницима; тако су максимално отворени самогласници (тј. компактни акустичним условима). На примјер, / а / сматра максимално хроматским, као да је црвена. С друге стране, свијетли насупрот тамним се разликују по томе што се повезују с хоризонталним положајем језика. Самогласници / о / и / у / имају тенденцију да се повезују с тамнијим бојама, а / е / и / са свијетлим бојама (према: Сороковском и Врембел, 2014, стр. 17).

Током дискусије учесници су „оживљавали” сусрет са до тада неомиљеном бојом. Често га описују као да је у питању ново искуство и прихватају боју занемарујући претходно мишљење о њој. Из дискусије, али и истраживачких дневника закључује се да су учесници у пројекат уводили и поједине професоре који су својим мишљењима показивали слику властите личности и струке, која већини њих обликује и понашање. Учесници пројекта су, како у дневницима тако и у дискусији, најмању пажњу посветили научним чињеницама о одређеној боји. Интернет им је био основни извор информација помоћу кога су учили. За примјер наводе објаве на Фејсбуку осталих истраживача. Предложили су да се „Седмица боја” или слично истраживање изведе у трајању од више дана. Изнесен је приједлог да се школска фасада обогати бојама. Прича се враћала на тему о стању у друштву,

наводећи примитивна размишљања људи, најалост посебно оних који доносе битне одлуке које се тичу већине.

Фотографије које су ученици урадили изложене су у просторији у којој је била дискусија, а онда су постављене у холу школе. На фотографијама је уочено да је већи број ученика водио рачуна о композицији, колориту и свјетлосним односима, тако да осим документарног имају и естетски квалитет.

Дискусија у Новом Граду је трајала сат и петнаест минута а у Приједору сат и двадесет минута. Обје дискусије су забиљежене видео записом. Сви учесници у „Седмици боја” су награђени оцјеном.

Прилог 3

Рефлексије пријатеља, у овом случају школског педагога, на дискусију посвећену „Седмици боја” у Новом Граду:

- *Активно учеиће ученика у дискусији о „Седмици боја” указује да су постављени циљеви истраживања успјешно реализовани. Све активности које су ученици примјењивали и у којима су активно учествовали допринијеле су бољем упознавању боја; развијању свијести, сензибилитета и продубљивања знања о њима. На овај закључак упућују нас извјештаји ученика (писана форма), излагање и учеиће у дискусији. Професор Мирослав је имао веома значајну улогу у томе. У досадашњем раду са ученицима успоставио је однос базиран на узајамном повјерењу. Међусобна комуникација је веома квалитетна и ефикасна (и усмена и писана). Током рада професор подржава ученике и свима пружа једнаке услове за укључивање у процес учења.*
- *Навела сам идентификоване кораке који су усмјерени према циљу „Седмице боја”. Честитам Мирославу јер успјешно примјењује нови приступ у настави ликовне културе и константно истиче важност уважавања и афирмисања ученика у процесу учења.*

Након анализе истраживачких дневника, ученичких одговора и дискусије, можемо закључити да је истраживање успјело јер су сви постављени циљеви код већине учесника остварени, али отворила су се и нека друга питања и могуће теме за даља истраживања. Професорица српског језика је изразила жељу да неке од извјештаја изложи у холу школе на мјесту предвиђеном за излагање радова из српског језика, што је и учињено, а тиме је дијелом остварена и корелација с другим наставним предметом. Да је овај закључак оправдан говоре коментари ученика и професора након истраживања. У прилог томе приказаћу једну од добијених порука преко Фејсбука коју сам примио након завршене дискусије од ученика из Новог Града.

Прилог 4

Професоре, што се тиче данашње дискусије, жао ми је што нас је било онако мало, али опет показало се да је Данило био у праву, ипак је важан квалитет. Тако сам нешто и очекивао. Морам рећи да смо стварно одрадили супер ствар око читавог истраживања. Мислим да смо се попели једну степену више према развоју, јер човјек се образује у школи и то треба да је мјесто гдје ми учимо о моралним вриједностима, о томе шта је добро, а шта не и мислим да је ваше истраживање одличан корак ка томе. Хтио сам вам то данас рећи, али није било времена, али зато је оно ту сад. Ето, надам се да сте и ви задовољни јер стварно се види да сте уложили велики труд у све то. Поздрав.

И још нешто, врло је ријетко да се ученицима даје право да критички износе мишљење, што рече разредница данас. Мислим да је ваша дискусија умногоме помогла да се нама ученицима то формално право и прагматички оствари. Хвала вам и на томе.

Дискусија резултата и закључци

На основу резултата базираних првенствено на истраживачким дневницима, може се закључити да је спроведено истраживање успјело. Током истраживања ученици су се користили различитим методичким стратегијама, учење истраживањем, откривањем, дјеловањем, пројектним учењем. Обликујући властити стил учења ученик је имао слободу при избору типа података којима ће посветити посебну пажњу док траје истраживање. Диздаревић (2012, стр. 100–101) у раду о предностима кооперативног учења, у дијелу посвећеном настави орјентисаној на дјеловање ученика, говори да је предност такве наставе у томе што наставници и ученици имају идентичан циљ који се обликује након првих искустава са дотичном дјелатношћу. Ученицима се допушта да понављају бесмислице и противурјечја из животних ситуација. Ученик има самоорганизацију и самоодговорност. Таквим начином учења теорија и пракса се доживљавају цјеловито.

Овакво се учење, иако свјесно граница, дотиче друштвених оквира унутар којих врши одређене промјене. Већина закључака у току истраживања своди се на недовољно познавање боја, али и неспремност и затвореност околине да прихвати различитост и промјене. Истраживање је отворило нова питања која се односе на дјеловање у социјалној средини кроз испитивање постојећег стања, али и могуће едукације појединца. Рад приказује један од начина учења у склопу ваннаставне активности. Сличан приступ учењу може се примијенити у организацији часова редовне наставе. Израђивање компетенција за живот у двадесет и првом вијеку огледа се у подстицању

самосталности и креативности ученика. Школа треба да развија мишљење код младог човјека и да га на такав начин припреми за будући живот. Смисао оваквих и сличних истраживања је оспособити ученика да самостално учи и креира знање, да користи предности медијског окружења како би обогатио своју информисаност, али и у сврху развијања боље комуникације.

Ликовна култура има важну улогу у обликовању личности и друштва. Заинтересованост за протекло истраживање и добијени резултати то показују. „Акцијско истраживање би увијек требало утврдити нове проблеме/животне контрадикције/тензије/изазове/питања који захтијевају нове перспективе. У том смислу акцијско истраживање никад не може бити с(а)вршено” (Богнар, 2006, стр. 66). Увођењем у наставну праксу наведених методичких сценарија, али и постављањем ликовне културе на мјесто које јој припада, дошло би се до пута који води у квалитетнију будућност.

Литература

- Андерсон, М. (1987). *Лечење бојом – хромо терапија и како она делује*. Београд: Ponі Press.
- Арнхајм, Р. (1985). *Визуелно мишљење*. Београд: Универзитет уметности.
- Арнхајм, Р. (2003). *За спас уметности: двадесет шест есеја*. Београд: Универзитет уметности.
- Barrett, Т. (2000). *Making Art form and meaning*. New York: University of North Texas.
- Богнар, Б. (2006). Како процијенити квалитету акцијског истраживања. *Методички огледи*, 13 (1), 49–68
- Брковић, Д. А. (2011). Развојна психологија. Чачак: Регионални центар за професионални развој запослених у образовању.
- Вукић, Љ. (2011). Акцијско истраживање и професионални развој учитеља и наставника. Загреб: Агенција за одгој и образовање.
- Гете, Ј. В. (2008). *Учење о бојама II свезак, дидактички дио*. Загреб: Scraebus – naklada.
- Диздаревић, Д. (2012). Предности кооперативног учења. *Методички обзори*, 16 (3), 97–114
- Матијевић, М. (2008). Пројектно учење и настава, *Наставнички спутник*. Драндић, Борис (ур.). Загреб: Знамен, 188–225.
- Матијевић, М. (2014). Учители, наставници и педагози између циљева и евалуације у настави. *Педагошјска истраживања*. Учитељски факултет у Загребу, 9(1), 59–76
- Пауновић, В. (2004). *Интеракција човјек-рачунало (ХЦИ): Кориштење боја у комуникацији човјек-рачунало*. Загреб: Факултет електротехнике и рачунарства.

- Sorokowski, P. & Wrembel, M. (2014). Color studies in applied psychology and social sciences. *Polish Journal of Applied Psychology*. 12(2), 9–29.
- Сузић, Н. (2014). Компетенције за живот у 21. стољећу и школски циљеви ученика. *Педагошки истраживања*. Учитељски факултет у Загребу, 11 (1), 111–122
- Танхофер, Н. (2008). *О боји*. Загреб: АДУ и Нови Либер д.о.о.
- Трстењак, А. (1978). *Човек и боје*. Београд: Полит.
- Убовчић, И. и Абдомеровић, М. (2000). *Ретроспектрум*. Сарајево: Умјетничка галерија БиХ.
- Фолмар, К. (2011). *Велика књига о бојама*. Београд: Лагуна.
- Херцег, Ј. Рончевић, А. и Карлаварис, Б. (2010). *Методика ликовне културе дјеце ране и предшколске доби*. Загреб: АЛФА д. д.
- Huchendorf, L. (2007). The effects of color on memory. *UW-L Journal of Undergraduate Research X (2007)* Преузето: 5. марта 2015 са www.uwflux.edu/urc/JUR-online/.../huchendorf.pdf.
- Чизмић, С. и Жупунски, Б. (2006). Боје и геометријске форме у кодирању информација у процесу рада. *Психологија*. Београд: Друштво психолога Србије. 39 (3), 327–342.

Miroslav D. Drljača

ACQUISITION OF COMPETENCIES IN VISUAL ARTS THROUGH OUT-OF-SCHOOL AND EXTRACURRICULAR PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES

Summary

The action research titled 'The Color Week' involved students of the Petar Kočić Gymnasium in Novi Grad and the Sveti Sava Grammar School in Prijedor, who learnt first-hand about colors, their meaning and psychological impact on individuals and surroundings, with the aim of reducing their own and other people's prejudices toward colors and connecting them to their personal experiences. The participants kept diaries, in which they wrote about their daily experiences. Several methods of work were used in the research, such as teamwork, support groups, action-directed method and problem solving. The results mostly point out there is insufficient knowledge of colors in our communities, generally reserved and unwilling to accept otherness and change, and thus profile both our society and the individuals that comprise it. Schools must be aware of their obligation to develop young people's thinking skills as the only way to prepare them for life in the future.

Key words: Color Week, competencies in visual arts, gymnasium, extracurricular activities, action research, Facebook.

Ivan Lešnik*

Univerza na Primorskem /University of Primorska

Pedagoška fakulteta / Faculty of Education

Koper, Slovenia

УДК 37.333:37.017.92

37.036:78

DOI 10.7251/NS1601326L

Прегледни рад

MULTICULTURAL MUSIC EDUCATION IN THE PROCESS OF EUROPEAN INTEGRATION

Abstract: *Music education and education in general play an important role in learning the cultural heritage of one's own nation and in strengthening national identity. The United Europe has been creating an increasingly homogenous and multicultural society, which is facing the problem of migrations. Understanding and accepting differences and diversity is a prerequisite for life in European multicultural community, where above all mutual respect is repeatedly emphasised. Multicultural education endeavours for equal opportunities in the education of all children in all areas irrespective of the differences such as race, ethnic affiliation, social background, and other categories. It creates the circumstances for equitable education of all children. The goals of multicultural education are clear and represent an ideal both for teachers, parents, and children. The process of their implementation is gradual and long-term. The development of multicultural community in Europe is a reality and a future, and on this way education systems including the multicultural music education will play an important role.*

Key words: *multicultural music education, differences, diversity, European integration.*

Introduction

The education principles of the united Europe of the 21st century are inter alia based on just education systems that ought to provide for optimal development and education of children. Also emphasised have been active participation of local communities and parents in the design and implementation of curricula according to the principles of inclusion. In this context multicultural music education is extremely important, as in addition to language the diversity of a nation most clearly reflect precisely in musical expression.

Music education must equally have regard both of the national and of the multicultural domain. It is important to preserve, learn, and experience the music of one's own cultural environment and thus to consolidate national identity; no less important, however, is the learning and valuing of other cultures, which means education both in respect of and in tolerance toward others.

* ivan.lesnik@pef.upr.si

Multiculturalism and Europe

Most frequently the term multiculturalism denotes societies where people from different cultural and ethnic contexts live (cf. Black, 1998, 76), while the same term also frequently indicates the actually achieved degree of plurality in a society.

Multiculturalism as the idea of a consensual approach based on the acceptance of cultural particularities does not solve the problems of inequality, which are reflected not only in culture but also in the economic, social, educational and other domains. The discourse is often present about majorities and minorities, and in this also the united Europe is no exception. Various nations have been emerging in European space as the dominant and at the same time elsewhere as minority populations. This means the coexistence of different and differently influential cultures, which requires a lot of understanding, tolerance and respect for others, for the different. Often, other cultures are used for the evaluation of one's own.

Europe is certainly regarded as a plural area, where different national interests exist. Casmore (cf. 1996, 275) poses the question "*how many different ethnic groups with different interests can live together without their diversity giving birth to conflicts*". I believe what is essential is not the number of different groups or interests, but the distribution of influence and power, which depends on various categories such as gender, religion, national and cultural adherence, social origin, physical and mental health.

European nations have been and still are too much focused on their own national identity. The universalistic discourse that tends to denote all the people of a community with common characteristics, neglects the characteristics of different, most often marginalised groups. This means negation of the concept of inclusion that is the precondition for coexistence and living together of different cultures leading to just multicultural community.

The aim of the integrational process in Europe, part of which is also the education system, is the shaping of a coherent European community. We are all involved in it, including the immigrants, refugees, and asylum seekers with or without nationality. And because integration is not just a one-sided process, the majority population must play the main part in it and accept minority populations as equal to themselves. The concept of educational systems should follow this and adapt the methods of work to the modern multi-ethnic and multicultural context.

European community is multicultural not just because of the different nations it consists of, but also because of the differences that are evident within the framework of a single ethnic group. Both adults and children differ from one another in various categories, which usually are cause for mutual

misunderstanding. School systems and with them educators and parents should be oriented toward mutual respects, justice and equality for all, and toward tolerance in the sense of coexistence of different cultures.

The adopted principles of the European community that should warrant optimal intercultural education with the intention of creating a homogeneous multicultural community of European nations are well known. Inter alia they speak about understanding of and respect to all nations, their cultures, civilisations, values, and their ways of living, and further about the rights and responsibilities of both individuals and nations towards each other in the sense of co-existence and about solidarity toward the fellow human being.

Multicultural education

The purpose of multicultural education is, inter alia, understanding oneself from the perspective of other cultures, learning ethnic and cultural differences, developing abilities in the framework of one's own and of other ethnic groups, understanding discrimination that leads into disagreement, acquisition and learning of a variety of intercultural topics. This leads to understanding other cultures and to better knowledge of one's own (Banks, 1997: 3).

The mentioned values, however, are not innate to anyone and do not develop automatically, this is why in the sense of multicultural education the school system must perform an important part in developing democratic values and in transferring these to future generations.

The principles of multicultural education speak about the social aspect, when it is easier for children to understand the community in which they are growing up, to build their positive self-image and to accept tolerance with others. The third principle emphasises the relation of man towards Earth, tolerance, the ecology of population in different cultures, which means awareness raising in the care for future generations and for the future (Volk, 1998, 5).

It is a responsibility of pedagogues to bring children up to respect, tolerance toward other cultures and thus toward fellow people with whom they are creating a common cultural space together and will also be creating it in the future. Understanding and acceptance of diversity is therefore the basis of intercultural education.

Multicultural music education

The principles of multicultural music education represent upgrading of general multicultural education. They define the art of music as a global phenomenon and in this framework emphasise the role and use of music in society and in consequence in school. Essential is learning works of art and folk contents

of other musical cultures and understanding as well as aesthetic experience of the latter (Volk, 1998, 6).

Today in all member states of the united Europe a discourse about school of equal opportunities is present that would assure all learners optimal development with regard to the categories that define their identity, such as: gender, religion, national and cultural affiliation, social background, physical and mental state. Children live with these categories, accept them and develop along with them, which directly affects their view of the world and their self-image. The said categories define their identity, which develops in relation to the other, the “different”. Undoubtedly, however, the “equal” and the “different” are closely interrelated, they form along each other and determine their individual as well as collective identity. It is in no case acceptable to define music contents according to the dominant community, its economic and political power.

The concept of equitable school means opportunities for the more able and better performing learners, while at the same time a duty to take care of the learners from socially and culturally less stimulating environments in the best possible way. Being aware and accepting abovementioned otherness in school arrangements we both come across meritocratic as well as egalitarian systems (Medveš, 2006, 12). The selection and differentiation of the different is questionable both according to the first concept as well as according to the second one, which does not acknowledge otherness and individuality.

Practice points to different approaches in multicultural music education. The most often we meet emphasising musical contents of the dominant national community, while others are neglected as being inferior. This leads into monoculturalism, which is frequently a consequence of inappropriate teachers’ education and orientation. As a matter of fact, the multicultural approach acknowledges the existence of other cultures in a given space; within their circles, however, the different cultures are preserved and developed independently of each other. This does not yet lead to coexistence, understanding, and respecting other musical cultures. The next stage, which means musical cooperation of members of different communities, is denoted with the term interculturalism. In this, every group retains its own characteristics while simultaneously accepting and respecting the musical contents of other groups as equal to their own. Ideal coexistence of different cultures in the same space could be denoted as trans-culturalism, where differences are accepted and musical cultures fertilize each other, yet this would lead to unification and impoverishment of the diversity of cultures in the concept of ethnocentrism (Pesek, 2004, 8).

It is a fact, in school children are different from each other. This is conditioned by natural and social factors most often neither children nor their parents can influence. Taking account of the differences among children is an

uneasy task of the pedagogue who would need to be sensitive for just and different approach to each individual child. Inequalities are therefore legitimate if they are in favour of the marginalised and less successful. In this context we can thus speak about “equal opportunities” for all and about fair “equity and diversity” in the sense of multiculturalism and integration (Rawls, 1999, 86–87). This should be evident in the musical practice of every school community.

Coexistence of diversity

For many the migration phenomena that mean arrival of foreigners to our space are cultural stress, for some a challenge and for many people a completely unacceptable phenomenon. The reason for this is obvious cultural unawareness and unpreparedness for otherness. The consequences are unnecessary fears, prejudices, aggression, which leads into assimilation-homogenisation process and further to ethnocentrism and impoverishing of the cultural space. The educational alternative of intercultural relationships rejects the dogmatic monolith attitude of a monoculture as well as the fragmentation of multi-culture. The optimal intercultural relationships show in respecting an open and creative identity, which is ready for dialogue with otherness.

In theory and practice we often come across “ego-principle” as the basis of our life, which is of a closed type and not capable of dialogue with the other, the different. It can be denoted as racist, nationalistic, military, destructive. On the other side the “principle of dialogue” represents the alternative, where the different becomes recognised, listened to and accepted as equal. This kind of relationship can represent for us the ideal as “coexistence of diversity”, as in diversity we are all equal.

If adults were aware and took account of this our concern for children would be superfluous. We know, though, that children follow the example of adults, which in the sense of multiculturalism is a fact raising concern.

Conclusion

Today multiculturalism as an idea, movement, or process can no longer be ignored. It is discussed at the highest forums, we find it in popular press, it is present in every curriculum, while practice points to a very diverse implementation of what has been written.

Globalisation and enlargement of the European community bring new dimensions into education and demand for research in the area of intercultural pedagogy. Ethnically mixed societies are a logical consequence of migration currents, which are not yet defined by living together in the same space, where the majority often determines the rights of the minority. Multiculturalism really comes into life only when a society does everything to make the social, legal, and political

equality in its own state a reality and also recognises this right and responsibility to others. It takes the universal principles that define human rights irrespective of ethnic or social origin, religion or race as a guideline. Ethnic and cultural differences may and must be preserved. Sensitiveness and understanding of this kind of values needs to be consequently taught and consciously cultivated and developed.

References

- Banks, J.A. (1997). *Multicultural Education: Characteristics and Goals*. In: Banks, J. A.; Banks C.M.A. (eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon, 3–31.
- Black, L. (1998). *Local/Global*. In: Jenks, C. (ed.), *Core Sociological Dichotomies*. London: Sage Publications, 63–76.
- Cashmore, E. (1996). *Dictionary of Race and Ethnic Relations*. London: Routledge.
- Medveš, Z. (2006). *Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti*. In: Resman, M. (ed.), *Sodobna pedagogika*, 57 (123): 10–24. Ljubljana: ZDPDS.
- Pesek, A. (2004). *Pomen glasbene vzgoje in izobraževanja pri utrjevanju nacionalne identitete ter razširjanju odprtosti za multikulturne vsebine*. In: Žvar D. (ed.), *Glasba v šoli*, IX: 5-8. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*. Oxford: University Press.
- Volk, T.M. (1998). *Music, Education, and Multiculturalism*. New York: Oxford University Press.

Иван Лешић

МУЛТИКУЛТУРАЛНО МУЗИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ У ПРОЦЕСУ ЕВРОПСКИХ ИНТЕГРАЦИЈА

Сажетак

Музичко образовање и образовање уопште играју важну улогу у учењу културног наслеђа неког народа и јачању националног идентитета. Уједињена Европа стварала је хомогено и мултикултурно друштво, које се сада суочава са проблемом миграција. Разумевање и прихватање разлика и различитости је предуслов за живот у европској мултикултуралној заједници, у којој је изнад свега важно узајамно поштовање.

Мултикултурално образовање настоји да створи једнаке могућности у образовању све деце у свим областима, без обзира на разлике као што су раса, етничке припадности, друштвено порекло, и друге категорије. Оно ствара околности за праведно образовање све деце. Циљеви мултикултуралног образовања су јасни и представљени као идеални и за наставнике, родитеље и децу. Процес њиховог спровођења је постепен и дугорочан.

Развој мултикултуралне заједнице у Европи је реалност и будућност, и на тај начин образовни системи, укључујући и мултикултурално музичко образовање, ће у будућности играти врло важну улогу.

Кључне речи: мултикултурно музичко образовање, разлике, различитости, европске интеграције.

Валентина Р. Милекић*
Данијела Д. Јелић
Филолошки факултет
Универзитет у Бања Луци

УДК 398
DOI 10.7251/NS1601333M
Оригинални научни рад

ТЕРЕНСКА ФОЛКЛОРИСТИКА И УНИВЕРЗИТЕТСКА НАСТАВА **Засписи народних здравица као примјер добре праксе**

***Апстракт:** Методолошки добро осмишљен и стручно руковођен теренски рад са студентима на пољу фолклористике може да резултира како њиховим усавршавањем, тако и одређеним научним доприносима. Теренски рад омогућава стицање практичног искуства и развијање способности студената да самостално осмисле и спроведу теренско истраживање. Студентима се пружа могућност да стекну увид у основне методе теренског рада, изврше класификацију и анализу, те уоче законитости унутар фолклорног процеса. Овај вид праксе омогућава им и да лакше разумију концепт нематеријалне културе и очувања баштине, те да уоче њихову важност за национални идентитет. Њихова запажања, фрагментарна и појединачна, не могу се уопштити као закључак, али могу указати на могуће правце за даља истраживања како у науци о језику, тако и о књижевности.*

***Кључне ријечи:** здравица, фолклористика, теренски рад, усменопоетски жанр, интердисциплинарност, нематеријална културна баштина*

Увод

Подстицај за увођење теренског истраживања у наставу унутар предмета Српска народна књижевност на Филолошком факултету у Бањалуци произашао је из искуства фолклористичког рада на терену, које су ауторке стицале као сараднице на пројекту „Проучавање и заштита нематеријалне културне баштине Републике Српске”⁸¹ (2011–2015), али и на

* valentina.milekic@unibl.rs

⁸¹ Носилац Пројекта је Филолошки факултет Универзитета у Бањалуци, а руководилац др Јеленка Пандуревић. Пројекат није покренут искључиво с циљем да се констатује постојање или непостојање појединих елемената традиционалне културе, већ примарно ради уочавања развојних процеса, преобликовања и допуњавања новим садржајима, што је природна и очекивана посљедица развоја и трансформације локалних заједница у савременим условима живота. Осмишљен је као интердисциплинарно теренско истраживање с циљем формирања Дигиталног архива, који ће послужити као база података за фундаментална дијалектолошка, антрополошка и фолклористичка истраживања. Научно и стручно сређивање и чување забиљеженог материјала, које подразумејива израду електронске базе података, фонотеке, филмотеке, видеотеке, фототеке, стручне картотеке, подузима се у циљу заштите културног наслеђа и представља допринос изради Националног каталога нематеријалног културног наслеђа. Идентификовање и евиденција

основу искуства добре праксе студената Филолошког факултета у Београду. У оквиру предмета Теренско истраживање фолклора, који је осмислила проф. др Соња Петровић⁸², ови студенти прикупљају и архивирају теренску грађу, настављајући традицију студентских теренских радова у области фолклористике, која се може пратити још од шездесетих година 20. вијека посредством описа Владана Недића (Недић, 1977, стр. 240–257), те објављених теренских збирки.

Наши први покушаји укључивања студената у фолклористичка и етнографска истраживања били су усмјерени на Студијски програм српског језика и књижевности, односно на предмет Српска народна књижевност, који је, по природи ствари, имао најконкретније везе са фолклористиком. Одговорни наставник, проф. др Јеленка Пандуревић, у осмишљавању његовог садржаја инсистирала је и на елементарном упознавању студената са појмовима културног наслеђа, традицијске културе и интердисциплинарне парадигме у приступу народној књижевности. У вези с тим је и једна од предиспитних обавеза студената у првом семестру, она која се односи на искуство усменог текста у контексту, односно на препознавање жанровски различитих усменопоетских записа. Студенти су добили неопходна методолошка упутства за рад на терену, а препуштено им је да сами осмисле пројекте у вези са локалитетима, саговорницима и жанром. Испоставило се да су здравице биле студентима најдоступнија усменопоетска форма. Иако су се у теренским материјалима студената налазили веома вриједни записи предања, биографских прича, па и епских пјесама, здравице су остале доминантне, што се може објаснити терминима предвиђеним за реализацију предиспитне обавезе (децембар, јануар) односно подударношћу са најдинамичнијим празничним периодом календарског циклуса. Из овог аспекта се могу тумачити и неједнакости забиљеженог корпуса здравица, односно бројност божићних и славских уз спорадично присуство осталих.

наматеријалних културних добара је основни и најважнији корак у правцу имплементације Конвенције Унеско из 2003. године и евентуалном позиционирању изузетних националних вриједности на листу заштићених или ремек-дјела свјетске културне баштине. Оквир Пројекта довољно је флексибилан да обухвати активности примарно усмјерене на сакупљање и класификацију грађе, као и оне аналитичке, попут етнографско-етнолошких синтеза и паралела, етнолингвистички оријентисаних истраживања, поетичких истраживања ослоњених на структуралистичко-семиотичке концепције и различите књижевне теорије, или на откривање фолклорних елемената у различитим књижевним дјелима.

⁸² (Петровић, 2010, стр. 43–58; Петровић, 2012, стр. 147–159; Петровић, 2013, стр. 221–231).

Методологија

Истраживање се одвијало у току три школске године (2012/13, 2013/14. и 2014/15) и састојало се из три етапе. Прва се односила на припрему семинарских пројеката и имала је за циљ одабир теме и локалитета, изналагање саговорника и припрему упитника који су, поред општих питања, садржавали и она која су се уско односила на жанр здравице, али и она која су узимала у обзир специфичности социјалног и културног амбијента. Теоријско и методолошко упориште, као и смјернице при изради упитника за студентско истраживање народних здравица дала је студија Тање Петровић *Здравица код Балканских Словена*. Друга фаза је подразумијевала теренска истраживања и рад на снимљеном материјалу, а трећа систематизацију резултата и писање извјештаја. Студенти су на елементарном нивоу били упознати са многоструким аспектима посматраног феномена, и настојали су да сагледају здравице у ширем етнокултуролошком контексту. Имали су задатак и да испитају у којој мјери здравица данас функционише као саставни дио обредно-обичајног контекста, односно у ком правцу и у ком степену је та њена улога измијењена. Њихова запажања, фрагментарна и појединачна, заснована на појединачном примјеру, не могу се, дакако, уопштити као закључак, али могу указати на могуће правце за даља истраживања.

Грађа је похрањена у Дигиталном архиву⁸³ Филолошког факултета, у посебном фолдеру означеном као *Здравице – студентски записи*, приређена у виду студентског практикума и снимљена на посебан ЦД како би била доступна заинтересованим корисницима: истраживачима, студентима и широј јавности. Будући да је прикупљени материјал резултат студентске праксе, одликују га извјесне мањкавости почетничких радова и недовољно познавање теренске и посттеренске методологије. Техника којом је сниман аудио материјал такође није стандардна, па ни уобичајена, с обзиром на то да су мобилни телефони неједнаких техничких карактеристика били студентима једина доступна опрема. Упркос свим недостацима, звучни архив и њему припадајући транскрипти здравица погодни су за наставну употребу на Студијском програму српског језика и књижевности и за различите анализе, будући да садрже и класичне етнографске податке, и текстове погодне за студентске вјежбе из акцентологије и дијалектологије, синтаксе и лексикологије. Када је у питању наука о књижевности, записи могу бити

⁸³ Дигитални архив Филолошког факултета у Бањалуци установљен је Одлуком о кориштењу Дигиталног архива, број 09/3.1969–19/12, у којој су прецизирани и специфични услови његовог кориштења.

вишеструко корисни у савременој универзитетској настави, односно у условима инсистирања на интердисциплинарности. Са становишта теорије жанра оваква истраживања помажу да пратимо развој и генезу неке форме, те да одредимо њено мјесто у данашњем систему усменопоетских жанрова и у књижевним дјелима.

Све наведено указује на чињеницу да методолошки добро осмишљен, стручно руковођен и темељно испланиран рад са студентима може да резултира како њиховим личним усавршавањем и учењем, тако и одређеним научним резултатима. У наставку рада изложићемо у најкраћим цртама закључке овог фолклористичког истраживања.

Тенденција десакрализације текста и контекста здравице

Здравице су реторички, прозни жанр, али и „народне лирске песме које се певају ’уз чашу’, ’у почаст’, ’у здравље’ домаћину и гостима на гозбама, славама, свадбама и о другим светковинама“ (РКТ, 1992, стр. 608). Паганско напијање боговима и прецима християнизацијом је замијењено наздрављањем Богу и свецима, те крсним именима. Божић, слава, па чак и свадба, у уској су вези са култом предака, те се сматра да су и здравице поникле из овог култа. Српске народне здравице имале су тачно одређено мјесто у обредном сценарију Божића, славе и свадбе. Обредног поријекла су оне које су се намјењивале Богу и свецу заштитнику. Оне се и данас најчешће прве изговарају, и претходе формама које се упућују домаћину и гостима. Временом је здравица која се упућивала домаћину постајала све значајнија, заузимала централно мјесто и у многим забиљеженим примјерима очигледно потиснула остале, што се доводи у везу са премјештањем из обредног контекста у обичајни, односно узмицањем сакралних значења пред социјалним. Хумор у здравицама се може тумачити као карневалескни елемент празничног времена, али и као сигнал који упућује на десакрализацију текста и контекста, те превагу шаљиве и забавне функције у кругу родбински и социјално повезаних људи.

Ефекат шаљивог постиже се на различите начине:

1. Уношењем обиљежја локалне средине:

„Ајд’ помози Боже, па нас сачувај од тијесније сокака, дугачкије чобрњака, краткије гаћа, *завођске коприве*⁸⁴, а највише од жене брбљиве.“,

2. Укључивањем реалија, лексике и риме који нису карактеристични за традиционалну културу у клишетирану здравичарску форму „чаша у низу“:

„Прва, кад се попије, у срцу је топлије. Друга жари очи. У то трећу

⁸⁴ Подвукле В. М. и Д. Ј, уз претпоставку да је ријеч о микротопониму.

точи. Четврта, хоће да баје, баца у загрљаје. (...) Девета, густа к'о мола, одспавај испод стола. Десета, ко њу таче, изненада заплаче. Једанаеста, за гушу хвата, удари брат на брата. Тринаеста ко се коца, син не познаје оца. Петнаеста, ко њу испи, овој пјесми приспи.”

3. Или замјеном адресата – тако да адресант, на примјер, добре жеље упућује самом себи:

*„Живио, газда, им'о вазда
вина и ракије за људи овакије.
Свуд се ова чаша скитала
за мене Бошка барабу питала
мој дјед пио и ја гледио,
он умро, ја наслиједио.
(...)
Овај грљак у мој шљивак...”*

Наши испитаници, из перспективе носилаца традиције, смјеховне елементе тумаче као нанос познијег времена. У новијим народним здравицама, али и оним ауторским, хумор је често неизоставни елемент наздрављања, будући да се испољава у ситуацијама којима доминира начело комуникације, опуштања и социјалне интеракције над потиснутим или превазиђеним императивом обредне ситуације.

Континуитет здравице у традицијској култури нашег народа

Прикупљена грађа може да послужи као свједочанство о континуитету здравице, као усмене врсте која се убраја међу најстарије и најдуговјечније и чији се помени и записи могу пратити у распону од неколико вијекова. Овоме у прилог говори и то да смо пронашли исте оне формуле и пјесничке слике које су се у почасницама сретале још од XVI вијека:

*„Селе сестрице, звијездо Данице,
Да би се сјала међу другима
Како Даница међу звијездама
Ти не повргла руха свијетла
Колик маслина зелена листа.” (Пераст, XVII вијек)*

*„Да Бог да и милост Божија,
које су га руке градиле
оне се красиле и распознавале међу другима
Као Даница звијезда међу звијездама.”
(Крупа на Врбасу 2015; Братунац 2015)⁸⁵*

⁸⁵ Наведени стихови су издвојени из студентских записа славских здравица.

Текст здравице као одраз модела традиционалне културе и хијерархије њених вриједности

Фолклорне формуле у здравицама могу да укажу на модел свијета традиционалне културе. Текстови благослова у здравицама, у којима се првенствено призивају здравље, срећа, берићет, али и слобода, мир и слога, откривају вриједносна начела аграрних и сточарских заједница, и патријархалне културе уопште, која у својим архаичним видовима почива на митским концептима свеопште цикличности и крвног сродства. Ту би се могла тражити и семантичка исходишта здравица, које, рачунајући са историјским искуством сеоба и ратова, прижељкују и наредне Божиће „под својим кућним шљеменом” и „са својим родом и племеном”. Клишетиране формуле попут ових: „Славу славили, славу не заборавили”, „Нек је слава срећна свима, да славите вјековима” преносе идеје о цикличности, континуитету и идентитету.

Текстови здравица одсликавају модел патријархалне културе у којем су раније настајале: „Под овим се сљеменом мушке главе рађале”.

Поред благосиљања и призивања доброг здравља и берићета, издвајају се и оне жеље које својом поруком произилазе из хришћанске етике засноване на идејама љубави према Богу и ближњем, милосрђу, праведности итд:

*„Да служимо вјери правој,
да волимо Бога Христа,
да волимо срца чиста,
зло никоме да не пожелимо,
већ љубав и вјеру ми да одржимо!”*

Чврсто упориште у хришћанским парадигмама откривају инвокације и формуле на јаким мјестима: „да Бог да”, „Бог вам помогао”, „Боже, дај”.

Здравице имају и етичко значење, те служе као својеврстан регулатор и коректив односа између људи, те пропагирају највише идеје и врлине на којима почива заједница: породицу, хришћанску љубав, поштовање, част, достојанственост итд. Самим тим, подстичући врлине, како оне опште тако и појединачне, оне додатно утврђују нормативе и етику заједнице.

Текстови здравица упућују на архаичну културу, која, посматрана у семиотичком систему семантичких опозиција, инсистира на лијевој страни бинарних структура: своје–туђе, близу–далеко, кућа–шума; и то на њене земљорадничке и сточарске ареале, јер су жеље везане за берићет у кући, али и у пољу, тору, обору и млину. Понекад се добре жеље упућују и ловцу, рибару, војнику, свештенику, па и ђаку, откривајући слојевитост и

динамичност традиције. Доминацију аграрне димензије у забиљеженим здравицама идентификујемо кроз форме препознатљиве по устаљеним епитетима, поређењима и слично: „пшенице бјелица”, „јабуке руменике”, „шљиве ранке” итд.

Структура здравице

Здравицу одликује висок степен структурираности, тј. обично су јасно дефинисани сви елементи обредног контекста: вријеме, мјесто, ситуација, учесници, елементи предметног кода, као и елементи структуре текста: 1. уводна формула, 2. благослов, 3. клетва потенцијалном непријатељу и 4. завршна формула. Највећи број здравица почиње обрћањем адресату, који је најчешће домаћин, али се у улози адресата могу наћи и други: домаћица, младенци, гости, свадбени часници, долибаша итд. Уводна формула се састоји од инвокације Бога, славе или оног што се празнује, те апострофирања адресата:

*„Помози Боже, повесели срећу!”
„Здрав здравио, српски домаћине,
крсну славу Светога Јована,
помог’о ти Господ Бог и крсна слава!”*

Завршна формула најчешће садржи неку од формула наздрављања: „Живио”, „Здрав био” или неку од религиозно-обредних формула „аминовања“: „У име Оца и Сина и Духа Светога, амин!”, „Во славу и чест!”.

Понекад се између благослова и завршне формуле, као четврти елемент, појављује и клетва потенцијалном непријатељу. Клетва није упућена неком конкретном, већ има профилактичку и апотропејску функцију у виду превентивног благосиљања:

*„Да те сачува Господ Бог
земље стране, жене пјане,
вола Ђуроње, дјечице згурене,
тијесна амбара и мршавих ребара!”*

Благослов представља доминантни апелативни сегмент у здравицама. Говорник који благосиља имплицитно или експлицитно се обраћа вишој сили или божанству тражећи испуњење добрих жеља за другог. Митско-магијско поријекло благослова огледа се у вјери да ријечи имају моћ да мијењају судбину људи и природу, али се сматра да су с временом благослови све више губили чврсту везу са обредном радњом и магијским контекстом, а све више попримали естетску функцију.

Поетско представљање плодности и берићета у благословима често је функционализовано кроз метонимијске, синегдохске и метафоричне представе среће и добра. Представа изобилја у благословима прикупљених здравица остварује се углавном низањем „архетипских слика богатстава”⁸⁶. У неким благословима наглашава се квалитет плода набрајањем посебно хваљених својстава стоке, жита или оруђа за рад: „шљива мацарица”, „волови виторози”, „јармови јаворови” итд.

Благостање може бити представљено и „сликом испуњеног простора”:
„пуна штала крмака и обори прасаца”.

Или пак глаголима који упућују на берићет и плодност:
„у штали ти се телило и јањило”.

Благосиљање се понекад исказује кроз „збирно представљање”, при којем се не истичу појединачна добра:

„Сваки хаир и берићет”.

Поредбена формула колко... – тол’ко... изриче се са вјером да набрајање нечег неизбројивог може магијски да призове небројиву количину плода, рода и среће:

*„Колико варница – толико срећица,
 колико варница – толико овчица...”*

Приказивање доброг рода хиперболичким сликама засновано је на логици да слично изазива слично, то јест да моћ ријечи самом хиперболисаном представом рода магијски утиче на то да жито високо нарасте, да буде богата жетва итд:

*„Био му сноп ко поп,
 био му клас ко попов штап”.*

У неким случајевима клетва може да поприми функцију благослова чиме се претвара у лажну клетву са сасвим супротним интенцијама од праве. Интенција благосиљања вољене особе прикривена је клетвом којом се од ње тјерају лоше намјере завидника и непријатеља, или се пак адресат куне призивањем оних ствари које се у систему вриједности заједнице третирају као изразито позитивне:

*„Куд ти долазили кумови и пријатељи
 не могли ти прићи од козије дреке,
 овчије блеке, свињске скичевине и коњске ржњевине.”*

⁸⁶ Модели и стилска обиљежја здравице које утврђује Дејан Ајдачић у наведеној студији, потврђују се и на нашој грађи. У том смислу, примјери који слиједе иду у прилог дефинисању идеалтипског обрасца.

Преобртање жанра благослова или клетве у њему супротан жанр понекад се препознаје мијењањем значења исказа контрастном формулом на самом крају. У текстовима прикупљених здравица такве коментаре можемо идентификовати као иронично поигравање жанровским својствима исказа: „Ко пије умријеће, а ко не пије и прије ће. Ајде, живјели!”

Извјесни шаљиви благослови имају пародијско поријекло у обртању правих благослова. Такви су, на примјер, они у којима онај ко благосиља не призива добро за другог већ за самог себе:

„Допуни ми ову чашу повећу, да пијем за здравље твоје, за мужа жене моје, за сина моје мајке, за ђевера моје снајке, за стрица мог синовца и за сина мог оца.”

Логика поређења понекад поприма шаљиве елементе апсурдног умањивања бића у благослову. Поступак умањивања је карактеристичан за клетве у којима је чест случај призивања негативних жеља за душмане и противнике кроз клишетиране исказе попут ових:

*„Био танак ко конач,
црн к’о лонац,
у лули ноге прекрито”.*

Здравице у којима се адресату коме се жели добро упућује клетва, у словенској традиционалној култури могу се тумачити „распрострањеном праксом да се овакве формуле изговарају ’против урока’” (Петровић, 2006, стр. 144).

Класификација здравица

У систематизацији грађе пошло се од најједноставније класификације. Здравнице су подијељене на двије групе, с обзиром на припадност годишњем обичајно-обредном циклусу (Божихне, Васкршње, славске), те на припадност догађајима и обичајима који прате животни круг појединца (здравице за крштење, здравице за вјенчање итд.). Међутим, ова подјела је условна, јер се, изузев незнатних разлика у самој структури текста здравице, дистинкције између ове двије групе уочавају првенствено на плану контекста, односно вантекстуалних елемената у оквиру самог обреда. С друге стране, основне идеје које носи текст суштински су врло сличне или чак идентичне, што проистиче из истих интенција здрављења и благосиљања (Ајдачић. 2004, стр. 22–36). Наше истраживање је показало да су се у савременој употреби знатно мање одржале фиксиране форме здравица које прате важне тренутке у животу појединца (крштење, вјенчање, сахрану итд.) од оних које се везују за догађаје из годишњег циклуса. Један од разлога је и то што су се прославе

вјенчања и крштења у новије вријеме значајно удаљиле од свог фолклорног модела. Тиме је и сама здравица донекле издвојена из првобитног обредно-обичајног контекста у коме су учесници, вријеме, мјесто, ситуација и елементи предметног кода били тачно дефинисани и чинили донекле интиман и затворен круг.

Приликом истраживања прикупљен је и један број здравица које су њихови казивачи окарактерисали као универзалне, односно здравице које се могу казивати у различитим приликама. Поменути чињеница отвара могућност за значајније ауторске интервенције здравичара. Слободнији приступ фолклорном предлошку у оваквим здравичама одразио се на њихову форму и структуру. Изгубила су се она четири основна елемента здравице. Чак и у самом благослову, као централном дијелу здравице, су изразито заступљени хумор, пародирање и поигравање са овим жанром:

*„Крмке туко, на таван и’ вуко,
младе хранио, од пореза се бранио.”*

Оно што највише везује овакве текстове за форму здравице јесте завршна формула која садржи неку од „наздрављачких” префикса.

И начело просторне дисперзивности могло је да послужи као кртитериј за разврставање грађе. Здравлица није стабилна фолклорна форма, у потпуности клишетирана, већ одражава вријеме и контекст у коме настаје. Помињање бројних локалитета понекад је спецификум који здравицу одређеног краја издваја од других.

Студенти на Студијском програму за српски језик и књижевност Филолошког факултета Универзитета у Бањалуци представљају, по свом завичајном поријеклу, врло хетерогену групу, што је омогућило да се у заједничкој бази нађу здравице из свих крајева Републике Српске. Нешто мање су заступљене Посавина, Подриње и Сарајевско-романијска област, јер већина студената из тих крајева студира на Универзитету у Источном Сарајеву. Показало се, међутим, да се поријекло прикупљених здравица врло често не поклапа са тренутним мјестом пребивања информатора који су углавном људи старије старосне доби, што повлачи закључак да је измјештање овог феномена из аутентичне ареалне културе директна посљедица економских, и нарочито, ратних и поратних миграција у другој половини двадесетог вијека.

С обзиром на чињеницу да у постојећем корпусу не партиципирају у једнакој мјери здравице из свих крајева Републике Српске, сматрали смо да овакав, и уопште малобројан узорак не може бити репрезентативан, те да би

класификација која уважава критеријум локалности омогућила произвољан увид у дистинктивна обиљежја локалних идентитета.

Здравице смо касификовали према најчешћим приликама у којима су их наши студенти успијевали забиљежити. Теренска истраживања показују, међутим, да постоји још много ситуација у којима се наздравља: при почетку и завршетку сваког већег рада, при сусрету пријатеља, на еснафским славама и окупљањима, подушјима итд.

Феномен „повратног утицаја”

На основу пронађеног материјала тешко би било идентификовати дистинктивна обиљежја и специфичности здравица различитих регија Републике Српске. Пронађене су дословно исте здравице у два потпуно удаљена краја, од два различита информатора. Ово упућује с једне стране на честе миграције и мијешање становништва, а са друге стране на феномен „повратног утицаја”.

Кроз вербални код здравица, али и податке које пружају сами информатори (здравичари) види се да један број прикупљених здравица није усменог поријекла. Путем многобројних штампаних славарица и збирки здравица, те разноврсних медијских посредника извршен је „повратни утицај“, па се заборављени, или ауторски текст поново нашао у процесу усмене комуникације. И то је један од видова присутности и очувања традиције, јер су се у усмену праксу могле вратити само оне форме које су задовољавале хоризонт очекивања и самим тим могле да преживе „превентивну цензуру” (Богатирјов 1978). Њихова виталност је присутна у потреби, али и могућности да се комбинује, врши селекција, преосмишљава. Најзад, ново вријеме и већи број писмених здравичара доноси значајније индивидуалне интервенције у самом тексту. Уз здравичаре који преносе текстове здравица баштињене од својих предака, с мањим или већим индивидуалним интервенцијама и актуелизацијама, у раду на терену идентификовали смо и оне који, по узору на народне здравице, пишу своје оригиналне „саставе”. Ове здравице се понекад сасвим удаљавају од фолклорног обрасца. То је показатељ да је традиција још увијек животворна не само кроз репродуктивну већ и кроз живу продуктивну линију.

Прекид „живе ријечи”, односно губитак традиционалних форми у усменој комуникацији, нарочито интензивира у другој половини двадесетог вијека, ублажен је и дјелимично превазиђен посредством штампаних публикација као специфичног вида масовне културе. У том смислу веома је важно указати на улогу Српске православне цркве у очувању народне културе, а најизразитији примјер у нашем случају била би посебна врста

славског благослова (васлава)⁸⁷, који је „обичном човеку хришћански веронаук, затим основ исповедања православља, подсетник славне националне историје, крепљење крсног имена, и на крају, учвршћивање породице као основног друштвеног језгра и њено уклапање у ширу заједницу” (Недељковић 1991).

Беома интензиван „повратни утицај” у смислу преобликовања вербалног кода обичајно-обредне праксе извршиле су штампане славарице попут оне у издању Задруге православног свештенства СФРЈ (из 1982), и других, а чија је распрострањеност подржана и одржана ауторитетом свештенства и благословом Српске православне цркве. Иако се у њеном уводу каже да је „збирка народних здравица” и да „није дело богословских стручњака, већ је дело малих, свакидашњих људи, полуписмених и неписмених”, те да доноси „прегршт извађену из великог резервоара наших народних умотворина” осјетан је значајнији уплив религијског како на плану идеја, тако и самог језика и стила.

У прикупљеној грађи уочавају се и примјери доминантно одређени утицајем славарица на плану синтаксе која упућује на црквену бесједу:

*„Што год чинили, драга моја браћо Срби,
треба Богу да се молимо,
увијек треба да устајемо у лијепу,
високу Божију Славу и молимо се Богу,
Богородици, анђелима и свјетитељима.”*

Здравица у ауторској поезији данас

Здравица спада у оне фолклорне форме које представљају снажан импулс за одржавање „живе традиције”, чије се присуство може сагледати како у народном стваралаштву, тако и у сасвим оригиналним умјетничким дјелима која израстају на источнику традиције, каква је нпр. „Здравица народу српском” Љубивоја Ршумовића.

Преобликован и редукован на фразу, метафору или алузију, чувајући притом извјесне синтаксичке и семантичке елементе благослова и клетви, вербални код наздрављања може функционисати и као специфичан интертекст модерне књижевности. Форма здравице, ритмички и садржајно наговјештена, и остварена у чину наздрављања, препознаје се и у стиховима pjesника Ђорђа Сладоја⁸⁸. Усмене форме у Сладојево дјело су укључене на

⁸⁷ Назив је изведен из уобичајене формуле „во славу и чест” којом се потврђује сваки појединачни благослов у овим здравницама.

⁸⁸ „Похвала песми”, „Здравица за 1.1.2001.”

различите начине, од интонацијског опонашања ритма здравица, преко инкорпорирања жанра благослова, тужбалице, питалице, бајалице, или успаванке, или пак простом кореспонденцијом са усменим жанровима путем наслова пјесме. У пјесми „Тулипани дижу чаше” Григора Витеза могу се пратити примјери гдје структура пјесме носи асоцијативни потенцијал који упућује на традиционалне форме благосиљања и саборности, и интертекстуални предложак који препознајемо као „чаше у низу”.

Закључак

Текстови здравица као грађа за дијалектолошка, акценктолошка, синтаксичка и стилистичка проучавања

У језику здравица присутан је низ произвољности, нарочито када је у питању неписмени или полуписмени здравичар који тешка и вишесложна имена изговара нетачно, прилагођавајући их својој језичкој логици, па тако умјесто имена Георгије и Христ проналазимо *Ђеорђије* и *Рист*. Слично је и са црквеним појмовима или пак цијелим фразама које су из славарица или проповиједи ушле у народне здравице, а да притом сами здравичари и не познају њихово право значење или се оно временом удаљило од свог изворног облика. Стилосени су и архаизми који су одавно избачени из употребе, али су се сачували у усменој књижевности: „класата”, „шљеме”, „год”, „куваља” и др. Заступљена је и лексика старословенског и црквенословенског поријекла: „литурђија”, „рождество”, „васцијели”, те турцизми попут ријечи: „хаир”, „мал”, „рахатлук” и др. За разлику од већине малих фолклорних форми здравица представља изразито динамичну комбинацију формула и индивидуалне креације. На примјерима из нашег корпуса идентификовали смо изразиту разноликост лексичког грађе, која потврђује да језик здравице нуди обиље драгоцјеног материјала и за научна проучавања и за универзитетску наставу синтаксе, стилистике, дијалектологије, лексикологије и акценктологије српског језика, као и у настави реторике.

Плански и систематски рад у току три академске године резултирао је базом података која одражава тренутно стање на терену. Иако сама по себи нема искључиве научне претензије, ова база је драгоцјен извор података о језику, традицији и култури. Она представља не само наставну него и мултифункционалну базу за самостална и групна истраживања, као и за завршне радове студената.

Фолклористика на универзитетима у Босни и Херцеговини не постоји као засебан студијски програм, али се проучава у оквиру неколико наставних предмета на различитим факултетима. Уз све разлике у методологији које се приписују специфичностима етномузикологије, дијалектологије, етнологије,

усмене књижевности, исходи учења и циљеви увођења практичног рада на терену имају и неке заједничке вриједности, а то су, у првом реду, стицање практичног искуства у теренском истраживању на основу теоријског знања, развијање способности студената да самостално осмисле и спроведу теренско истраживање, те визуелно и тонски документују људе и догађаје. Студентима се пружа могућност да стекну увид у основне методе теренског рада, изврше класификацију, анализу и компарацију, те уоче законитости унутар фолклорног процеса. Овај вид праксе омогућава им и да лакше разумију и прихвате концепт нематеријалне културе и очувања баштине, трансформације традиционалних облика комуникације и виталност појединих њених облика. Омогућава им и да разликују методе рада на терену, савремена и сценска извођења традицијских пракси, али и да уоче њихову важност за локални, односно национални идентитет.⁸⁹

Литература

- Ајдачић, Д. (2004). *Прилози проучавању фолклора балканских Словена*. Београд.
- Бојовић, З. (1989). *Рукописна збирка корчуланских почашасница*. *Расковник*, XV, 57/58.
- Богатирјов, Ј. (1978). Фолклор као нарочит облик стваралаштва. У: М. Бошковић Стули, *Усмена књижевност*. Загреб.
- Ђорђевић, М. (2000). *Српске народне здравице и молитве*. Београд.
- Лома, А. (2002). *Пракосово*. Београд: САНУ Балканолошки институт, Посебна издања 78.
- Недић, В. (1977). *Слушаоци југословенске књижевности – сакупљачи усменог блага*. У *О усменом песништву*. Београд: Српска књижевна задруга, стр. 240–257.
- Недељковић, М. (1991). *Слава у Срба*. Београд.
- Петровић, С. (2008). Прича и сећање: неки примери аутобиографског дискурса у фолклорним теренским записима из Србије. *Књижевност и језик*, LV/3–4, 339–354.

⁸⁹ Овај рад представља кратко претходно саопштење о реализацији и резултатима фолклористичког теренског истраживања које су спровели студенти Филолошког факултета Универзитета у Бањалуци, као и о могућностима да њихови теренски записи буду искориштени за научна проучавања у области фолклористике. Опширнији и детаљнији увид биће објављен у универзитетској наставној публикацији *Народне здравице. Грађа и коментари*.

- Петровић, С. (2010). Теренско истраживање фолклора – перпетуирајући процес. *Гласник Етнографског института САНУ*, LVIII (2). Београд, 43–58.
- Петровић, С. (2012). *Дигитализација и заштита фолклора у Србији – актуелно стање. Дигитализација културне и научне баштине* (ур. А. Врањеш, Љ. Марковић, Г. Александер). Београд: Филолошки факултет, 147–159.
- Петровић, С. (2013). *Теренско истраживање фолклора у Србији: Кратак осврт, савремено стање и перспективе. Савремена српска фолклористика* (ур. Зоја Карановић и Јасмина Јокић). Нови Сад: Филозофски факултет, 221–231.
- Петровић, Т. (2006). *Здравица код балканских Словена*. Београд: САНУ Балканолошки институт.
- РКТ (1992). *Речник књижевних термина*. Београд: Нолит.
- Сикимић, Б. (1996). *Етимологија и мале фолклорне форме*. Београд.
- Сикимић, Б. (2006). Интердисциплинарни приступ истраживању традиционалне духовне баштине данас. У зборнику *Неговање и заштита нематеријалне културне баштине у Србији*. Београд: Музејско друштво Србије.
- Сладоје, Ђ. (2003). *Душа са седам кора*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Смиљанић, М. (прир.). *Народне здравице (Славарица)*. Преузето 15. децембра 2015. са <http://www.rastko.rs/antropologija/delo/10004>.
- Стефановић Караџић, В. (1953). *Српске народне пјесме I*. Београд: Просвета.
- Српски митолошки речник* (1970). Београд: Нолит.
- Толстој, Н. И. (1995). *Језик словенске културе*. Ниш.

Valentina Milekić, Danijela Jelić

FIELD WORK IN FOLKLORE TRADITION STUDIES AND UNIVERSITY TEACHING

Written records of toasts as an example of good practice

Summary

If well-conceived in terms of methodology, field work engaging students concerned with folklore tradition may result in benefits for both the students and the field of study. In essence, field work makes it possible for students to gain practical experience and develop skills necessary for designing and carrying out an independent field research. Students are provided with an opportunity to gain insight into some basics of field work, to classify and analyze, as well as to observe laws governing the processes in the field. In addition, this sort of practical experience facilitates understanding of the concept of non-material cultural heritage, and helps them fully comprehend its significance in terms of ethnic identity. Although their individual observations, fragmentary in themselves, cannot be taken as a general conclusion, they can point to possible directions of research in both language and literature.

Key words: *toast, folklore tradition studies, field work, oral tradition, interdisciplinarity, non-material cultural heritage.*

Вероника Ј. Катрина-Митровић*

Општа болница, Лозница

Одјељење психијатрија

УДК 005.32:331.101.3

159.923:658.3

159.944

DOI 10.7251/NS1601349K

Оригинални научни рад

ОСОБИНЕ ЛИЧНОСТИ КАО ПРЕДИКТОРИ ЗАДОВОЉСТВА ПОСЛОМ ЗАПОСЛЕНИХ У ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Апстракт: Циљ овог истраживања је да се утврди које димензије из модела *Big five* представљају значајне предикторе задовољства послом запослених у основном образовању, које је испитивано *MSQ* упитником. Узорак је чинило 350 учитеља, наставника и директора из основних школа града Лознице (70% женских испитаника). Укључене су и категоријалне варијабле: пол, радно место и радни стаж. Примењена је хијерархијска мултипли регресиона анализа где категоријалне варијабле чине први, а димензије личности други блок предиктора. Резултати показују да категоријалне варијабле објашњавају 7% варијабилитета интринзичког задовољства послом, а особине личности 14%. Парцијални доприноси пола и стажа су значајни, као и парцијални доприноси димензија: савесност, екстраверзија и отвореност ка искуству. Категоријалне варијабле не доприносе разликама у екстринзичком задовољству послом. Димензије личности објашњавају 11% варијабилитета екстринзичког задовољства послом. Значајан, али негативан утицај на екстринзичко задовољство остварују димензије отвореност ка искуству и пријатност. Резултати истраживања корисни су при селекцији људских ресурса и избору метода мотивисања запослених.

Кључне речи: особине личности, задовољство послом, мотивисање запослених, основно образовање.

Увод

Историјски гледано, увођење задовољства послом (*job satisfaction*) у научне кругове учинио је Хопок (Норрсок 1935, према Judge et al., 2002), сматрајући га комбинацијом психолошких, физиолошких и фактора окружења, што све узрокује да запослени каже „ја сам задовољан својим послом”. Задовољство послом је *емоционално-когнитивно-конативни начин реаговања људи*. *Афективну* страну чине осећања запосленог према послу, с обзиром на садржај посла и услове рада, *когнитивну* претпоставке и веровања о свом послу, а *конативни* сегмент су субјективне оцене посла и спремност на залагање (Францешко, Мирковић, 2008).

* katrinav1962@gmail.com

Задовољство послом у блиској је релацији са радном мотивацијом запослених. У истраживању и мерењу оба психолошка ентитета, организација може добити значајне информације о актуелном степену мотивисаности и задовољства запослених, али и идентификовати бројне организационе снаге, слабости, прилике и претње (Porter and Stears, 1973; Adegies, 1988, према Вујић, 2009). Манипулисање мотивацијом запослених омогућава да се људи понашају на пожељан начин, постижу се организациони циљеви и задовољавају потребе запослених (Wren and Voich, 1994; према Вујић, 2009). Најефикаснији начин мерења мотивације је преко мерења степена задовољства појединим аспектима посла (Танасијевић, 2007) чија основа се проналази у мотивационим постулатима дефинисаним у теоријама Маслово и Херцберга.

У теорији хијерархије потреба Абрахама Маслово (Maslow, 1943, према Spector, 1996), поред физиолошких, физичко-материјалних и социјалних потреба указано је и на човекове потребе вишег реда, тј. самопоштовање и осећај личне вредности, као и самоостварење кроз стварање нечег новог. У процесу рада човек може задовољити бројне потребе, материјални мотиватори нису искључиви подстицаји на рад, што је важно сазнање за менаџмент организација.

Херцбергова двофакторска теорија мотивације (Herzberg, 1968, према Spector, 1996) издваја *екстринзичке факторе* тј. радни контекст као и *интринзичке факторе*, који се називају *мотиваторима* и деле на *факторе мотивације за рад* и *факторе радног задовољства*. Задовољство послом тако почива на интринзичким аспектима посла, могућностима за лични развој, указаном поштовању за добро обављен посао, као и на могућностима за напредовање, самоостварење, али и на радним условима, међуљудским односима.

Смедеревац и Митровић (2006) сматрају да је у разумевању организационог понашања сам почетак *личност*. Сваку личност чини специфичан склоп црта личности као трајних карактеристика на основу којих је могуће релативно успешно и предвидети понашање појединаца у групи, за шта је нарочито заинтересован менаџмент организација (Вујић, 2009). Баш зато, бројна истраживања у оквиру психологије личности, а касније и организационе психологије, била су усмерена на класификацију особина личности. Још раних тридесетих година прошлог века научници су увидели везу између особина личности и задовољства послом. Хоторн експеримент је показао да постоје особе (*chronic losers*) које се константно жале на посао, независно од тога шта су све истраживачи чинили за њих. У лонгитудиналним истраживањима се утврдило да је *задовољство послом* веома стабилно током времена и да исте особе задржавају сличне нивое

задовољства послом чак и када обављају различите послове и имају друге послодавце. Истраживање које су спровели Став и Рос (Staw and Ros, 1986), показује да афективне диспозиције процењене код младих радника, значајно корелирају са задовољством послом које је процењивано након 50 година. Могуће објашњење тих налаза било би да је афективна диспозиција повезана са „погледом на свет” неке особе, па људи са негативним предзнаком за диспозиције могу опажати све аспекте свог живота, укључујући и професионални, у лошијем светлу него што то чине људи са позитивним диспозицијама. Могуће је и да афективна диспозиција води ка одређеном избору посла, па „негативни људи” проналазе лошије послове. Теоријска основа бројних истраживања проналази се у Big Five (Великих пет) моделу. Модел подразумева да се црте личности могу мерити помоћу упитника за самопроцену, да су црте стабилне у одраслом добу, као и да утичу на мишљење, осећања и понашања особе (Кнежевић и др., 2004). Модел Великих пет чине димензије личности дефинисане као: екстраверзија (*extraversion*), неуротицизам (*neuroticism*), пријатност (*agreeableness*), савесност (*conscientiousness*) и отвореност ка искуству (*openness to experience*). Фишер и Хана (Fisher and Hanna, 1931, према Judge et al., 2002) су закључили да незадовољство послом у великој мери настаје као резултат емоционалне неприлагођености. Хопок (Hoprock, 1935; према Judge et al., 2002) је такође утврдио значајну корелацију између емоционалне стабилности радника и мере њиховог задовољства послом. Детаљан преглед, као и мета-анализу резултата бројних истраживања која се баве утицајем особина из модела Big five на задовољство послом, налазимо у раду Џаца и сарадника (Judge et al., 2002). Аутори су у своју мета-анализу укључили 163 независна узорка. Резултати студије указују да су три од пет димензија модела значајни предиктори задовољства послом. *Неуротицизам* најснажније корелира са задовољством послом (-.29). Особе које имају висок скор на неуротицизму склоне су доживљавању негативних емоција. Џац и сар. (Judge et al., 1999) су такође потврдили ову везу у свом истраживању објашњавајући је на следећи начин: особе са високим степеном неуротицизма склоне су доживљавању негативних емоција у свим сферама живота па тако и у радном окружењу; лако се љуте, упуштају у конфликте, бурно реагују, те су незадовољне послом. *Савесност* је следећа особина личности из модела Великих пет која значајно корелира са задовољством послом према мета-анализи Џаца и сарадника. Барик и Маунт (Barrick and Mount, 1991, према Judge et al., 2002: 531) потврђују позитивну корелацију савесности и задовољства послом, претпостављајући да особе које имају висок скор на савесности показују добре радне перформансе, а ове опет доводе до задовољавајућег признања за рад, самим тим и до већег задовољства послом. Џац и сарадници (Judge et al.,

1999: 624) такође истичу да је савесност предиктор интринзичног пословног успеха који је операционализован као задовољство послом. Трећа особина која се појављује као значајан предиктор задовољства послом је *екстраверзија*, како у мета-анализи Џаца и сарадника, тако и у бројним другим студијама (Furnam and Zacherl, 1986; Watson and Slack, 1993; Watson and Clark, 1997; све према Judge et al., 1999). Ипак, Џац и сарадници (Judge et al., 1999) у свом истраживању нису пронашли значајну везу између екстраверзије и задовољства послом. У мета студији Џаца и сар., фактори *пријатност* и *отвореност ка искуству* нису се показали као предиктори задовољства послом. Насупрот томе, МекРе и Коста (McCrae and Costa, 1991) су утврдили да је пријатност предиктор задовољства послом, што објашњавају тиме што су особе које имају висок скор на овом фактору мотивисане за постизање високог степена емоционалне блискости са својим сарадницима, што доприноси вишем задовољству послом. У истраживању особина личности као предиктора задовољства послом код универзитетских радника и сарадника Матановић (2009) је утврдила да се *као значајни предиктори укупног задовољства послом издвајају особине пријатност и неуротицизам, док се категоријалне варијабле нису показале као значајни предиктори. За предикцију задовољства појединим аспектима посла издвајају се пријатност, савесност и неуротицизам. Аспекти задовољства дефинисани као плата и природа посла нису се предиковали на основу димензија личности. Иако Џац* (Judge et al., 2002) сматра да је екстраверзија најбољи предиктор задовољства. У истраживању Матановића (2009) ова димензија није значајан предиктор ни укупног задовољства ни појединачних аспеката задовољства послом.

Објективна депривација истраживања задовољства послом у основном образовању била је покретач да се у овом раду већа пажња посвети основношколском степену образовања, као иницијалној и законски обавезној карики у читавом образовном ланцу. Степен задовољства запослених може бити директно повезан са успехом и постигнућем ученика, како у основној школи, тако и проспективно, кроз изгледе за даље академско образовање и напредовање младих, што је истакнута тежња на плану европских интеграција бројних земаља у транзицији, каква је и наша. Циљ истраживања је да се утврди које особине личности из модела Пет Великих су значајни предиктори задовољства послом запослених у основном образовању.

Методологија

Узорак и поступак

Узорак је сачињавало 350 запослених у основним школама на територији града Лознице (11,1% директора и помоћника, 59,1% наставника и 29,7% учитеља; до 10 година радног стажа има 23,4% запослених, од 10–20 година 30%, а преко 20 година 46,6%). Због традиционалне преференције женског пола ка наставничким занимањима узорак је чинило 70% женских испитаника. Запослени су попуњавали упитничку батерију у просторијама школе, у време пауза, уз обезбеђену анонимност.

Инструменти

MSQ (Minnesota Satisfaction Questionnaire) – кратка форма папироловка упитника (Weiss et al., 1967) мери задовољство послом тј. 20 аспеката посла: активност, независност, варијабилност, друштвени статус, људске односе, контролу – технички део, моралне вредности, сигурност посла, друштвену службу, ауторитет, корисност способности, политику и праксу организације, компензацију, унапређење, одговорност, креативност, радне услове, сараднике, препознавање добро обављеног посла, постигнуће. Факторском анализом издвојени су фактор интринзичког и фактор екстринзичког задовољства послом, како при ранијим тако и у овом истраживању. Упитник је петостепена скала Ликертовог типа.

The Big Five Inventory (BFI, John, Donahue & Kentle, 1991, према John & Srivastava, 1999) је петостепена скала Ликертовог типа којом се операционализују особине личности модела Великих пет. Скалу чине 44 тврдње, са пет супскала: екстраверзија, пријатност, савесност, неуротицизам, отвореност ка искуству. Испитаници заокружују степен слагања на континууму *уопште се не слажем – у потпуности се слажем*.

Анализе података

Факторском анализом са Varimax ротацијом издвојена су два фактора задовољства послом (интринзичко и екстринзичко) а сумациони скорови на овим факторима су критеријске варијабле истраживања. Факторском анализом издвојени су и фактори особина личности, чији сумациони скорови су, уз категоријалне варијабле (пол, радно место и стаж), представљали предиктор варијабле истраживања. Даља анализа вршена је хијерархијски мултипли регресионом анализом где су у првом блоку категоријалне варијабле, а у другом су овим варијаблама додате особина личности из модела Big Five.

Резултати

Факторска анализа упитника MSQ

Након поступка факторске анализе са Varimax ротацијом, на основу Scree критеријума издвојена су два фактора задовољства послом (интринзички и екстринзички) који објашњавају близу 40% варијабилитета ставки.

У табели 1 приказана је факторска матрица. Први фактор је дефинисан на основу 10 ставки које се односе на интринзичко задовољство послом а корелације појединачних ставки са издвојеним фактором крећу се од .451 до .701. Други фактор дефинисан је на основу 10 ставки, које се односе на екстринзичко задовољство послом. Корелације ставки су у распону од -.301 до .540.

Табела 1. Факторска матрица MSQ

Ставке скале MSQ	Интринзичко задовољство послом	Екстринзичко задовољство послом
Активност	.701	
Корисност способности	.662	
Варијабилност	.657	
Друштвена служба	.644	
Независност	.624	
Креативност	.616	
Одговорност	.553	
Постигнуће	.534	
Људски односи	.472	
Моралне вредности	.451	
Унапређење		.732
Препознавање добро обављеног посла		.644
Политика и пракса компаније		.540
Руковођење		.527
Компензација		.526
Друштвени статус		.500
Контрола		.452

Безбедност		.448
Ауторитет		.357
Слагање са сарадницима		.301

Факторска анализа Big five упитника

Факторском анализом скале Big five, на основу Scree критеријума изоловано је пет фактора особина личности који објашњавају 39% варијабилитета ставки.

Факторска матрица приказана је у Табели 2. Фактор отвореност ка искуству дефинисан је на основу 10 ставки чије су корелације са издвојеним фактором у распону од .393 до .677; други фактор – неуротицизам дефинише дванаест ставки (корелације са издвојеним фактором су од .326 до .594); трећи фактор – савесност дефинише девет ставки (корелације са издвојеним фактором су од .343 до .571); четврти фактор, дефинисан на основу шест ставки је екстраверзија (корелације ставки су у распону од .389 до .675); пети фактор – пријатност дефинише пет ставки а корелације су у распону од .417 до .677.

Табела 2. Факторска матрица Big five

Видим себе као особу која...	Отвореност ка искуству	Неуротицизам	Савесност	Екстраверзија	Пријатност
Цени естетске и уметничке вредности	.677				
Има истанчан укус за сликарство, музику, књижевно-ст	.641				
Је заинтересована за уметност	-.625				
Је дружељубива, друштвена	.567				
Воли да сарађује са другима	.564				
Је маштовита	.468				
Воли да размишља, да се игра идејама	.443				
Је креативна	.429				
Уме да опрости другима	.410				
Је пуна енергије	.393				
Је понекад непријатна према другима		.594			

Се лако деконцентрише		.594			
Се лако изнервира		-.572			
Је понекад напета		-.552			
Започиње свађе са другима		.529			
Је склона да тражи мане другима		.507			
Је понекад непажљива		.485			
Је неорганизована		.449			
Је депресивна, утучена		-.438			
Уме да буде лења		.407			
Је хладна и затворена		.404			
Више воли рутинске послове		-.326			
Планира и држи се тог плана			.571		
Темељно обавља посао			.571		
Је поуздан сарадник			.546		
Ефикасно обавља посао			.500		
Је поверљива			.453		
Је несебична и воли да помаже другима			.426		
Много брине			.385		
Не одустаје док не заврши посао			.358		
Је оригинална, пуна нових идеја			.343		
Је емоционално стабилна, не узнемири се лако				-.675	
Је опуштена, добро подноси стрес				-.625	
Је пуна ентузијазма				.546	
Је углавном расположена				-.431	
Је заинтересована за многе ствари				.428	
Је довитљива				.421	
У напетим ситуацијама остаје хладно-крвна				.389	
Је углавном тиха					.677
Је понекад стидљива и спутана					.567

Предиктори интринзичког задовољства послом

Прва хијерархијска регресиона анализа спроведена је са циљем утврђивање утицаја категоријалних варијабли – пол, стаж и радно место

(први блок варијабли) и факторских скорова особина личности (други блок варијабли) на *интринзичко* задовољство послом.

Табела 3. Хијерархијска регресиона анализа – модел

Model	R	R ²	Stadard. R ²	Standardna greška procene
1	.261	.068	.060	.93289
2	.458	.209	.191	.86553

У Табели 3 приказана је сумација резултата оба модела у којој се види да је проценат објашњене варијансе целокупног модела 20,9%, при чему категоријалне варијабле носе свега 6,8% варијансе. Резултати у Табели 4 показују да су оба модела статистички значајна ($p < .001$).

Табела 4. Процена значајности модела

Model		Suma kvadrata	Df	M ²	F	P
1	Regresija	21.999	3	7.333	8.426	.000a
	Rezidual	301.119	346	.070		
	Total	323.119	349			
2	Regresija	67.660	8	8.458	11.290	.000b
	Rezidual	255.458	341	.749		
	Total	323.119	349			

У Табели 5 су приказане појединачне мере варијабли из сваког модела, односно парцијални доприноси предиктора.

Табела 5. Парцијални доприноси предиктора

Model	B	β	t	p	R ²	ΔF	pΔF
Пол	.447	.213	4.065	.000	0.068	8.426	0.000
Радно место	-.021	-.014	-.259	.796			
Стаж	-.159	-.133	-2.546	.011			
Пол	.367	.175	3.527	.000	0.209	12.190	0.000
Радно место	-.111	-.070	-1.418	.157			
Стаж	-.147	-.123	-2.499	.013			
Отвореностка искуству	.148	.154	3.146	.002			
Неуроти-цизам	-.049	-.051	-1.051	.294			
Савесност	.265	.276	5.597	.000			
Екстраве-рзи-а	.200	.208	4.273	.000			
Пријатност	-.028	-.029	-.597	.551			

Варијабле првог блока значајно утичу на интринзичко задовољство послом ($p\Delta F = 0.000$). Парцијални допринос **пола** је значајан ($\beta = .213$, $t = 4.065$, $p = .000$). Жене су задовољније послом на интринзичкој скали од мушкараца. Значајан је и парцијални допринос **стажа** ($\beta = -.133$, $t = 2.546$, $p = .000$). Када се у модел укључе особине личности утицај на интринзичко задовољство послом је значајан ($p\Delta F = 0.000$). Самостални допринос категоријалних варијабли је близу 7% а особина личности 14%. Парцијални допринос **савесности** ($\beta = .276$, $t = 5.597$, $p = .000$), **екстраверзије** ($\beta = .208$, $t = 4.275$, $p = .000$) и **отворености ка искуству** ($\beta = .154$, $t = 3.146$, $p = .002$) је статистички значајан и доприноси разликама у задовољству послом на *интринзичкој скали*. **Неуротицизам и пријатност** не представљају значајне предикторе *интринзичког* задовољства послом. Веза са задовољством послом је негативна.

Предиктори екстринзичког задовољства послом

Друга хијерархијска регресиона анализа утврђује утицај категоријалних варијабли – пол, стаж и радно место (први блок) и факторских скорова особина личности (други блок) на екстринзичко задовољство послом. У Табели 6 је сумација резултата оба модела.

Табела 6. Хијерархијска регресиона анализа – модел

Model	R	R ²	Standard. R ²	Standardna greška procene
1	.098	.010	.001	.82699
2	.347	.120	.100	.78504

Процент објашњене варијансе целокупног модела 12% а категоријалне варијабле носе свега 1% варијансе.

Резултати у Табели 7 сугеришу да први модел који укључује сет категоријалних варијабли није статистички значајан ($p > .05$), док је други модел који је дефинисан другим сетом варијабли значајан ($p < .001$).

Табела 7. Процена значајности модела

Model		Suma kvadrata	Df	M ²	F	P
1	Regresija	2.303	3	.768	1.122	.340a
	Rezidual	236.635	346	.864		
	Total	238.938	349			
2	Regresija	28.785	8	3.598	5.838	.000b
	Rezidual	210.153	341	.616		
	Total	238.938	349			

У Табели 8 су појединачне мере варијабли из сваког модела, односно парцијални доприноси предиктора.

Табела 8. Парцијални доприноси предиктора

Model	B	β	T	P	R ²	ΔF	pΔF
Пол	-.159	-.088	-1.634	.103	.010	1.122	.340
Радно место	.025	.018	.344	.731			
Стаж	-.053	-.052	-.961	.337			
Пол	-.087	-.048	-.918	.359	.120	8.594	.000
Радно место	.001	.001	.011	.991			
Стаж	-.062	-.060	-1.161	.247			
Отвореност ка искуству	-.184	-.223	-4.302	.000			
Неуротицизам	.002	.002	.041	.968			
Савесност	-.079	-.096	-1.837	.067			
Екстраверзија	.036	.043	.838	.403			
Пријатност	-.189	-.229	-4.465	.000			

Категоријалне варијабле не доприносе разликама у *екстринзичком* задовољству послом ($p\Delta F=0.340$). Допринос варијабилитету зависне променљиве је 1%. Када се првом дода други блок варијабли - димензије личности, заједнички допринос варијабилитету зависне променљиве је 12% а самостални допринос ових предиктора варијабилитету зависне променљиве 11%. Њихов утицај на екстринзичко задовољство послом је значајан на нивоу $p= 0.000$. Значајан, али **негативан** утицај на екстринзичко задовољство послом остварују **отвореност ка искуству** ($\beta=-.223$, $t=-4.302$, $p=.000$) и **пријатност** ($\beta=-.229$, $t=-4.465$, $p=.000$).

Дискусија

Структура и особине личности запослених у основном образовању значајно одређују степен интринзичког и екстринзичког задовољства послом. С обзиром да особине личности објашњавају чак 14% варијабилитета интринзичког задовољства послом а 11% екстринзичког задовољства послом може се закључити да је мотивација за рад личности запослених у основним школама превасходно унутрашња и да се више заснива на осећању задовољства због хумане мисије у образовању младих и осећају корисности у пружању знања и идеја, него на потреби да имају моћ и углед у свом послу. Интринзичку мотивацију имају људи који су савесни, самодисциплиновани,

амбициозни и вредни, који се организовано посвећују циљевима који су екстравертни, склони позитивним емоцијама, уживају у социјалним контактима, имају отпор према монотонији. Такође, особе које имају шира интересовања, испитивачки су настројени према новим стварима и догађајима, односно отворени ка искуствима, на рад покреће углавном интринзичка мотивација. Ова црта личности је важна јер су запослени стално суочени са иновативним захтевима на нивоу струке, у непосредном су контакту са децом која се одликују различитим способностима и особинама личности, у позицију су да се перманентно стручно усавршавају, сагласно реформама у образовању. Особе које су често забринуте и лако осете љутњу, а знају бити у сукобима са ауторитетом и сарадницима (неуротицизам), као и особе које на скали пријатности не показују жељу за успостављањем пријатељских односа, теже се прилагођавају организацијском контексту. Треба напоменути да су жене више интринзички мотивисане на рад у основном образовању као и запослени који имају мање година радног стажа.

Пријатност као димензија личности је значајан предиктор *екстринзичког* задовољства послом али са негативним предзнаком. Особе којима су мање важни поверење у људе и међусобна сарадљивост, а више су оријентисани на себе, емоционално хладни, па чак нељубазни и спремни на конфликте са другима су заправо екстринзички мотивисани на рад. Особе са ниским скором на димензији *отвореност ка искуству* које можемо описати као конзервативне и традиционалне такође имају екстринзичку мотивацију. Поредиши резултате овог истраживања са резултатима истраживања Матановић (2009) на универзитетским професорима и сарадницима (заједнички им је сегмент образовања али не и ниво образовних институција и академских звања испитаника), уочавају се извесне подударности, али и разлике. Код академске популације задовољство послом корелира са свих пет димензија личности а једина негативна корелација је са неуротицизмом. На академском нивоу образовања црта неуротицизма је значајан предиктор задовољства послом, што резултати овог истраживања нису потврдили. Ипак, уочена је слична тенденција – виши неуротицизам доприноси мањем задовољству послом. За разлику од овог истраживања, где је димензија пријатности (и то са негативним предзнаком) предиктор само екстринзичког задовољства послом, у истраживању Матановић (2009) утврђено је да пријатност највише корелира са задовољством послом универзитетских наставника и сарадника.

На основу спроведеног истраживања а кроз призму Масловљеве теорије мотивације могуће је извести одређене импликације, нарочито на плану селекције људских ресурса, где при избору за пријем на посао треба дати предност наставницима који су самодисциплиновни, посвећени

циљевима, имају позитивну емоционалност, отвореност ка искуству и социјалним контактима, осећају задовољство и самоостварују се кроз рад и који би на тај начин давали „модел понашања” осталим запосленим. Дакле, овакви резултати указују да поред задовољења потреба нижег реда треба знати да се запослени оријентише и на остваривање виших циљева, тј. самопоштовање и самооставарење кроз свој посао. Добијени резултати индиректно указују и на потребу релативизације материјалних мотиватора у подстицању на рад. У светлу Херцбергове двофакторске теорије мотивације, резултати овог истраживања директно су комплементарни ентитетима екстринзичких (услова рада) и интринзичких фактора (садржај посла), што нас наводи на констатацију да методе и технике мотивисања запослених стално треба преиспитивати, водећи рачуна и о специфичном профилу личности запослених. Као најприкладнији за испитивану популацију запослених предлаже се *Модел људских ресурса* који заступа уверење да већина људи осећа задовољство док ради, да су спремни да трагају за новим решењима, што их води до тзв. интегративног модела који запослене континуирано подстиче на иновације, како би они искористили све своје потенцијале. Кроз упознавање личности запослених, менаџмент школа требао би да тежи развијању самомотивације код запослених, који би кроз рад са ученицима ангажовали сву своју креативност и тако осетили задовољство која се самим послом и кроз успех ученика постиже. Од користи у подстицању запослених на самомотивацију, руководиоцима може послужити и стварање позитивне *организационе климе и културе*, потицање на групни рад, информисање запослених о циљевима, мисији и визији, партиципацији запослених у доношењу одлука, делегирању одговорности. Клима и култура у основношколским организацијама, спремност на промене, мотив постигнућа, локус контроле код запослених могу бити предмет неког будућег истраживања фактора задовољства послом, на већем броју испитаника и широј територији, уз варирање категоријалних варијабли и укључивање ненаставног особља у узорак истраживања, с обзиром на значајне улоге које и ова популација запослених има у остваривању мисије и визије школе.

Закључак

Задовољство послом запослених у основном образовању представља значајан фактор мотивације запослених које утичу на функционисање целокупног образовног система. Запослене у основном образовању на рад подстиче превасходно унутрашња мотивација, што је повољан фактор у контексту концепта целоживотног учења и развоја жељених компетенција запослених у 21. веку. Особине личности које треба препознати у процесу

селекције људских ресурса су савесност, екстраверзија и отвореност ка искуству. Моделе мотивисања треба ускладити са индивидуалним разликама у структури личности запослених у основном образовању.

Литература

- Францешко, М., Мирковић, Б. (2008). *Организационо понашање*. Нови Сад: УСЕЕ Прометеј.
- Porter, L., Stears, R. M. (1973). Organizational Work and Personal factors in employee turnover and absentism. *Psychological Buletin*, 80, 151–156.
- Вујић, Д. (2009). *Управљање људским ресурсима*. Нови Сад: УСЕЕ, Прометеј.
- Танасијевић, З. (2007). Задовољство запослених, извор или резултат мотивације запослених, У Зборнику 34. *Националне конференције о квалитету*. Крагујевац, 125–130.
- Spector, P. E. (1996). *Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice*. New York, USA: John Wiley and Sons, Inc.
- Смедеревац, С., Митровић, Д. (2006). *Личност – методи и модели*, Београд: Центар за примењену психологију.
- Staw, B. M., Ros, J. (1986). Stability in the mids of Change: A dispozitional approach to job attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 70(3), 469–480.
- Кнежевић, Г. и др. (2004). *Петофакторски модел личности, Примена и интерпретација*. Београд: Центар за примењену психологију.
- John, O. P., Srivastava, S. (1999). *The Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives*. Berkeley: University of California.
- Judge T., et al. (2002). Five-Factors Model od Personality and Job Satisfaction: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*. vol. 87(3) 530–541.
- Judge, T. (1999). et al, The Big Five Personality Traits, General Mental Ability and Carieer Success Across the Life Span. *Personel Psychology*, 52, 621–652.
- McCree, R. R. , Costa, P.T. (1991). Adding liebe und arbeit: The full five-factors model and well-being. *Personality Buletin*, 17, 227–232.
- Матановић, Ј. (2009). Особине личности као предиктори задовољства послом. *Примењена психологија*, vol. 2 (3), 327–338.
- Weis DJ. et al. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. University of Minnesota: Industrial relations Center, 12–27.

Veronika J. Katrina-Mitrović

PERSONALITY TRAITS AS PREDICTORS OF JOB SATISFACTION OF EMPLOYEES IN PRIMARY EDUCATION

Summary

The aim of this paper is to determine which dimensions from the Big Five model represent significant predictors of job satisfaction of employees in primary education that was surveyed by MSQ. The sample consisted of 350 teachers and principals from primary schools in Loznica (70% of female examinees). It also included Categorical variables: gender, workplace and length of working experience were included, too. Hierarchical multiple regression analysis was applied. Categorical variables constitute the first block of predictors, whereas personality traits constitute the second one. The results show that categorical variables explain 7% of the variability of intrinsic job satisfaction and personality traits explain 14%. Partial contributions of gender and length of working experience are significant, so as partial contributions of dimensions: conscientiousness, extraversion and openness to experience are significant, too. Categorical variables do not contribute to differences in extrinsic job satisfaction. Personality dimensions explain 11% of the variability of extrinsic job satisfaction. Openness to experience and agreeableness has significant, but negative impact on extrinsic satisfaction. The research results are useful in the selection of human resources and the choice of methods of motivating employees.

Key words: *personality traits, job satisfaction, motivation of employees, primary education.*

Миљана Д. Барјамовић*

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет

УДК 004.85:37

DOI 10.7251/NS1601364B

Стручни рад

АПЛИКАТИВНА ПРИМЕНА ДИДАКТИЧКОГ МЕДИЈА ЕЛЕКТРОНСКЕ ИНТЕРАКТИВНЕ ТАБЛЕ У НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА⁹⁰

Апстракт: У раду ће бити презентован модел иновативне методичке апликације за учење једне теме из морфологије српскога језика. Биће приказани методички поступци на основу којих је креирана апликација за учење о „Грамастичким категоријама речи у српском језику”, разрађена уз помоћ „Notebook” софтвера погодног за реализацију наставе на Електронској интерактивној табли.

Циљеви истраживања јесу да се представи ефикасно учење српског језика кроз примену иновативног дидактичког медија, да се наставницима понуди модел за организовање будућег успешног учења морфолошких тема из језика, и подстицање примене нових технологија у настави, посебно Електронске интерактивне табле и „Notebook” софтвера, јер они омогућавају успешну припрему наставних садржаја и обезбеђују ефикасно учење и усвајање комуникацијских и лингвистичких компетенција ученика. Општи циљ овог истраживања јесте да се перманентно подстиче заинтересованост ученика за учење матерњег српског језика применом информационо-комуникационих технологија у настави а уважавајући савремена дидактичко-методичка начела, законитости и методе.

Кључне речи: дидактички медији, Електронска интерактивна табла, „Notebook” софтвер, грамастичке категорије речи у српском језику.

Увод

У данашњим настојањима да се настава уздигне на виши ниво и тиме се обезбеди квалитетно и ефикасно учење матерњег српског језика значајно је да се иде укорак са применом нових, иновативних технологија у настави. Ученици одрастају уз перманентно коришћење рачунара, паметних телефона и других техничких уређаја, они су окружени модерним технологијама, те је, сходно таквим животним условима, неопходно да школа и целокупни наставни процес буду прилагођени модерним тенденцијама примене

* miljana.barjamovic@gmail.com

⁹⁰ Истраживање на овој теми финансирано је од стране Покрајинског секретаријата за науку и технолошки развој Аутономне Покрајине Војводине у оквиру пројекта *Савремени дидактички медији у настави* Ев. Бр. 114-451-125/2015-03, 2015.

образовних технологија које се константно развијају. Њиховим развојем, који је условљен сталним иновирањем и надограђивањем технологија у настави, нажалост, само мали број наставника, најчешће ентузијаста у свом послу, има жељу и мотив да их примењује у свом раду. Проблеми у примени технике и технологије у настави су многобројни. Школе немају обезбеђене учионице са компјутерима, нити имају Интернет конекцију, наставницима је непознаница рад са одређеним образовним софтверима и др. Поменуте проблеме је могуће решити конципирањем образовне стратегије за примену информационих технологија у настави. Пројекти постоје⁹¹, али је свака промена велики изазов са низом потешкоћа, најчешће темпоралних, јер промене захтевају дужи период за реализацију и имплементацију технологије у наставни процес, међутим, исходи промена би били позитивни⁹². Те из тог разлога треба настојати да се образовање уздигне на виши ниво применом образовних технологија у настави које би обезбедиле да процес усвајања знања ученицима буде занимљив и мотивисан, да им учење постане ефикасније, а знање функционалније.

Ово истраживање подстиче примену нових технологија у настави, посебно Електронске интерактивне табле и *Notebook* софтвера. Они у синергичном односу нуде мноштво могућности да се представи ефикасно учење српског језика кроз примену иновативног дидактичког медија. Наставницима се посебно нуди могућност спознаје модела методичке апликације за организовање будућег успешног учења морфолошких тема из српског језика намењених ученицима основне школе. Модел апликације би могао бити, уз његову дораду у смислу примене принципа примерености, прилагођен за њену реализацију и у трећем циклусу образовања ученика у средњој школи.

Општи циљ истраживања на овој теми представља допринос имплементацији информационо-комуникационих технологија у наставном процесу којима се константно и перманентно тежи ефикаснијем усвајању знања ученика.

⁹¹ Пројекат Удружења професора информатике Србије – *Стратегија примене слободног софтвера у образовању* није део стратегије развоја ниједног државног органа. Други пројекат, веома значајан, јесте *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године* („Службени гласник РС”, бр. 55/05, 71/05 – исправка, 101/07, 65/08, 16/11, 68/12 - УС и 72/12) и др.

⁹² На такав закључак упућују резултати многих истраживања, нека најзначајнија су наведена у оквиру списка литературе на крају овог рада.

Електронска интерактивна табла⁹³ и SMART Notebook софтвер

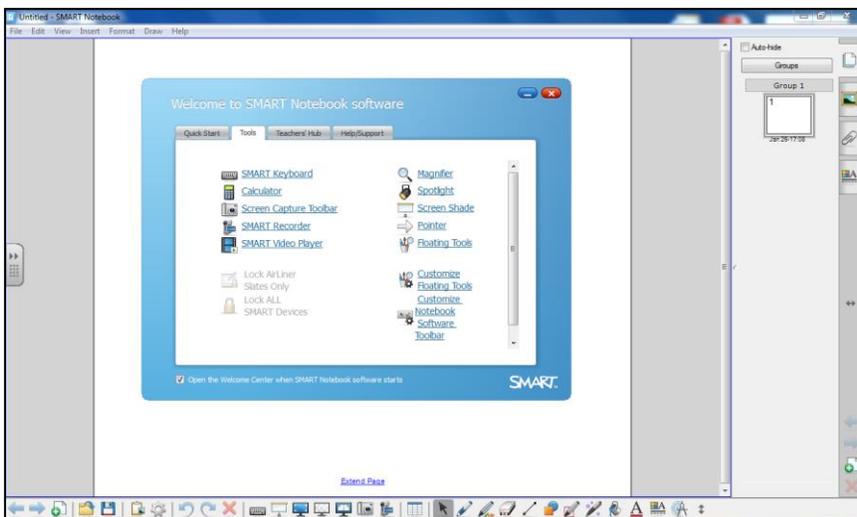
Образовна технологија, као нужност савременог образовног процеса, дужи низ деценија користи се у процесу подучавања и стицања знања ученика, прво као *A/V средства*, затим као *филм у настави*, потом као *наставне машине* и др. Данас, у веку модерних извора знања, Електронска интерактивна табла⁹⁴ обезбеђује занимљиво и за учење ефикасно мултимедијално наставно средство. Истраживања у свету потврђују наводе да примена Електронске интерактивне табле обезбеђује знање које је дуготрајније. Тај податак може бити индикатор за развој методологије с циљем стицања вештина које омогућавају *учење током целог живота* тзв. *Life Long Learning* (Campregher, 2011). Истраживање Сабрине Кампрегер (2011) потврдило је позитивну промену у понашању ученика током рада на Електронској интерактивној табли у смислу њихове мотивације за учење, укључивања у наставу, њихове независности, концентрације на часу, односа према школи, животной средини и метакогницији. У корелацији са другим истраживањима о ефикасном увођењу Интерактивне табле у наставу, њене позитивне ефекте потврђује и истраживање спроведено у основним школама у Енглеској 2005. године, када су Вол, Хигинс и Хедер (2005) закључили да се мотивација ученика повећава када они уче на Електронској интерактивној

⁹³ На светском тржишту прве Електронске интерактивне табле (енгл. Interactive whiteboard – IWB) произвела је и дизајнирала америчка компанија *Xerox PARC*, која их је деведесетих година двадесетог века креирала за коришћење у канцеларији. Данас се оне користе у различитим окружењима и за различите намене, а њихова најучесталија употреба је у учионици. Погодно их је користити на свим нивоима образовања.

⁹⁴ Хер и Су наводе да овај *уређај има екран осетљив на додир* (Hur & Suh, 2012, стр. 322). Интерактивна табла је повезана с персоналним рачунаром и пројектором (Baran, 2010). Истраживања Доуа (енгл. Doe) описују да Интерактивне табле могу бити монтиране на зид или се могу купити на ротирајућој конструкцији, која се затим лако може премештати и користити у различитим учионицама (Doe, 2010). Електронска интерактивна табла је дидактички медиј који се данас користи у многим земљама широм света. Глобална продаја интерактивне табле за употребу у учионицама порасла је са 257 261 у 2005. години на 1 029 280 продатих табли у 2010. години (в. Maher, Phelps, Ugane, Lee, 2012). Ове табле имају све карактеристике традиционалне табле, али оно по чему су корисне у школским условима рада је то што се на њима могу приказивати мултимедијалне апликације, чија се слика емитује са рачунара на таблу осетљиву на додир, те се такви садржаји на часу могу лако модификовати, дорађивати или се могу дописивати нови садржаји, што је значајна предност у односу на употребу пројектора за приказивање презентације или коришћење традиционалне зелене или беле табле.

табли, те да им она помаже да буду активнији на часу, да развијају интеракцију и комуникацију радећи на оваквој табли (Wall, Higgins and Heather, 2005).

Задатак наставника јесте да одреди које ће наставне методе користити за разраду методичке апликације, уважавајући наставне принципе и посебно ваљани одабир методичких система. *SMART Notebook*⁹⁵ програм (в. Сliku 1) је прилагођен за коришћење већине наставних метода и није тешко савладати рад у њему.



Слика 1. Изглед прозора програма „SMART Notebook software 10“

SMART Notebook Software поседује мноштво алата у тулбару (Слика 1). Њиховим одабиром може се успешно управљати осмишљеном методичком апликацијом на Електронској интерактивној табли. Софтвер је намењен за креирање садржаја и његовог мењања током часа. Овај програм садржи све неопходне алате за осмишљавање и презентовање мултимедијалних садржаја и интерактивне презентације. Сензори на плочи табле детектују свако милиметарско приближавање ка плочи, било да је оно

⁹⁵ *SMART Notebook Software* је програм за коришћење Електронске интерактивне табле да би се на њој исписивали текстови, пуштали аудио и видео фајлови и презентације и израђивале скице. Овај софтвер омогућава интегрисање мултимедијалних елемената у апликацију као што су слике и *Macromedia Flash* унутар датотеке *Notebook* софтвера, када се звук и слике са компјутера емитују на Електронску интерактивну таблу осетљиву на додир.

учињено прстом, показивачем или оловком. Према одабраној функцији на површини табле ће се забележити жељена радња. Радом у овом софтверу и применом Електронске интерактивне табле у настави развијају се дигитална писменост ученика и ИКТ вештине које су неопходне да их ученици активно користе у савременом образовном систему.

Треба имати у виду да се примена образовног софтвера и савремених дидактичких медија мора схватити интердисциплинарно. Синергичан однос њихове примене у настави, те тако и у настави граматике српског језика, треба пажљиво осмислити уважавајући притом савремена дидактичко-методичка начела, законитости и методе. Поменуто запажање имплицира да учење кроз примену ИКТ-а у настави, Електронске интерактивне табле и софтвера у настави, али и других савремених дидактичких медија, мора бити утемељено на уважавању педагошких и психолошких теорија у сврху осмишљавања ефикасних наставних јединица.

Аликативна примена Електронске интерактивне табле у настави

Као егзактну језичку област, морфологију српског језика је доста погодно представљати ученицима уз помоћ рачунара. Модел иновативне методичке апликације за учење о *Грааматичким категоријама речи у српском језику* представља важну наставну јединицу за ученике осмог разреда основне школе у сврху систематизације знања из морфологије језика и стицања језичких компетенција.

Апликација је разрађена уз помоћ *SMART Notebook* софтвера. Наставницима је омогућено да применом овог програма на часу успешно развијају интеракцију између ученика. За ученике је вишеструко корисна употреба овог софтвера у настави јер они стичу бољу визуелну перцепцију и посебно подстичу когницију да би лакше запамтили граматичке појединости о којима уче на часу. Значајна су сазнања да је примена технике и технологије у настави вишеструко корисна⁹⁶ те су њиховом употребом ученици перманентно заинтересовани за учење. Они успешно усвајају наставне садржаје, стичу лингвистичке компетенције и уче са задовољством. Апликација је разрађена да уважава принципе *примерености наставних садржаја* ученицима и изузетно принцип *економичности*.

Усвајање знања о *граматичким категоријама речи у српском језику* заузима значајно место у изучавању матерњег језика. У српском језику *граматичким категоријама су обухваћене све промене облика речи*. (Мразовић, 2009, стр. 24) Врсте речи у српском језику могу се дефинисати на

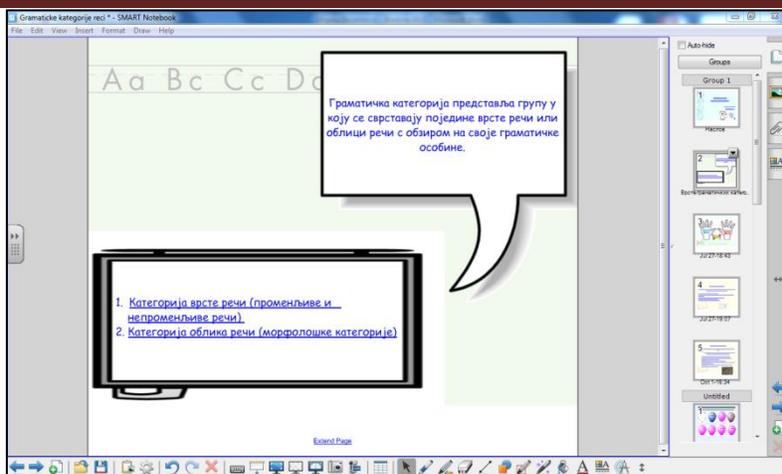
⁹⁶ Види поглавље овог рада „Електронска интерактивна табла и *SMART Notebook* софтвер“.

основу три критеријума: семантичког, морфолошког и синтаксичког.⁹⁷ За разраду поменуте методичке апликације посебно је значајно да ученици стекну знање које ће им помоћи да самостално дефинишу морфолошке критеријуме променљивих врста речи. Пажња наставника треба да буде усмерена ка томе да неки ученици на крају другог циклуса образовања имају когнитивни напор да с лакоћом и без грешака одређују морфолошке и синтаксичке категорије врста речи у српском језику. Стога је неопходно да такви ученици у току часа систематизације поменутих наставних садржаја засебно вежбају морфолошке па синтаксичке категорије речи, и увек на примерима реченица у контексту.

Разрада методичке апликације

Ученицима је дозвољено да на часу користе уџбеник, радни лист, граматику и другу литературу у којој ће тражити одговоре на питања исписана на Електронској интерактивној табли. Они најпре треба да одреде које категорије речи и облика речи постоје у матерњем језику и шта оне представљају у језику с обзиром на граматичке особине које речи имају (в. Слика 2). Рад на почетку часа темељи се на самосталном понављању усвојених наставних садржаја с циљем да ученици напишу кратак подсетник, реферат о истакнутим темама.

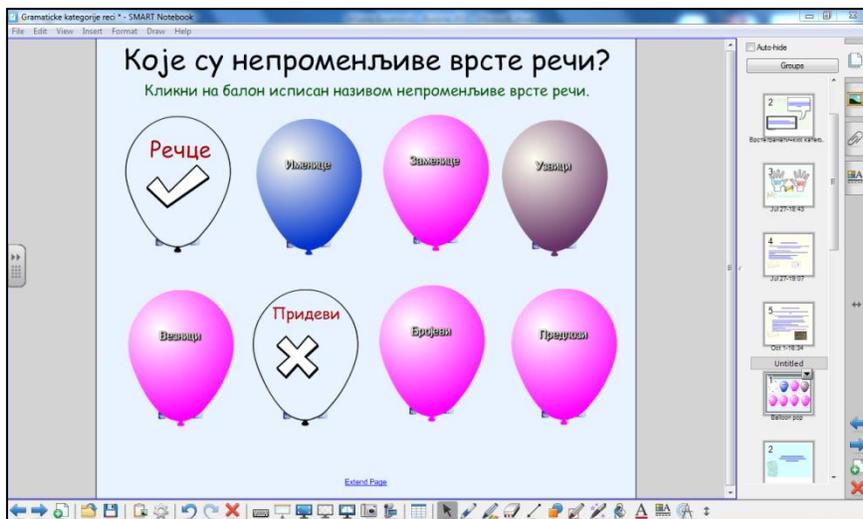
⁹⁷ Три критеријума се могу представити нпр. за **глаголе у српском језику** – *семантички критеријум* је да они означавају радњу, стање или збивање; *морфолошки критеријум* јесте да се они одликују морфолошким категоријама а оне су: глаголски вид, род, лице, време, начин, и граматички род и број; њихов *синтаксички критеријум* јесте да они у реченици могу да обављају функцију субјеката, када је глагол у безличном облику (нпр. Трчати је здраво.), предиката (нпр. Бранка је учила за испит.) и прилошког или именског копулативног предиката (нпр. Бранка је студенткиња. У којем примеру су речи: *је* = копула; *студенткиња* = именски предикатив; *је студенткиња* = именски копулативни предикат).



Слика 2. Један од уводних слајдова на Електронској интерактивној табли

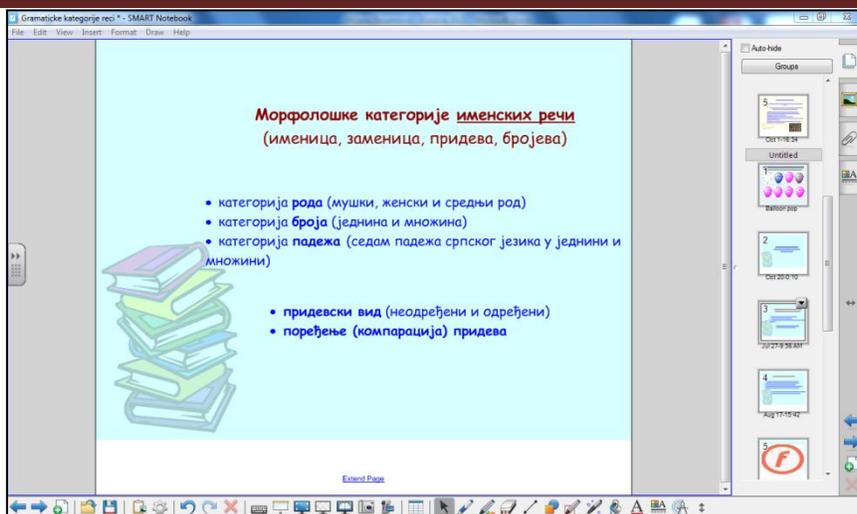
У наставку часа ученици добијају на Електронској интерактивној табли повратне информације о категоријама речи у српском језику и проверавају садржину подсетника, реферата који су написали. Потом решавају прву вежбу. Провера знања ученика је битан део процеса учења. У првој вежби⁹⁸ осмишљена је провера знања путем решавања анимираног задатка (в. Слика 3). Задатак ученика јесте да реше понуђену вежбу на Интерактивној табли тако што ће кликом на одабрани балон са исписаним називом непроменљиве врсте речи провежбати знања о пет врста речи које немају промену у српском језику. Одабир сваког балона има звучан ефекат, а анимација интегрисана у задатку обезбеђује ученицима занимљив процес понављања и провере усвојеног наставног садржаја. Омогућена повратна информација упућује ученике на сазнање о тачном, односно нетачном решењу задатка. Одмах по одабиру балона, он пуца и на њему бива исписан знак који илуструје информацију да ли је тачна одабрана врста речи која се у задатку тражи.

⁹⁸ Програм *SMART Notebook software* има интегрисане делове програма *Lesson Activiti Toolkit 2.0* и *Gallery Essentials* у којима су постављене различите интерактивне и мултимедијалне теме и апликације. Оне су корисне за креирање занимљивих вежбања и различитих квизова намењених ученицима који ће решавањем задатака провежбати усвојено знање с часа на Електронској интерактивној табли. Осмишљене вежбе и квиз знања за реализацију апликације о учењу граматичких категорија речи у српском језику разрађени су уз помоћ поменутих мултимедијалних програма интегрисаних у *SMART Notebook* софтверу в. Сlike 3,6,7. и 8.



Слика 3. Прва вежба – непроменљиве врсте речи

У наставку часа ученици треба да систематизују знање о морфолошким категоријама именских речи у српском језику. Они добијају упутства на Електронској интерактивној табли. Циљ задатка је да се конципира подсетник о морфолошким категоријама именица, заменица, придева и бројева у матерњем језику. Ученици се подсећају наставних садржаја о којима су већ учили, праве схеме, и свој рад проверавају тако што га упоређују са садржајем исписаним на посебној страници *Notebook* софтвера на Електронској интерактивној табли (Слика 4). Повратне информације на Интерактивној табли ученици добијају када направе схеме и напишу своја запажања о морфолошким категоријама именских речи. Самостално учење и систематизовање знања сагледано с методичког аспекта има водећу улогу у учениковом интелектуалном развоју и васпитању. Наставник такав процес треба да подстакне и надгледа, јер је одговоран за квалитет умног развоја ученика. *Умни развој повезан је с две категорије – са стицањем одређеног фонда знања као неопходног услова мишљења, и мисаоним операцијама помоћу којих се та знања прерађују и усвајају. Карактеристично својство умног развоја јесте овладавање својеврсним фондом добро обрађених и учвршћених поступака који се односе на интелектуална умења* (Ђорђевић, 2004, стр. 736). Ако ученик уме да препозна наставне садржаје, повеже их и функционално их примењује, онда је спреман за нова учења.



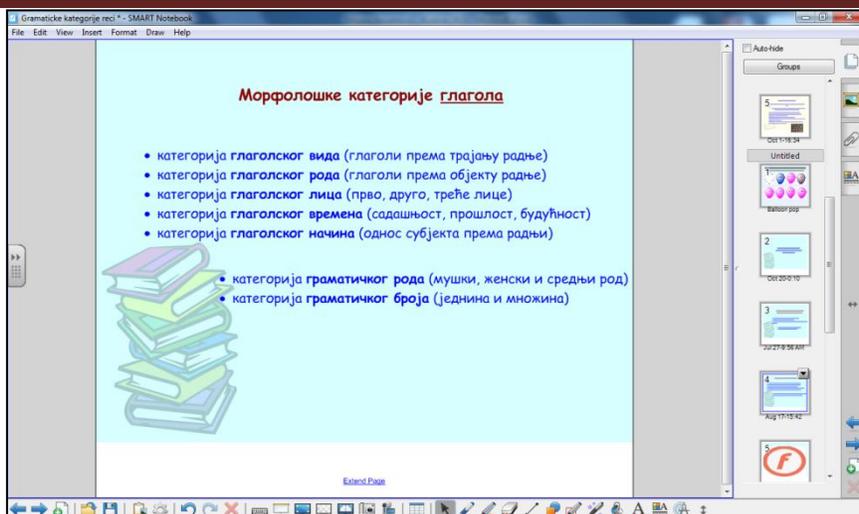
Слика 4. Подсетник о морфолошким категоријама именских речи у српском језику

Иако припадају непроменљивим врстама речи, значајно је подсетити ученике да и неки прилози могу да се пореде.⁹⁹ За ученике су у сврху вежбања осмишљени задаци за понављање категорије поређења прилога и придева у српском језику.

Сличан модел систематизације наставних садржаја може се применити за понављање морфолошких категорија које имају глаголи у српском језику. На Сliciци 5. види се изглед слајда *Notebook* софтвера на којем су таксативно наведене и описане глаголске морфолошке категорије које постоје у српском језику. У овом делу разраде методичке апликације наставник треба да подстакне ученике да они самостално осмисле примере за све наведене морфолошке категорије које глаголи у српском језику могу да имају.¹⁰⁰

⁹⁹ Прилози изведени од придева суфиксом *-o/-e* као и мали број прилога за место и време могу имати компарацију која је иста као код одговарајућих придева средњег рода у једнини (Мразовић, 2009, стр. 462). На пример прилог *лепо* (изведен од придева *леп*, *-a*, *-o*) у реченици *Моја другарица **лепо** пева*, има суперлатив (*Моја другарица **најлепше** пева у разреду*). Поређење прилога је граматичка одлика многих, али не свих прилога. Често се греша када се прави поређење прилога *радо* који има компаратив *радије* и суперлатив *најрадије*, а не: *рађе*, *најрађе* (Пипер–Клајн, 2013, стр. 204). Овакве и сличне граматичке појединости треба истицати и објашњавати их ученицима изузетно на часовима вежбања.

¹⁰⁰ У сврху реализације модификоване и дорађене методичке апликације за учење и систематизовање знања ученика у средњој школи неопходно је да се посебно



Слика 5. Подсетник о морфолошким категоријама глагола у српском језику

У наставку часа се константно повећава ангажовање ученика и њихов рад на Електронској инерактивној табли и вежбања у креираним мултимедијалним апликацијама. Ученици решавају нови задатак на табли. Они у посебно креираном прозору *Notebook* софтвера на Електронској интерактивној табли треба да препознају морфолошке категорије које имају

развијене морфолошке категорије **глаголски вид**. Видске парове чине *глаголи који се не разликују по значењу него само по глаголском виду – перфективном или имперфективном* (Мразовић, 2009, стр. 84). Разлика у виду означава се (1) различитим суфиксима нпр. -и- : -а- (*пужити* : *пужати*, *скочити* : *скакати*), (2) променом акцента (*погледати* : *погледати*) и (3) суплетивним видским парњацима (*рећи* : *говорити*, *доћи* : *долазити*). У српском језику постоје имперфективни глаголи који немају перфективне видске парове и обрнуто. **Imperfektivum tantum** су глаголи који се јављају само као имперфективни глаголи (*царевати*, *имати*, *утицати*, *састојати се*), а **perfektivum tantum** су они глаголи који се јављају само као перфективни глаголи. Занимљиво је да ови други, дакле *perfektivum tantum* глаголи нису перфективозни суфиксом -ну- од имперфективних глагола као што су нпр. глаголи *банути*, *клонути* (Мразовић, 2009, стр. 85). Током учења о видским паровима може се направити успешна корелација наставних садржаја из граматике српског језика, повезивањем наставе лексикологије, творбе речи и основних описа акцентуације у матерњем језику. Могућности реализације оваквих часова највише зависе од креативности наставника и његове вештине и умећа да осмисли и развијне занимљиву методичку апликацију уважавајући међусобно повезивање наставних садржаја у конкретном случају из једног наставног предмета.

именске речи и глаголи у српском језику, и да их према ваљаном одабиру разврстају у две понуђене колоне (в. Сliku 6).



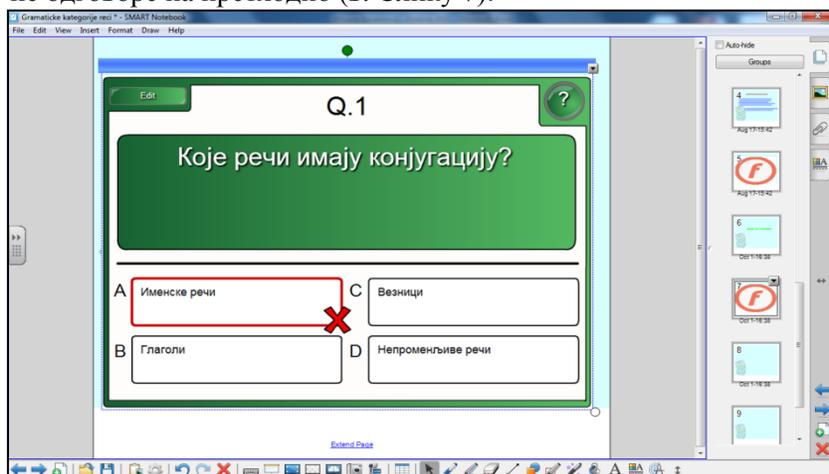
Слика 6. Друга вежба – одабирање именских и глаголских категорија речи

Додатни садржаји *Notebook* програма, који служе да се креирају вежбе са анимацијом и осмишљавају квизови да би ученици провежбали стечена или усвојили нова знања, могу се вишеструко модификовати у софтверу. Измене садржаја у апликацијама представљају предност нових образовних технологија, јер је досадашња активност наставника била ограничена на то да они једном креиране задатке у програму не могу заменити другим задацима нити примере у њима могу изменити или дописати неке друге, нове примере, а да притом не креирају изнова програм. Такав посао је дуготрајан, изискује много напора и велико ангажовање наставника. Зато је изузетно корисна примена мултимедијалних апликација у оквиру *Notebook* софтвера под називом *Lesson Activiti Toolkit 2.0* и *Gallery Essentials* које служе за осмишљавање и креирање различитих квизова и разноврсних анимираних вежби. База ових апликација је велика и може се проширити новим моделима. Чине је већ програмиране форме вежби и квизова. Када наставник конципира методичку апликацију у којој жели да осмисли квиз, он прво треба да одабере модел квиза из понуђеног мултимедијалног садржаја. Његов задатак је да у одабрану програмску форму квиза интегрише осмишљена питања, напише понуђене одговоре за њих, те да маркира тачне одговоре, и да тако креира апликацију квиза намењену ученицима. Ученици могу да решавају квиз¹⁰¹ у завршном делу часа, јер је

¹⁰¹ Треба водити рачуна да квиз буде креативно осмишљен у сврху краћег и једноставног теста за проверу знања ученика. Међутим, методички је апликативно да

циљ тог сегмента наставне јединице да се понови наставни садржај, а ако постоји могућност и да се провери колико су ученици упамтили садржаје о којима су учили на часу или које стечено знање су они систематизовали током часа. Примена квиза у настави обезбеђује занимљив процес провере стеченог знања ученика. Притом они могу да вежбају у групи или индивидуално у позитивном и добром расположењу на Електронској интерактивној табли.

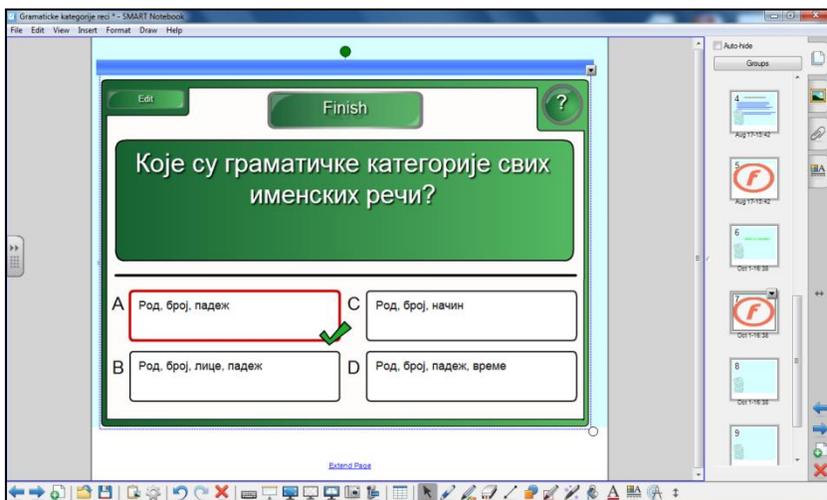
Квиз осмишљен за реализацију методичке апликације о систематизацији наставног садржаја о граматичким категоријама речи има пет питања. Она су пажљиво конципирана, а одговори на њих омогућавају ученицима да спознају основна знања о граматичким категоријама речи у српском језику. Једна од предности рада ученика на Електронској интерактивној табли и примене квиза знања у настави јесте обезбеђивање самосталног напредовања ученика јер *мултимедијална апликација квиза поседује блокаде*. Оне ученицима дају повратну информацију о томе да ли су успешно одговорили на питање које је постављено у квизу, и ако је одговор ученика погрешан, они не могу да пређу на читање наредног питања све док тачно не одговоре на претходно (в. Слика 7).



Слика 7. Осмишљен квиз (повратна информација о погрешном одговору)

квизове ученици решавају и у другим сегментима наставне јединице, али је онда у питању квиз организован с циљем да се ученици мотивишу за учење и постизање бољих резултата. У ту сврху конципирани квизови су најефикаснији када се реализују на почетку часа у ком делу ученике треба мотивисати за усвајање нових знања.

Ученици на Интерактивној табли у пријатној атмосфери проверавају и вежбају стечена знања, а када тачно одговоре на питање из квиза добијају повратну информацију да су тачно решили задатак. Притиском на поље *Finish*, које се налази у централном горњем делу програмског прозора, они прелазе на читање наредног питања и даље решавају квиз (в. Слика 8).



Слика 8. Осмишљен квиз (повратна информација о тачном одговору)

Закључак

У раду су сагледани методички поступци за перманентан развој ангажовања и подстицање заинтересованости ученика за учење матерњег српског језика применом информационо-комуникационих технологија у настави. Уважена су савремена дидактичко-методичка начела, законитости и методе приликом конципирања и разраде иновативне методичке апликације за учење једне теме из морфологије српског језика.

Образовним технологијама треба поклонити пажњу у сврху указивања на важне аспекте њене употребе са свим њеним предностима, којих има небројано много, али и ограничењима њене примене у настави о којима се разматрало у раду.

Закључује се да примена Електронске интерактивне табле у настави дозвољава напредовање наставника у корацима разраде методичке апликације, а њеном реализацијом он развија вештине за ефикасно коришћење софтвера у настави. Када наставник достигне виши ниво примене образовне технологије и дидактичких медија у свом раду, онда и методичка апликација за учење уз помоћ информационо-комуникационих технологија у

настави добија целовит облик у служби њене ефикасне разраде, јер се тада ученицима креира наставни процес који их подстиче и мотивише да уче креативно, занимљиво и успешно, и да знање које усвоје буде функционално. Разрађен модел наставне јединице може да послужи као темељ за креирање других модела квалитетног и модерног учења наставе граматике српског језика, али и као репрезентативни иновативни модел методичке апликације која уважава примену савремених дидактичких медија и обезбеђује садржајно и ефикасно учење на часовима других наставних предмета, не искључиво матерњег језика.

Не постоји успешна примена Интерактивне табле у настави без трајне и правремене обуке наставника. Потребно је време и много уложеног рада и труда наставника да се креира ефикасна и успешна методичка апликација, и, посебно, да се рутински користи опрема у сврху њене успешне примене у настави.

Спроведено истраживање је вишеструко корисно, јер његов допринос промовише промене које образовне технологије, али пре свих примена *Notebook* софтвера и Електронске интерактивне табле у настави, уносе у савремене образовне токове и чине да се целокупан процес образовања уздигне на виши ниво, те је оно значајна основа за нека будућа истраживања.

Без иновативног наставника, који треба да примењује савремене дидактичке медије и информационо-комуникационе технологије у настави не постоји ни иновативна настава којој тежимо. Стога је истраживање на овој теми почетак управљања променама које уводе примену дидактичких медија и технологије у наставу, а које значајно доприносе тежњи ка унапређењу наставе српског језика и књижевности али и целокупног образовног система.

Литература

- Baran, V. (2010). *Experiences from the process of designing lessons with interactive whiteboard: ASSURE as a road map*. Contemporary Educational Technology, 1(4), 367–380.
- Барјамовић, М. (2013). *Моделирање процеса учења у настави морфологије српскога језика*. Докторска дисертација, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду. Преузето 15. децембра 2015. са http://www.ff.uns.ac.rs/studije/doktorske/uid_javnosti/MiljanaBarjamovic_disertacija.pdf
- Wall, K. - Higgins, S. and Heather, S. (2005). *The visual helps me understand the complicated things': Pupil views of teaching and learning with interactive whiteboards*. British Journal of Education Technology, vol. 36, n. 5, 851-867.

- Дое, С. (2010). *Interactive whiteboards*. *Multimedia & Internet @ Schools*, 17(1), 30–34.
- Ђорђевић, Ј. (2004). *Педагошка стварност*. Теорије и схватања о настави, Београд, vol. 50, бр. 9 – 10, стр. 734–758.
- Campregher, S. (2011). *Effects of the Interactive Whiteboard (IWB) in the classroom. Experimental research in Primary School*. In Pixel (Eds.), *The Future of Education Conference Proceedings*. Milano: Simonelli Editore, 1, 60–64.
- Преузето 24. јануара 2016. са http://conference.pixel-online.net/edu_future/common/download/Paper_pdf/ENT34-Campregher.pdf
- Maher, D. - Phelps, R. - Urane, N., & Lee, M. (2012). *Primary school teachers' use of digital resources with interactive whiteboards: The Australian context*. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(1), 138–158.
- Mrazović, P. (2009). *Gramatika srpskog jezika za strance*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića Sremski Karlovci.
- Пипер, П. и Клајн, И. (2013). *Нормативна граматика српског језика*. Нови Сад: Матица српска.
- Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године* („Службени гласник РС”, бр. 55/05, 71/05 – исправка, 101/07, 65/08, 16/11, 68/12 - УС и 72/12)
- Стратегија примене слободног софтвера у образовању*. Удружење професора информатике Србије. Преузето 19. 2. 2016. са <http://www.slobodansoftverzaskole.org/ISO/Strategija-primene-slobodnog-softvera-u-skolama-final.pdf>
- Hur, J. W. - Suh, S. (2012). *Making learning active with interactive whiteboards, podcasts, and digital storytelling in ELL classrooms*. *Computers in the Schools*, 29 (4), 320-338. Преузето 10. 12. 2015. са http://effectivelyteachingells.weebly.com/uploads/4/2/8/2/42827651/content_server_9.pdf

Miljana Barjamović

THE APPLICATIVE DEPLOYMENT OF DIDACTIC MEDIA OF INTERACTIVE WHITEBOARD IN SERBIAN GRAMMAR TEACHING¹⁰²

Summary

In this paper we will present the mode of innovative methodical application for one of the subjects from the Serbian morphology. The paper also includes the methodical procedures which were taken as the basis for the creation of methodical application for learning about grammatical categories in Serbian language. It was developed with the help of Notebook software suitable for the realisation of teaching on an interactive whiteboard. The aim of this research was to present the effective learning by using the innovative media, then to offer a model for organizing the future successful teaching of Serbian morphology subjects to the teachers, and thirdly, to enforce the deployment of new technologies into the teaching, which refers primarily to the interactive whiteboard and Notebook software, because they enable a more successful preparation of teaching contents and consequently more effective learning and adoption of communication and linguistic competencies by students. According to the all above-mentioned, the general goal of this research is the permanent stimulation of students curiosity about their native language, Serbian by applying information and communication technologies in teaching process, and also respecting the contemporary didactic-methodical principles, legitimacy and methods.

Key words: didactic media, interactive whiteboard, Notebook software, grammatical categories in Serbian language.

¹⁰² The research topic was funded by the Provincial Secretariat for Science and Technological Development of the Autonomous Province of Vojvodina within the framework of the project *The Contemporary Didactic Media in Teaching* Reg. nr. 114-451-125/2015-03, 2015.

Јелена М. Милићевић Тракиловић¹⁰³

Музичка школа „Стеван Стојановић Мокрањац“

Бијељина

Десанка С. Тракиловић

Педагошки факултет

Универзитет у Источном Сарајеву

УДК 78:37.036-057.875

DOI 10.7251/NS1601380M

Оригинални научни рад

ВОКАЛНО-ИНСТРУМЕНТАЛНИ АНСАМБЛИ У РАДУ СА ДЈЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ И РАНОГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА¹⁰⁴

Апстракт: Циљ спроведеног истраживања је да се утврди ниво активног учешћа дјевојчица и дјечака предшколског и раног школског узраста у вокално-инструменталним ансамблима у оквиру музичке активности и наставе музичке културе. Узорак истраживања чинило је 100 испитаника предшколског узраста (50 дјевојчица и 50 дјечака) који су у тренутку мјерења имали 5–6 година и 100 испитаника раног школског узраста (51 дјевојчица и 49 дјечака) који су у тренутку мјерења похађали 2. разред основне школе у Бијељини. Основни циљ овог истраживања је да се сагледа заступљеност вокално-инструменталних ансамбала и ниво знања у односу на пол. Мјерењем је обухваћено вокално извођење пјесама и прецизност свирања на ритмичким инструментима. Добијени резултати показују да постоје статистички значајне разлике у исказаним способностима вокално-инструменталног извођења музике између испитаника предшколског узраста (дјевојчица и дјечака) и испитаника 2. разреда основне школе (дјевојчица и дјечака). Констатује се да на бази резултата χ^2 теста постоје разлике у исказаним способностима вокално-инструменталног извођења музике у односу на пол, између испитаника предшколског узраста и ученика 2. разреда основне школе.

Кључне ријечи: вокално-инструментална настава, дјечија пјесма, дјечији инструменти, њега дјечијег гласа.

Увод

Један од важних чинилаца у области музичког развоја дјетета јесте наследи фактор. Истраживања показују да је за реализацију природних диспозиција неопходна музички стимулативна средина – породица, школа, хор, оркестар и друге социо-културне активности. Важан покретач развоја

¹⁰³ jelena.trakilovic@yahoo.com

¹⁰⁴ Рад са темом „Вокално-инструментални ансамбли у раду са дјецом предшколског и раног школског узраста“ саопштен је на Шестом научном скупу „Наука и наставна пракса“ у организацији Педагошког факултета у Бијељини Универзитета у Источном Сарајеву.

вокално-инструменталних активности код дјеце предшколског и раног школског узраста најчешће је породица у којој се пјева и свира, нарочито ако се пјева дјетету и са дјететом. За активно учешће у вокално-инструменталним ансамблима значајну улогу свакако заузима предшколска установа а затим и школа. Вокално-инструментални ансамбли који дјелују у раду са дјецом предшколског и раног школског узраста представљају најважнији облик музицирања путем извођења музике пјевањем и свирањем.

У раду са дјецом предшколског и раног школског узраста поред пјевања пјесама дјецу је потребно упоредо оспособљавати да свирају на ритмичким инструментима. Орфов инструментариј је најприступачнији у ритмичком савладавању музичке пратње пјесама намијењених дјечи предшколског и раног школског узраста. Инструменти са неодређеном висином тона које смо ми примјенили у току истраживања обухватају: штапиће, звечке, триангл, добош и чинеле. Свирање је покретач дјечије маште и креативности. Вокално-инструментални ансамбли предшколских и основношколских установа дјелују као хор и оркестар. Вокално-инструментални ансамбли јавним извођењем музичких садржаја доприносе културно-образовној афирмацији вртића или школе.

Вокална репродукција и инструментално извођење пјесама и композиција различитог карактера, а затим извођење уз помоћ наставника или самостално, код дјетета развија способност слушања и вјештину музичког памћења. „Само правилним избором пјесама може се дјеловати на емоционалну осјетљивост, развијати естетски и умјетнички укус и утицати на формирање позитивних особина карактера“ (Цицковић Сарајлић, Павловић, 2014).

Са првим успаванкама „уз уједначено нунање, уз цупкање у мамином крилу детету се певају различите песме и изговарају различити текстови, бројалице и питалице, почев од познате бројалице *Таши, таши танана*“ (Плавша и сар., 1960). Поред тога „лепоту и радост коју музика ствара највише се доживљавају песмом, која је одувек представљала централну музичку активност на свим нивоима дечјег доба“ (Мишков, 1999).

Музичко искуство дјеце од рођења до пете године има посебно значајан утицај на квалитет до кога ће моћи разумјети и имати успјеха у музици. Касније у основношколској настави музичке културе треба наставити са његовањем потребе за заједничким музицирањем. Осмишљеним и организованим радом у оквиру наставе музичке културе а посебно кроз заједничке вокално-инструменталне активности „поред слушне перцепције, певачких и извођачких способности, ученици ангажују и развијају мисаоне способности и логичко-сазнајне процесе: посматрање, пажњу, памћење,

мишљење, анализирање, класификовање, систематизовање, упоређивање, стваралачку имагинацију и друго“ (Павловић, Цицковић Сарајлић, 2014).

Методологија

У периоду од 8. до 28. септембра 2015. године на подручју града Бијељине спроведено је истраживање које је имало за циљ да се испита вокално-инструментална ангажованост дјеце предшколског и раног школског узраста кроз извођење музике пјевањем и свирањем на Орфовом инструментарију. Мјерењем је обухваћено укупно 200 испитаника од којих 101 дјевојчица и 99 дјечака предшколског и раног школског узраста.

У складу са савременим стандардима методологије педагошких истраживања и постављеним хипотезама, добијени нумерички подаци овог истраживања су статистички обрађени а за њихову обраду је примијењен пакет SPSS statistics. Кориштени су статистички поступци који одговарају природи прикупљених података:

1. Израчунавање аритметичких средина и стандардне девијације;
2. Тестирање статистичке значајности између дјевојчица и дјечака у датим варијаблама, извршено *t*-тестом;
3. Тачке значајности везе између два обиљежја на бази χ^2 теста;
4. Корелациона анализа унутар група – повезаност између појединих варијабли;
5. Статистички обрађени подаци су приказани табеларно, графиконима и путем текстуалног појашњења.

Вокално извођење пјесама смо обогатили и допунили ритмичким инструментима, што подразумијева да се уз пјевање и свирање могу изводити и покрети. Кориштени примјери пјесама и инструменталних аранжмана прилагођени су испитаницима предшколског и раног школског узраста. Током испитивања формирали смо четири групе извођача предшколског и четири групе које су чиниле дјевојчице и дјечаци 2. разреда основне школе.

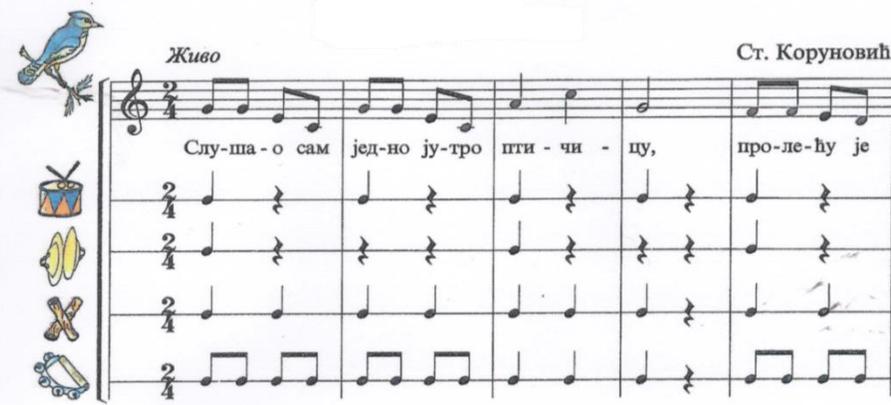
На крај села

СРПСКА НАРОДНА

НА - КРАЈ СЕ - ЛА ЖУ - ТА КУ - ЂА ТИ, ТИ, ТИ

ЖУ - ТА КУ - ЂА ТА - ТА - ТА ЖУ - ТА КУ - ЂИ - ЦА.

Пролећна песма



Живо Ст. Коруновић

Слу-ша - о сам јед-но ју-тро пти - чи - цу, про-ле-ћу је

из-ви - ја - ла пе - сми - цу: љи - ју, љи - ју, љи - ју, љи - ју, љи - ју,

љи, љи - ју, љи - ју, љи - ју, љи - ју, љи.

The musical score is written in 2/4 time and consists of three systems. The first system includes a vocal line and three instrumental accompaniment lines (drum, maracas, xylophone). The second system continues the vocal line and accompaniment. The third system concludes the piece with a final vocal phrase and accompaniment. The tempo is marked 'Живо' (Allegro).

Резултати

Табела 1: Вокално-инструментално извођење музике код дјевојчица и дјечака предшколског узраста.

Т:В-И	Дјевојчице		Дјечаци		Укупно	
	Бодови	N	%	N	%	N
0	1	1,00%	1	1,00%	2	2,00%
1	5	5,00%	6	6,00%	11	11,00%
2	19	19,00%	20	20,00%	39	39,00%
3	20	20,00%	20	20,00%	40	40,00%
4	5	5,00%	3	3,00%	8	8,00%
Укупно	50	50%	50	50%	100	100%

Табела 2: Статистичка обрада резултата са теста вокално-инструменталног извођења код дјевојчица и дјечака предшколског узраста.

Тест: В-И	ВОКАЛНО-ИНСТРУМЕНТАЛНО ИЗВОЂЕЊЕ				
Пол:	N	M	SD	t	p
Дјевојчице	50	2,4600	0,88548	0,576	0,566
Дјечаци	50	2,3600	0,85141		

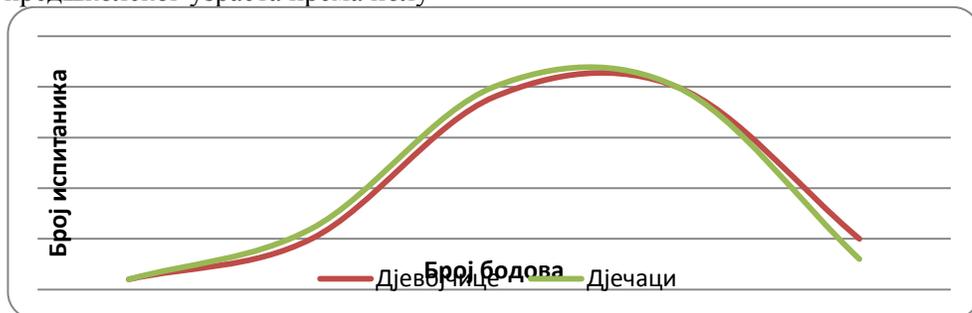
Пројекцијом резултата у Табели 2. видимо податке који су добијени статистичком обрадом са теста за мјерење вокално-инструменталног извођења код дјевојчица и дјечака предшколског узраста. Будући да је p вриједност релативно велика немамо довољно аргумената да тврдимо да постоје разлике у просјечном броју бодова код вокално-инструменталног извођења дјечака и дјевојчица предшколског узраста.

Табела 3: Резултати χ^2 теста употребом програма SPSS

Chi-Square Tests	Value	df	Asymptotic (2-sided)	Significance
Pearson Chi-Square	157.737 ^a	16		.000
Likelihood Ratio	95.882	16		.000
Linear-by-Linear Association	43.284	1		.000
N of Valid Cases	50			
a. 21 cells (84.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .02. p<0,001				

На бази резултата χ^2 теста можемо констатовати да постоје разлике у исказаним способностима вокално-инструменталног извођења музике између испитаника предшколског узраста (дјевојчица и дјечака).

Графикон 1: Успјешност теста вокално-инструменталног извођења дјецe предшколског узраста према полу



Табела 4: Вокално-инструментално извођење музике код дјевојчица и дјечака 2. разреда основне школе.

T: В-И	Дјевојчице		Дјечаки		Укупно	
Бодови	N	%	N	%	N	%
0	-	0,00%	-	0,00%	-	0,00%
1	6	6,00%	7	7,00%	13	13,00%
2	19	19,00%	16	16,00%	35	35,00%
3	22	22,00%	20	20,00%	42	42,00%
4	4	4,00%	6	6,00%	10	10,00%
Укупно	51	51%	49	49%	100	100%

Табела 5: Статистичка обрада резултата са теста вокално-инструменталног извођења музике код дјевојчица и дјечака 2. разреда основне школе

T: В-И	ВОКАЛНО-ИНСТРУМЕНТАЛНО ИЗВОЂЕЊЕ				
Пол:	N	M	SD	t	p
Дјевојчице	51	2,4706	0,80878	-0,233	0,816
Дјечаки	49	2,5102	0,89262		

Из наведене табеле видимо податке који су добијени статистичком обрадом резултата добијених са теста за мјерење вокално-инструменталног извођења музике код дјевојчица и дјечака узраста 2. разреда основне школе. Као и у случају дјеце предшколског узраста добијена је релативно велика p вриједност, што указује на то да немамо довољно аргумената да тврдимо да постоје разлике у просјечном броју бодова код вокално-инструменталног извођења дјечака и дјевојчица другог разреда основне школе.

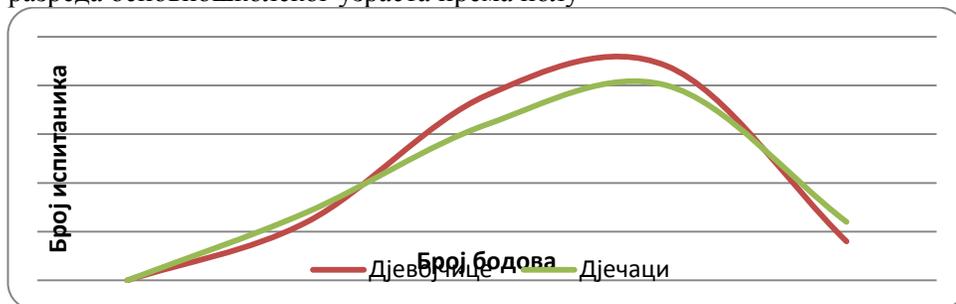
Табела 6: Резултати χ^2 теста употребом програма SPSS

	Value	df	Asymptotic (2-sided)	Significance
Pearson Chi-Square	93.502 ^a	9		.000
Likelihood Ratio	82.847	9		.000
Linear-by-Linear Association	40.028	1		.000
N of Valid Cases	49			

a. 12 cells (75.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .24. **$p < 0,001$**

На бази резултата χ^2 теста можемо констатовати да постоје разлике у исказаним способностима вокално-инструменталног извођења музике код дјевојчица и дјечака 2. разреда основне школе.

Графикон 2: Успјешност теста вокално-инструменталног извођења дјеце 2. разреда основношколског узраста према полу



Дискусија

Да би се наставио тренд побољшања квалитета вокално-инструменталног извођаштва код дјеце предшколског и раног школског узраста неопходно је стварање услова за квалитетније музичке активности и наставни процес. Посебну подршку треба пружити музички даровитој дјечи кроз музичке радионице како би дошло до изражаја дјечије музичко стваралаштво. Вокално-инструменталном активношћу код ученика се утиче на побољшање развоја стваралачких вјештина, маште, умјетничког импулса, елементарних музичких способности и музичког укуса. Музичке активности и настава музичке културе немају задатак да стварају умјетнике, већ да васпитач и учитељ код дјеце развија смисао за лијепо, љубав према музици и помаже свестрани развој личности. Све наведено може се остварити и постићи само практичним активностима путем пјевања и свирања тежњом ка постепеном развоју осјећаја за ритам и мелодију као основних видова музичких способности.

Путем пјевања пјесама код ученика утичемо на обogaћивање вокалног израза, развијање способности запажања, памћења, препознавања музичких фраза и цјелина. Пјевање представља природни облик људског изражавања. Зато је пјесма од давнина у „фокусу теоријских и мелографских истраживања због своје лепоте, универзалности и функционалности коју остварује са музичког, научног и социокултурног аспекта“ (Stošić, 2008). Истраживања су показала да дијете реагује на музику прије рођења. Током трећег мјесеца трудноће понашање дјетета се мијења када је изложено музици. Дијете предшколског узраста најчешће може препознати музичку фразу, динамику и темпо. Породица у којој је дијете окружено музиком најчешће пропјева прије него што почне да говори.

Закључак

Музичке диспозиције сваког дјетета се развијају у складу са психофизичким развојем а у оквиру њих и елементарне музичке способности. Стручним вођењем музичке активности и наставе музичке културе васпитач и учитељ постижу значајне вокално-инструменталне резултате у раду са дјецом предшколског и раног школског узраста. Пројекцијом добијених резултата констатујемо да су подаци из овог истраживања охрабрујући посебно ако се осврнемо на услове у којима васпитачи и професори разредне наставе изводе музичке активности и наставу музичке културе. Током овог истраживања дошли смо до закључка да су вокално-инструментални ансамбли омиљени код дјеце предшколског и раног школског узраста. Музичка активност заједничког музицирања у вокалном, инструменталном а

нарочито вокално-инструменталном облику код дјеце подстичу креативност и знатижељу. Квалитетну музичку наставу и запажене резултате може остварити само музикалан, даровит, стручан и креативан васпитач или наставник. Колико год да се квалитет наставе и наставних садржаја кроз вријеме мијењао, васпитач и музички педагог су одувijek представљали важну карику у стицању знања ученика и квалитета процеса учења.

Литература

- Мишков, М. (1999). Приступ одабирања песама и хорских композиција за децу. *Норма*, (1–2), 181–190.
- Павловић, Б., Цицковић Сарајлић Д. (2014): Улога наставе музичке културе у развијању хуманистичких, интеркултуралних и националних вредности, У: Јовановић, Б., *Улога образовања и васпитања у развијању хуманистичких, интеркултуралних и националних вредности*, Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини–Косовској Митровици, 659–678.
- Плавша, Д., Поповић, Б., Ерић, Д. (1960). *Музичко васпитање (I. део)*. Београд: Завод за издавање уџбеника социјалистичке републике Србије.
- Stošić, A. (2008). Polifunkcionalnost pesme u nastavi muzičke kulture. *Pedagogija*, 63(1), 62–74.
- Цицковић Сарајлић, Д., Павловић, Б., (2014): Текстови савремених српских пјесника у основношколској настави музичке културе, У: Јовановић В., Росић Т. (ур.), *Зборник радова са научног скупа Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 421–433.

Jelena Milicevic Trakilovic
Desanka Trakilovic

VOCAL-INSTRUMENTAL ENSEMBLES IN WORKING WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AND EARLY SCHOOL AGE

Abstract: *The aim of the research is to determine level of active participation of preschool and younger school children in vocal-instrumental ensembles, under the musical activities and through the curriculum of the subject of Music Culture. Research included one hundred young school aged examinees (fifty girls and fifty boys) which were 5-6 years old at the time of the research and one hundred young school aged examinees (fifty-one girls and forty-nine boys) which were in the second grade at the moment of research.*

The main goal of this research is to examine representation vocal-instrumental ensembles and level of knowledge with respect to gender. The study includes a vocal performance of songs and precision of playing the rhythmic instruments. The results have shown that there are statistically significant differences in demonstrated skills of vocal-instrumental performing of music among preschool examinees (girls and boys) and second graders examinees (girls and boys). Based on the results of χ^2 test, it is concluded that there are differences in demonstrated skills of vocal-instrumental performing of music among preschool examinees (girls and boys) and second graders examinees (girls and boys), with respect to gender.

Keywords: *vocal-instrumental teaching, songs for children, children instruments, child voice care.*

Гордана Б. Спасојевић-Стојановић*

Педагошки факултет у Бијељини

Десанка С. Тракиловић

Педагошки факултет у Бијељини

УДК 371.3::78

37.035.6-057.874

DOI 10.7251/NS1601391S

Стручни рад

НАРОДНА ПЈЕСМА И ЊЕН ЗНАЧАЈ У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

Апстракт: У раду се истиче значај народних пјесама и игара у настави музичке културе и разматра њихова улога у музичком развоју ученика са разних аспеката.

Културна традиција на просторима Босне и Херцеговине и Републике Српске изњедрила је велики број народних пјесама и игара. Богатство мелодија и ритмова, покрета и корака израђују однос према сопственој и туђој културној бащини. Народни напјеви (пјесме) имају своје језичке (садржајне), мелодијске и ритмичке специфичности, које носе карактеристике музике народа из кога су потекли. Народна пјесма је опстала и доживјела потврду пролазећи кроз многе генерације, чиме је постала дио наслеђа народа одређеног географског подручја.

Методичким разматрањем и актуализацијом народних пјесама и игара доприноси се афирмацији улоге традиционалне народне музике у организованом систему музичке наставе. Задачи сваке музичке наставе су музичко описмењавање ученика и подстицање развоја музичких способности. Дугогодишњим умјетничким и истраживачким радом истакнути музички педагози дошли су до сазнања да је примјена народне пјесме и игре најприроднији пут у почетној поставци музичке писмености.

Рад на музичком развоју ученика мора се ослањати на коријене народног пјевања, због чега и полазиште музичког описмењавања мора бити на народним тоналним основама (ритмичким и мелодијским).

Кључне ријечи: традиционална музика, народна пјесма и игра, музичко описмењавање, музичке способности.

Увод

У раду се разматра значај примјене традиционалне народне музике у настави музичке културе са разних аспеката, као и методичка актуализација и

* gordana.stojanovic@fb.ues.rs.ba

Рад под насловом: "Народна пјесма и њен значај у настави музичке културе у разредној настави", саопштен је на VI научном скупу "Наука и наставна пракса" на Педагошком Факулету у Бијељини Универзитета у Источном Сарајеву

афирмација народне пјесме и игре у функцији музичког развоја ученика млађег школског узраста.

Дефиниција етничке групе у етнологији и антропологији полази од тога да се етничке групе разликују биолошки, културно, социјално и језички. Етничка група и појединац као дио ње мора се разликовати по одређеним специфичностима, да би се идентификовала. Културни идентитет једног народа или етничке групе чине сви изрази његовог националног духа: вјера, језик, обичаји, ношња, књижевност, умјетност, архитектура. Кроз њих он демонстрира своју филозофију живота и његове вриједности.

Музичка традиција представља једну од најважнијих компоненти духовног лика и идентитета. Народне пјесме и игре чине изузетно значајну карактеристику по којима се један народ или етничка група препознаје. „Народне песме представљају својеврстан, сложен културни и уметнички феномен у коме се изразито одржава веза и узајамност између музике, реалног живота и друштвених заједница у којима музика постоји“ (Петровић, 1989).

Музичка културна традиција народа Босне и Херцеговине изњедрила је велики број разноврсних пјесама и игара различитих етничких заједница. На просторима БиХ и Републике Српске народне пјесме и игре достигле су висок степен коришћења у тренутку када је започео процес њиховог етномузиколошког биљежења и објављивања.

Српску народну музику можемо подијелити на народну музику у ужем смислу, то јест изворну народну музику и њене деривате: традиционалну и староградску музику. Фолк музика не спада у народну музику иако може садржати музичке и текстуалне мотиве, који потичу из народне музике.

До почетка 19. вијека на нашим просторима (Србија и БиХ) није постојала никаква музико-педагошка литература, што потврђује да српска музичка педагогија нема далеке коријене. До стварања музичко-педагошке литературе учитељи и свештеници преносили су народну и духовну пјесму учењем по слуху. „Сви ови подаци постају много јаснији када се укаже на чињеницу да је цело подручје Балкана вековима било изоловано од утицаја развоја музичке културе, односно да је традиционална фолклорна музика са свим својим обележјима било једино музичко искуство до најскоријег времена, то јест до почетка XX века. Како се музички укус формира лагано, а урођено осећање тоналности и ритма остаје да живи дуго времена и после уношења утицаја, то можемо закључити да се настава музичке писмености МОРА ослањати на корене народног певања, па тек одатле да се усмери ка образовању које захтева музичка традиција развијених европских земаља“ (Васиљевић, 2006).

Значајан извор музичких записа у периоду од другог свјетског рата подведен под српско музичко благо налази се у збиркама мелографа, етномузиколога и музичког педагога професора Миодрага А. Васиљевића. Музички записи Миодрага А. Васиљевића, одишу љепотом и једноставношћу, као и карактеристичним изразом, чиме плијене пажњу ученика млађег школског узраста. Његова функционална метода је јединствена и оригинална, јер је методологија рада прилагођена карактеристикама музикалности балканског подручја и заснована на народним тоналним основама. И други музички педагози истичу љепоту наше традиционалне народне музике и њен значај у естетском васпитању ученика. Биљана Павловић наглашава да наше народне пјесме „одишу јарким музичким колоритом, који се огледа у разноврсности и специфичности ритма, префињеним мелодијама, али и једноставним напјевима, који буде исконски естетски осјећај“ (Павловић, 2012). Кроз извођење народних пјесама и игара ученици изражавају своје стваралачке потенцијале.

Изворна народна пјесма

Изворна народна пјесма је квалитетна врста пјесме, која је опстала пролазећи кроз многе генерације и због тога постала дио наслеђа и идентификације народа или етниче заједнице у којој је настала. „Народну песму ствара анониман појединац, али најчешће не као неку у потпуности нову и оригиналну творевину, већ у складу са постојећом традицијом. Преносећи је усменим путем, временом она постаје колективна творевина, па тако и његова својина. Са преношењем од једног до другог певача песма се унеколико мења и на тај начи долази до стварања сличних песама – варијанти. И напослетку, у свету песама постоји и селекција, тако да неке песме заувек нестају из народне праксе. Разни су разлози овој појави, како они из домена музике, кад једне песме потискују друге, тако и они ванмузички, као што је нестанак обреда или посла уз који се певају песме“ (Големовић, 1998).

Богатство и љепота народне пјесме простора БиХ и Републике Српске, носи специфичности мелодије и ритма, а њена оригиналност се огледа кроз упознавање са старим обичајима и играма. Разноврсност звукова традиционалних музичких инструмената и архаичне ријечи у текстовима пјесама, као и сазнања о условима у којима су створане и очуване, треба да буде интересовање и подстакну самостално музичко стваралаштво ученика. Народни напјеви (пјесме) имају своје садржајне, ритмичке и мелодијске специфичности, које носе карактеристике народа из кога су потекли. „Оне у себи носе вредна и свевремена искуства и сазнања о човеку и животу и систем етичких вредности дефинисан на јединствен начин. Кроз њих ученици

стичу сазнања о животу српског народа у прошлости, о култури и утицају страних култура на српску културу“ (Павловић, Сарајлић, 2014).

Изворну српску народну пјесму одликује једноставна музичка форма, са честим понављањима музичких фраза и текста. Поетски текст је разноврстан и одсликава стваралачко умијеће народа да опише и опјева тренутке из свакодневног живота. Лака и кратка мелодија и једноставан ритам чине савршен музички облик, који је најчешће ведро и живахног карактера. Због тога су народне пјесме и игре веома омиљене дјеци млађег школског узраста, јер их брзо уче и усвајају. Српске народне пјесме и игре су углавном у дводијелној и четвородијелној мјери. Ријетке су народне пјесме и игре тродијелне метричке структуре, због чега постоје потешкоће у њиховом прецизном извођењу. То нас упућује на урођени недостатак, који се може кориговати до извјесног степена.

Народне игре су, подједнако као и народне песме, са љубављу чуване у нашем народу „и заузимају значајно место у васпитању и образовању ученика, јер их уче да негују народне обичаје и своју културну традицију. У играма се огледа богатство најразличитијих играчких ритмова, покрета, корака и складности у кретању, у различитим извођачким облицима и још сјајнијој кореографији“ (Братић, Филиповић, 2001).

Васпитни значај народне пјесме и игре

Музика и њен утицај на човјека одувјек је био изазов за покретање многобројних истраживања. Она нас упућују на закључак да је музика моћно средство у подстицању и формирању широког спектра способности и особина личности.

Као средство васпитања у народној педагогији користили су се различити облици усменог народног стваралаштва. Преко народног стваралаштва бројне генерације ученика упознавале су народну баштину свог и других народа и васпитавале се да чувају своју културу, обичаје и идентитет. Богата културна традиција нашег народа (богатство играчких ритмова, покрета, корака, ношњи) изњедрила је велики број народних пјесама и игара. Њима се развијају снажна национална осећања и изграђује однос према сопственој и туђој културној баштини. Преко текста пјесме могу се научити обичаји, вјеровања, митови, легенде и друго.

Први музички доживљаји и искуства дјетета потичу из породице, тачније од мајчиног певања уз цупкање или љуљање у крилу. Касније, у контакту са вршњацима, деца уче разбрајалице, питалице, брзалице, изреке, пословице. Међу садржајима наставе музичке културе, којима се остварују циљеви и задаци предмета издваја се народно музичко стваралаштво

Посебан значај у формирању односа дјетета према умјетности као и за музички развој има правилно организован наставни процес у школском добу. Сваки наставни процес, па и музички, посредно и непосредно је условљен сложеним сплетом објективних и субјективних фактора. Они стварају амбијент у коме се духовно и физички развија појединац, али и формирају колективну свијест друштвених група и слојева, који најзад дају печат на лик читавих генерација дјеце и омладине. Упознати и дјелимично размрсити тај *сплет* утицаја на младу личност, задатак је сваког педагога, чије дјеловање се базира на научној основи.

У савременој музичкој педагогији народне пјесме и игре имају такође огроман васпитни значај и дио су веома сложеног система етичког и естетског васпитања у заједници. Њихова педагошка вриједност је да изграђују естетске ставове и укусе. „У школама општег образовања, кроз предмет Музичка култура ученицима се развија интересовање за музику, развијају се музичке способности у границама могућности појединаца; ова настава има општеобразовни карактер, те заједно са осталим предметима доприноси формирању младе личности (Васиљевић, 2006). Улога наставника музике у васпитавању младих је „од непроцењивог значаја за развијање естетских осећаја, моторичности, музикалности, развијања дечије маште, формирање карактерних особина, итд. Овај деликатни пут развоја детета углавном носи наставник музичког васпитања, нарочито у почетним разредима основне школе“ (Васиљевић, 2006).

Традиционалне народне игре са пјевањем важне су за развијање свијести о припадности свом народу, те развијају моралне и естетске компоненте личности ученика. Значај музичке игре се огледа и у развоју музичких способности ученика: осјећаја за темпо и динамику, осјећаја за ритам, мелодијску фразу, музичко памћење, као и способност активног слушања и музичког доживљаја музике. Извођењем покрета уз пјесму, подстиче се развој слуха, гласа и стваралачки потенцијали ученика.

Значајно је истаћи да се складним и заједничким извођењем традиционалних игара у настави музичке културе и физичког васпитања изграђују естетски критеријуми и доприноси развоју fine моторике. Народне песме и игре омогућавају „усвајање хуманистичких, интеркултуралних и националних вредности на којима почива савремено образовање и васпитање“ (Павловић, Сарајлић, 2014). Из тог разлога треба значајније да буду заступљене у основношколској настави.

Развојна улога народне пјесме

Примјена традиционалне пјесме и игре није значајна само са васпитног аспекта, већ и са аспекта музичког развоја ученика. Народна пјесма

и игра уткана је у програме наставе музичке културе у основним школама у Републици Српској. Циљ музичке наставе је музичко описмењавање ученика, које подразумева подстицање развоја музичких способности и упознавање са основама музичке писмености.

При избору пјесама за пјевање предност треба дати народној пјесми, јер се звучне наслаге стичу постепено, од дјечи познатих, ближих и једноставнијих садржаја. Дјела која у основи имају народну музику једноставнија су и ближа ученицима млађих разреда основне школе. Лакше се усвајају од дјела умјетничке музике и доприносе бржем отварању постављених задатака. Рад на музичком описмењавању мора се ослањати на коријене народног пјевања, због чега и полазиште музичког описмењавања треба бити на народним тоналним основама (ритмичким и мелодијским). Посебан значај народна пјесма и игра имају у периоду интензивној развоја елементарних музичких способности од 6 до 9 године.

Дугогодишњим педагошким и истраживачким радом истакнути музички педагози долазили су до разноврсних идеја у рјешавању проблема у настави музичке културе. Дошли су до сазнања да је примјена изворне народне пјесме и игре најприроднији пут у почетном описмењавању ученика. Бројни методичари из области музичке педагогије (Миодраг А. Васиљевић, Зорислава М. Васиљевић, Гордана Стојановић) говоре о потреби постављања почетне музичке писмености на народним тоналним основама.

Дјеловање Миодрага А. Васиљевића је прекретница у музичкој педагогији, а догађа се тек пред други свјетски рат. Не ослањајући се на различите судове страних истраживача о ефикасности појединих метода, Васиљевић је утемељио музичку наставу засновану на народном пјевању. Дошао је до идеје спајања елемената народног пјевања са тонским именима и тонским функцијама и тако створио функционалну методу.

Чувене су његове мисли: „Почетна музичка настава може и мора се заснивати на народном певању, као што се општа настава заснива на народном језику. Све друго што би музичка настава користила и што је до сада користила у својим почецима, не би у тој мери било разумљиво и блиско народним слојевима, из тог разлога што је народна музика музичком осећају наших народа тако омиљена и својствена“ (Васиљевић, 1961). Васиљевић је изабрао мелодије чији природни иницијали одговарају основним тоновима (до – Добро јутро, ре – Ресаво водо ’ладна, ми – Ми идемо, фа – Фалила ми се прошена мома, сол – Сол ми дај, ла – Лазара мајка, си – Сини сунце). Изабрane песме је модификовао, прилагођавајући текстове песама аретинским слоговима како би одговарале иницијалисима мелодија. Моделима је наменио функцију фиксирања основних тонова. За моделе је

бирао мелодије различитих ритмичких структура да би ученици од самог почетка тактирањем развили моћ опажања различитих метричких структура (Васиљевић, 2006).

Пјесме модели су полазиште рада у периоду звучне поставке основних тонских висина, тј. идентификације звучних и ритмичких утисака, који су основа за увод у музичку писменост. Стварање музичких наслага и конзервација звука поставља се на народним основама, на трихорду – ре, ми, фа, који је нуклеус српске традиционалне музике. У складу са карактеристикама наслеђених потенцијала прво се обрађују пјесме модели у оквиру трихорда, а затим се иде ка тоновима дур-мол система.

Функционална метода прописује јасне методичке кораке у смјеру музичког описмењавања од звука ка слици, а затим теоријском тумачењу. Функционални задаци су понављање звука и његово везивање за нотну слику.

Закључак

На просторима бивше Југославије музичка настава у основним и општеобразовним средњим школама била је заснована на једнообразном систему образовања. Наставни програми базирани су на мултикултуралним музичким садржајима, који су прописани на цијелом подручју државе.

Из области пјевања и музичког описмењавања предност су имале популарне дјечије пјесме наших и страних аутора, које су базиране на тоналним основама западно европског дур-мол система. Методологија рада на поставци музичке писмености није имала конкретне циљеве, који би били у функцији музичког развоја ученика у складу са њиховим способностима.

Образовање је било усмјерено ка смањењу различитости, због чега су занемарене специфичности музичких потенцијала група и појединаца, које носе као дио наслеђа и идентитета. Ипак, сваки народ и етничка заједница чувала је своје изворно музичко наслеђе и поред значајних утицаја, који су произвели много некавалитетних хибрида названих народна музика.

Данашње вријеме и његова реалност намеће безброј питања и приступа како препознати и признати културне разлике у процесу образовања. Мултикултурална концепција образовања је и данас присутна, али како у оквиру ње обезбједити остварење и разумијевање одређења културе групног и индивидуалног идентитета. Програм наставе музичке културе у разредној настави препоручује примјену музичког народног стваралаштва, али не даје јасне смјернице њихове улоге у почетном музичком описмењавању.

У постојећој дидактичко-методичкој литератури истиче се значај народне пјесме и игре са васпитног и развојног аспекта, међутим нису

довољно разматране могућности кориштења народне пјесме и музичког фолклора у циљу подстицања и развијања музичких способности код ученика основне школе.

Уџбеници музичке културе обилују разноврсним примјерима народних напјева, али је уочена недовољна и нејасна методичка и практична концепција у подстицању стваралачких музичких способности ученика на темељу народне пјесме. Негативан утицај окружења и неефикасност музичке наставе видљив је у томе што све мање дјеце пјева, па је и могућност њиховог музичког развоја отежана. На темељима народне музичке традиције прихватање онога што је недовољно блиско нашој дјечи биће олакшано, а утицај музичке наставе биће већи у његовању поштовалаца и љубитеља квалитетне музике. Актуализацијом и афирмацијом аутентичних метода и њиховом примјеном у музичкој настави, народне пјесме и игре биће сачуване од заборавља, а њихова улога у музичком развоју ученика млађег школског узраста функционалнија.

Литература

- Братић, Т., Филиповић, Љ. (2001). *Музичка култура у разредној настави*. Јагодина – Приштина: Учитељски факултет Јагодина – Факултет уметности Приштина.
- Васиљевић, М. З. (2006). *Методика музичке писмености*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Васиљевић, А. М. (1961). *Једногласни солфеђо заснован на народном певању*. Београд: Просвета.
- Големовић, Д. (1998). *Народна музика Југославије*, Књажевац: Нота.
- Павловић, Б. (2012): *Народно музичко стваралаштво Косова и Метохије у основношколској настави музичке културе*, Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену–Лепосавић.
- Павловић, Б., Сарајлић Цицовић Д. (2014а): Васпитне вредности основношколске наставе музичке културе у време глобализације, У: Милсављевић В., *Наука и глобализација*, том 2/2, Пале: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, 1463-1474.
- Павловић, Б., Сарајлић Цицовић Д. (2014б): Улога наставе музичке културе у развијању хуманистичких, интеркултуралних и националних вредности, У: Јовановић, Б., *Улога образовања и васпитања у развијању хуманистичких, интеркултуралних и националних вредности*, Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини–Косовској Митровици, 659-678.
- Петровић, Р. (1989). *Српска народна музика*. Београд: Музички институт САНУ.

G. Spasojevic-Stojanovic, D. Trakilovic

THE FOLK SONG AND ITS IMPORTANCE IN TEACHING MUSIC CLASSES IN ELEMENTARY SCHOOL

Summary

This paper highlights the importance of folk songs and dances in the teaching the subject of Music and examines their role in the musical development of students with various aspects.

The cultural tradition of Bosnia & Herzegovina and the Republic of Srpska have produced a large number of folk songs and dances. The wealth of melodies and rhythms, movements and steps build a relationship towards their own and other people's cultural heritage. Folk tunes (tracks) have their language (content) melodic and rhythmic specificity, which carry the characteristics of the music of the people from whom they have originated. The folk song has survived and experienced a certificate, passing through many generation and becoming part of the heritage of the people of a certain geographical area.

Methodical examination and updating the folk songs and dances contributes to the affirmation of the role of traditional music in an organized system of teaching music.

The tasks of teaching music are musical literacy of students and encouraging the development of musical abilities.

After many years of artistic work and research, prominent musical educators have come to the conclusion that the use of folk songs and dances are the most natural way in the initial set of musical literacy.

The work on the musical development of students must rely on the roots of folk singing, and that is why the starting point in music literacy must be the people's tonal bases (rhythmic and melodic).

Keywords: *traditional music, folk songs and dance, musical literacy, musical ability.*

Ријеч главног и одговорног уредника

Часопис *Нова школа*, по 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 слободе избора тема и интердисциплинарног приступа у стручним и научним радовима.

Осим савремене теорије и праксе основне школе, часопис се бави теоријом и праксом предшколства, прије свега новим идејама, промовисањем значаја и могућности раног учења у предшколским установама у погледу институционалног јачања подсистема предшколског васпитања и чвршћег вертикалног повезивања са основном школом, а затим и методиком предшколског васпитања и образовања.

Научни радници имају у оквиру часописа могућности да им радови буду рангирани као и у другим међународним часописима са СЦИ листе, те на тај начин вредновани и доступни научној јавности као истински допринос промјенама у квалитету исхода теорије и праксе школског рада. Предност у избору прилога имаће оригинални научни радови који су усклађени са методолошким стандардима савременог часописа. Осим тога, часопис његује критичку оријентацију према теорији и пракси школа и предшколских установа, као и према примјени мјера у реформи образовања, у смислу одговорног избора реалних и времену примјерених концепција промјена у предшколском учењу и школским активностима.

Редакција се труди да оствари услове како би часопис био уврштен на листу научних публикација Министарстава науке и технологије Републике Српске и на листу међународних часописа.

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:

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.

Да би рад био упућен рецензентима мора претходно бити уређен према Упутству и лекторисан. За техничку припрему рада и лектуру одговоран је аутор.

Уредник часописа врши први преглед пристиглих радова процјењујући његову релевантност за објављивање у часопису и квалитет. Одабрани радови улазе у поступак рецензирања. Два независна рецензента рецензирају пристигле радове. Аутори радова су анонимни рецензентима и обрнуто. 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 C5, фонт: Times New Roman; величина фонта: 11; размак између редова: Before: 0; After: 0; Line spacing: Single
- 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.
- 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.

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.

8. Наслов: Наслов треба да буде на језику рада; треба га поставити центрирано и написати великим словима, два реда испод имена аутора.

9. Сажетак (италик, 10 пт): Испод наслова на српском језику написати сажетак рада који садржи до 150 ријечи и 3 – 5 кључних ријечи.

10. Структуру истраживачких радова чине: увод, методологија, резултати, дискусија и закључак.

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.]

11. 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. Текст у табели 10 пт. Наслов табела, графикона, цртежа (италик, 10 пт).

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

13. 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.

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

Адреса редакције

Педагошки факултет у Бијељини
Семберских ратара б.б.
76300 Бијељина
Република Српска
Е mail: novaskola@pfb.ues.rs.ba
Сајт: <http://www.pfb.unssa.rs.ba>

Часопис **Нова школа** излази два пута годишње: у јуну и у децембру

Адреса часописа:

Тел: +38755-415-400,
Факс: +38755-250-233

Претплата за један број износи:

- за установе 10 КМ
- за студенте 5 КМ
- за појединце 10 КМ
- за иностранство 5 €

Штампа:

Comesgrafika, Бањалука

Тираж: 500 примјерака