

ISSN 1820-3396



ISSN 1820-3396

ГОДИШЊАК ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ

1/2021

ГОДИШЊАК

ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ

ГОДИШЊАК
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ



За издавача
Проф. др Зоран Момчиловић, декан

Главни и одговорни уредник
Доц. др Ивана Тасић-Митић

Редакција

Проф. др Драган Павловић (Канада), проф. др Љубиша Митровић,
проф. др Ала Белоусова (Русија), Драгослав Михаиловић, академик,
проф. др Марјан Блажич (Словенија), проф. др Зоран Момчиловић,
проф. др Дејан Стојковић (САД), проф. др Сениша Опић (Хрватска),
проф. др Далибор Стевић (Р. Српска), доц. др Далибор Петковић,
доц. др Биљана Новковић Цветковић, доц. др Александар Стојадиновић

Лектори

Мс Милица Алексић
Мс Лидија Тасић

У име рецензентске комисије:

Проф. др Наталија Јовановић
Филозофски факултет – Ниш

Проф. др Валентина Гулевска
Педагошки факултет – Битољ

Проф. др Христо Бонџолов
Универзитет у Великом Трнову

Проф. др Данимир Мандић
Учитељски факултет – Београд

Сви радови у *Годишњаку* су рецензирани.

Издавање часописа финансијским средствима помаже
Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

ISSN 2466-3905

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

Г О Д И Ш Њ А К

ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ

КЊИГА XII, 1/2021.



Врање, 2021.

САДРЖАЈ

Зоран Димић	
<i>ФИЛОЗОФИЈА КАО ПРЕДМЕТ У СРЕДЊОШКОЛСКОМ ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ У СРБИЈИ – ИЗАЗОВИ И ПЕРСПЕКТИВЕ</i>	7
Михаило Стојановић	
<i>О ОДНОСУ ЈЕЗИКА И БИЋА – ЈЕЗИК ИСПОД ПОВРШИНЕ</i>	21
Тамара Вукић, Јелена Максимовић	
<i>ИСТОРИЈСКО-ХЕРМЕНЕУТИЧКА ПАРАДИГМА КАО ОСНОВА ЗА АФИРМАЦИЈУ ДИДАКТИКЕ КАО ТЕОРИЈЕ ОБРАЗОВАЊА</i>	33
Дуња Величковић	
<i>БУРДИЈЕОВА ТЕОРИЈА О УЛОЗИ КУЛТУРНОГ И ОБРАЗОВНОГ КАПИТАЛА И СИМБОЛИЧКЕ МОЋИ У ПРОИЗВОДЊИ НЕЈЕДНАКОСТИ</i>	49
Дејан Антић	
<i>НАСТАВА НА ПРЕДМЕТИМА ИСТОРИЈЕ СРПСКОГ НАРОДА У XX ВЕКУ НА ФИЛОЗОФСКОМ ФАКУЛТЕТУ У НИШУ (2014–2021)</i>	59
Дарко Илин	
<i>СЛИКА УЧИТЕЉСКОГ ЖИВОТА У ПРИПОВЕТКАМА СРПСКОГ И СЛОВЕНАЧКОГ РЕАЛИЗМА КОЈЕ У СВОМ НАСЛОВУ САДРЖЕ РЕЧ „УЧИТЕЉ(-ИЦА)”</i>	71
Ненад Стојковић	
<i>МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ОБРАДИ ЛИРСКЕ ПЕСМЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У КОНТЕКСТУ ВАСПИТНОГ ДЕЛОВАЊА НА УЧЕНИКЕ</i>	87
Марија Нешић	
<i>ПРИМЕНА ГРАФИЧКИХ ТЕХНИКА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ</i>	101
Тијана Стојановић	
<i>ЕФЕКТИ РАЗЛИЧИТИХ ПРОГРАМА ВЕЖБАЊА НА АНТРОПОЛОШКИ СТАТУС ЖЕНА ТРЕЋЕГ ДОБА</i>	111
Оливера Живадиновић	
<i>ЕФИКАСНОСТ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ У РЕАЛИЗАЦИЈИ САДРЖАЈА О ЈЕДНАЧИНАМА И НЕЈЕДНАЧИНАМА У СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ</i>	131
Упутство ауторима	131

Проф. др Зоран ДИМИЋ¹
Филозофски факултет у Нишу
Универзитет у Нишу

УДК 378(497):101.1
- оригинални научни рад -

ФИЛОЗОФИЈА КАО ПРЕДМЕТ У СРЕДЊОШКОЛСКОМ ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ У СРБИЈИ – ИЗАЗОВИ И ПЕРСПЕКТИВЕ

Сажетак: У општем контексту савремене светске економске и политичке кризе, настале познатим догађајима с почетка новог миленијума, услед којих су озбиљно уздрмани демократски политички системи и финансијска стабилност онога што зовемо „Западним светом“, последњих десетак година суочавамо се са озбиљним преиспитивањем улоге филозофије у образовним системима многих земаља. Међутим, тај процес није једностран и једнозначан. Са једне стране, услед финансијске кризе и резања буџета, многи департмани за филозофију у разним деловима света суочавају се са смањивањем броја запослених, односно са укидањем многих предмета или чак гашењем самих одсека. У Србији очигледно стратешко опредељење Владе ка дуалном образовању доводи до прекомпоновања школских програма у средњошколском образовном систему. Опште образовање и култура критичког мишљења, које је филозофија (али не само она) вековима доносила онима који су је изучавали, сада се показују као непотребни, или чак непожељни. Стога сматрамо да се нови путеви актуализације филозофије у образовном систему не могу градити на старом, метафизички обојеном саморазумевању филозофије, према коме је филозофија самоподразумевала своју „краљевску“ позицију, већ да се место филозофије у образовном систему мора тражити у њеном потпуном отварању према другим наукама, како природним тако и друштвено-хуманистичким. Рад на крају доноси конкретан предлог концепције наставе филозофије у средњим школама.

Кључне речи: филозофија, образовање, криза, наука, рефлексција.

¹ zoran.dimic@filfak.ni.ac.rs

Увод

Рад је посвећен истраживању проблема конципирања наставног предмета филозофије у средњим школама у Србији, у светлу актуелног укидања овог предмета у неким средњим стручним школама, односно смањивања фонда часова у другим врстама средњих школа. Централни део рада тематизује проблем дефинисања циља и задатака предмета филозофије кроз анализу постојећег решења које нуди Министарство образовања Републике Србије.

У првом делу рада анализира се актуелна наводна реформа образовања кроз разматрање њених узрока и карактеристика како у светлу ширег светског контекста тако и кроз специфичне локалне карактеристике ових процеса у Србији. У другом делу рада анализирају се негативни аспекти укидања филозофије као обавезног предмета из наставних програма средњих стручних школа. Овај се проблем разматра како из угла ширих образовних интереса нашег друштва у целини тако и из угла самих наставника филозофије. Након тога, у раду се тематизују могући позитивни аспекти укидања филозофије као обавезног предмета из наставних програма средњих стручних школа. Овај се проблем осветљава из угла саморазумевања филозофа и филозофије из позиције историје филозофије али и из угла актуелне потребе филозофа и, пре свега, наставника филозофије у средњим школама да се изборе за бољи статус свог предмета.

Рад се завршава изношењем закључка о томе у коме би смислу требало мењати приступ настави филозофије у средњим школама. Сам крај рада доноси и конкретан предлог једне нове концепције наставног предмета филозофије у средњим школама у Србији.

Актуелна наводна реформа образовања – узроци и карактеристике

Сваки говор о реформи било које врсте (па и реформи образовања) који претендује на некакву озбиљност морао би да крене од неколико незаобилазних ствари: детаљна анализа постојеће ситуације, прецизан увид у стање и потребе државне администрације и привреде, детаљан увид у постојећу праксу и традицију образовања, организовање јавне расправе са основним носиоцима дотичног образовног процеса, пројекције ближе будућности и стратешко планирање. Међутим, како смо били сведоци последњих година, код нас су одређене промене најављене (а неке су се у међувремену

и десиле) а да најпре ништа од напред наведеног није учињено.² Последњих година су реформе у нашем средњем образовању ишле, нажалост, у потпуно супротном смеру. Одређене важне одлуке донете су само на основу чисте калкулације и изнуђене потребе да се укупан број часова смањи. Наставни предмет *Филозофија* потпуно је маргинализован, скрајнут, укинут као обавезан наставни предмет у средњим стручним школама, док је у неким врстама гимназија (друштвено-језичким) смањен фонд часова, иако је филозофија традиционално била неизоставан и врло значајан део наставног гимназијског програма.

Објективно говорећи, на делу је општи светски тренд у смањивању средстава за развој хуманистичких наука. Последњих је година готово на свим континентима приметно смањивање средстава за развој хуманистичких наука, укидање разних одсека за ове научне области на разним светским универзитетима, те, у том контексту, и укидање одсека за филозофију. Такође је уочљиво и све мање издвајање пројектних средстава за филозофију и остале хуманистичке науке. У Србији су ови светски трендови додатно погоршани стратешким опредељењем актуелне Владе ка дуалном образовању. Иако се дотични пројекат од стране Владе рекламира као подстицајан за даљи развој наше економије, мотиви и исходи ове подршке за сада нису сасвим јасни. Напомињемо такође да се у овој фази развоја ове образовне оријентације управо од стране актуелне Владе недовољно истичу изузетно важне могуће последице по социјалну политику, друштвену мобилност и социјалну предвидљивост.

Негативни аспекти укидања филозофије као обавезног предмета из наставних програма средњих стручних школа

Овде ћемо најпре покушати да свеобухватно сагледамо све аспекте укидања филозофије као обавезног предмета из наставних програма средњих стручних школа. У циљу објективног сагледавања свих страна овог проблема пробаћемо и да озбиљно узмемо у обзир евентуалне позитивне аспекте. Али кренимо прво са детаљнијом анализом оних негативних, и то оних који би се односили на саме ученике. Наиме, као што је то општепознато, положај филозофије је специфичан у контексту њеног односа према науци, уметности и религији. Ако имамо у виду специфичне односе филозофије са науком, филозофије са уметношћу и филозофије са религијом, лако можемо увидети

² Нпр. дошло је до укидања филозофије као предмета у средњим техничким школама, без неке посебне претходне анализе стања, већ само на основу простог калкулисања бројем часова.

да, због свог карактеристичног задирања у сва ова три подручја људског знања, вештина и вере, филозофија остварује врло посебне увиде до којих не долази ниједна друга врста људског знања. О томе сведоче и посебне врсте дисциплина које су се током последњих векова формирале унутар филозофије – филозофија науке, филозофија уметности и филозофија религије. Део курикулума филозофије у средњим школама, између осталог, захвата управо специфичне увиде о којима је овде реч. Изучавајући поједине филозофе из историје филозофије, ученици се врло често суочавају са рефлексијама које је филозофија вековима баштинила о науци, уметности и религији. На тај се начин не стиче знање само о историји филозофије, већ се остварују и специфични увиди који проширују постојеће ученичко знање из области наука, уметности и религије, а које ови не могу стећи на часовима из природних и друштвених наука или уметности. Дакле, настава из филозофије на тај начин унапређује знање о науци, уметности и религији, које ученици стичу из осталих предмета. У том се смислу мора озбиљно узети у обзир чињеница да ће укидањем предмета филозофије у средњим стручним школама ученици остати ускраћени за специфичне увиде које филозофија остварује у природне и техничке науке, али и у друштвене и уметничке, који су такође део наставног програма у овим школама.

Осим тога, ученици ће остати ускраћени и за развијање критичког мишљења. Иако филозофи воле да развијање критичког мишљења схвате као простор образовања на који филозофија има „тапију“, нисмо спремни да заступамо такав став. Критичко мишљење није само питање одређене врсте знања или науке, већ питање приступа образовању и употребе специфичне методе у стицању знања. Осим тога, то је и дидактичко и морално питање везано за улогу наставника или учитеља (Маринковић, 1983: 104). Међутим, иако не сматрамо да једино филозофија пружа прилику ученицима да развијају критичко мишљење, она јесте једна од наука која се њиме бави, и свакако једна од ретких које проблем критичког мишљења уопште тематизују. Стога сматрамо да ће се укидање филозофије као предмета у средњим стручним школама свакако лоше одразити на развијање критичког мишљења код ученика. Будући да је ово изузетно важно за њихово укупно људско сазревање и сазревање њихове личности, те и за грађење њихове грађанске и критичке политичке свести, мањак критичког мишљења у процесу образовања свакако неће унапредити наше друштво у целини, нити га учинити бољим за живот за будуће генерације.

Коначно, ако на читав овај проблем погледамо са позиције укупног фонда часова филозофије у средњим школама, односно са позиције потребе за професорима филозофије, треба имати у виду да ће ове промене несумњиво довести до смањивања ионако малог фонда часова филозофије, а тиме и потребе за наставницима, што ће додатно створити притисак на уписне квоте студената филозофије на факултетима у Србији, односно довести до смањивања укупног броја кандидата који ће студирати и дипломирати филозофију.

Могући позитивни аспекти укидања филозофије као обавезног предмета из наставних програма средњих стручних школа

У циљу објективнијег сагледавања проблема овде ћемо такође испитати могуће позитивне аспекте укупног смањења часова филозофије у средњим школама, односно њеног укидања као обавезног предмета из наставних програма средњих стручних школа. Поменуте процесе наводне реформе у образовању, које је ипак прецизније означити као *ad hoc* рекалкулисање укупних фондова часова наставних предмета у средњим школама, можда бисмо, помало парадоксално, могли схватити као одличан тренутак да се наново промисли улога филозофије у нашем образовном систему. Наиме, положај филозофије као наставног предмета у средњим школама већ је дуги низ деценија на овим просторима био врло стабилан. У периоду након Другог светског рата, филозофија је у СФРЈ као наставни предмет у средњим школама из идеолошких разлога уживала прилично сигурну позицију. Будући да су неки филозофски правци (а то нарочито важи за Немачки идеализам) сматрани изузетно важним за утемељење марксистичке филозофије, филозофија се као предмет у свим средњим школама углавном изучавала у четвртог разреду са два часа недељно. Осим тога, у гимназијском програму се у трећем разреду налазила и Логика. У периоду образовних реформи, у оквиру такозваног „усмереног образовања“ осамдесетих година 20. века, у програме средњих школа улазио је и предмет Марксистичка филозофија. Са наглашеним учењем немачког идеализма, чија је веза са темељима марксизма изнова наглашавана, усвојен је и специфични идеалистички високо подигнути тон разумевања филозофије. Према овоме је филозофија, у мање или више измењеном метафизичком лику, сматрана као круна свих наука, која, у складу са нпр. Фихтеовим или Хегеловим схватањем, има да даје последњи суд о томе шта је знање и где треба позиционирати остале науке, уметност и религију. Као што је општепознато из историје филозофије, то је ову у

другој половини 19. века довело у једну кризну ситуацију, у којој се излаз тражио кроз нове приступе филозофирању, о чему сведоче филозофије волунтаризма, те касније филозофија језика.³ Истовремено, филозофија је као наставни предмет доспела у кризу у оквиру универзитетске и средњошколске наставе (Димић, 2013: 11–24).

Иако се у међувремену јасно осведочио да подизање високог тона о краљевском статусу филозофије међу другим знањима овој није донело ништа добро, до дана данашњег се, чак и међу филозофима и професорима филозофије, није престало са илузорним одржавањем тог високог говора. Чини нам се да се из тог разлога данас и међу самим филозофима и професорима филозофије недовољно јасно разуме тренутак кризе у коме се налазимо. Оправдање се често налази у неким општим светским разлозима везаним за свеопшту меркантилизацију знања и чињеницу да је образовање све више постало роба као и свака друга. Међутим, то тешко да може бити било шта више од изговора. Наиме, будући да филозофија није више у ситуацији да се понаша као да је „на трону“ (ако је икада и била), чини нам се да управо данас, у покушају да за предмет филозофије осигурамо бољи положај, морамо бити активнији и агилнији него икада раније (о чему ће касније бити речи). Стога нам се чини да је тренутак актуелне кризе у настави филозофије у средњошколском систему у Србији можда баш право време да поново, и на сасвим другим основама, промислимо сврху изучавања филозофије као предмета у средњошколским наставним програмима.

Надаље желимо да скренемо пажњу на још један врло важан аспект проблема којим се овде бавимо, односно да укажемо на још једну важну ствар коју би ваљало детаљно промишљати у моменту када разматрамо актуелне процесе у вези са положајем предмета филозофије у средњошколском образовању. Наиме, у садашњим решењима дефинисања циљева, задатака и исхода наставе филозофије постоји много недоумица⁴ (Јеремић, 2015: 6–13). Напомињемо да исходи наставе филозофије још увек нису дефинисани.

Овде налазимо најмање три проблема који заслужују да се о њима нешто каже. Први проблем, на који овде пре свих желимо да укажемо (а који има директне везе са претходно реченим) је да се у дефинисаним задацима Министарства образовања углавном листају они који су искључиво везани за знање из области историје филозофије, односно филозофије, при чему се недовољно указује на везу филозофског

³ Види детаљније о тим процесима: Ringer, 1969: 90-102.

⁴ Јеремић дословце преноси дефинисани циљ и задатке из Службеног гласника (Правилник: 5/90 и 7/2011).

образовања са светом, односно образовним потребама ученика. У задацима се, додуше, каже да ученици треба да „овладају различитим мисаоним стратегијама и унапреде самостално и критичко суђење“ и да „овладају анализом комплексних питања и идеја зарад формирања властитог погледа на проблеме савременог света“, али остаје нејасно на који се начин то може урадити уколико се настава филозофије веже за постојећи програмски садржај, који Министарство такође строго дефинише (Јеремић, 2015: 7–9). У одређењу циља и задатака наставе филозофије у средњим школама врло јасно одјекује управо онакво схватање филозофије које смо горе скицирали, а према коме је ова краљица свих наука. Наша теза гласи да кризна ситуација у којој се настава филозофије налази у данашњим образовним системима у целом свету, а не само у Србији, заправо налаже не да се филозофија понаша као да је она по себи позвана да даје последњи суд о осталим наукама, уметности, религији, или о другим важним светским проблемима, већ да филозофија мора најпре поново ући у свет, али сада не самостално, како је то некад чинила, него паралелно са свим поменутиим знањима, рефлектујући о њима и њиховим достигнућима, и на допуњујући их тамо где је она за то компетентна. Симболично бисмо могли рећи да нам у задобијању новог и напреднијег положаја за филозофију као наставни предмет више не могу помоћи филозофија науке, филозофија уметности или нпр. филозофија биологије, већ паралелна, бочна сарадња филозофије са овим знањима, коју бисмо могли означити као филозофија и наука, филозофија и уметност, филозофија и биологија.

Други озбиљан проблем, који је горе само поменут, представља питање садржаја програма филозофије као предмета у средњим школама. Иако се из званичног документа Министарства може видети да су наставне јединице у гимназијском програму филозофије формулисане тематски и проблематски, он заправо у основи прати хронолошки преглед историје филозофије, што се јасно може видети већ из структуре поглавља (Јеремић, 2015: 9). Наиме, програм је подељен на пет поглавља: одређење филозофије, античка филозофија, средњовековна филозофија, филозофија новог доба, савремена филозофија. Сваку од датих појединачних тема, односно наставних јединица, јасно можемо приписати неком од великих филозофских имена из историје филозофије (или већем броју њих). Иако је проблематски формулисан, овако конципиран програм се пре свега односи према историји филозофије, односно историји филозофских проблема, а не према стварности у којој ученици живе. Држимо да без такве реформе садржаја програма филозофије као предмета у средњошколској настави није могуће направити нови продор у презентацији филозофије средњошколским

ученицима. Како би било јасније на шта овде тачно мислимо, илустроваћемо то једним примером. Наиме, у Оквирном наставном плану (Rahmenlehrplan), који на подручју Савезне Републике Немачке представља пандан ономе што је горе цитирани Садржај предмета филозофије за гимназије у Србији, већ из површног увида у структуру програма јасно се уочава сасвим другачија концепција, односно потпуно различит приступ настави филозофије (Rahmenlehrplan, 2006: 5–9.) Оквирним наставним планом се широко одређују једна обавезна тематска област (Увод у филозофирање), и три изборне теме за наставну обраду (Проблеми одређења човека, Проблеми деловања, и Проблеми језика и сазнања). На наставнику је да, у складу са интересовањима ученика и својом проценом, одреди које ће конкретне теме обрађивати са ученицима. Важно је такође истакнути да у почетној фази обраде проблема наставник не почиње од историје филозофије, односно онога што су филозофи рекли о конкретној теми, већ од свакодневних ситуација, тј. доживљајне равни и искуства које одређује начин мишљења и препознавања проблема код ученика. Тек у каснијој фази обраде конкретне теме ученици се кроз наставу упућују на историју филозофије, односно специфична филозофска сазнања о конкретној теми. Тиме се, у ствари, постиже кључни учинак у настави – да ученици не стичу утисак како уче филозофију или историју филозофије, већ да заправо решавају непосредне теоријске и практичке проблеме из света у коме живе. На тај начин настава филозофије заиста добија могућност да ученике обликује тако да им помогне да буду активнији чланови своје заједнице, односно да активније мисле и делују у вези са проблемима који на најразличитијим нивоима детерминишу њихово друштво. Најкраће бисмо могли рећи како филозофија стиче могућност да битније обележи свест и личност ученика тек онда када престане са самоисцрпљивањем у описивању света у коме они живе, те када започне са тим да ученике чини спремнијим и способнијим да у њему мисле и делају. Уосталом, пробајмо да се искрено и садржајно замислимо – зашто би неког у некој техничкој, уметничкој школи или филолошкој гимназији уопште интересовао појам филозофије!? Актуелни садржај програма филозофије је натруха једног прошлог времена. Он је настао као последица једне идеологије у којој је владала другачија слика о филозофији. Уколико заиста желимо да филозофији као наставном предмету данас обезбедимо један другачији статус, морамо се отворено суочити са изазовом да поново, и на један сасвим другачији начин, промислимо циљ, задатке и пре свега исходе наставе филозофије у средњој школи.

Трећи проблем везан је за дилему да ли филозофија треба да буде обавезан или изборни предмет. У једном стабилном образовном систему то питање не би требало да има никакав значај. Наиме, колико је аутору овог текста познато, у већини развијених земаља на Западу филозофија у средњим школама врло често јесте изборни предмет. У поменутих се системима онда ученици према својим афинитетима опредељују за један од изборних предмета. Међутим, имајући у виду начин на који се код нас одлучује у средњим школама у Србији, и имајући у виду чињеницу да те одлуке најчешће врло непринципијелно доноси само руководство, односно директори, имамо разумевања за бојазан коју испољавају актуелни професори филозофије у Србији. Наиме, врло је могуће замислити ситуацију да ће само руководство у некој конкретној школи према свом нахођењу деци наметнути неки од изборних предмета, не пружајући им могућност да истински бирају.

Закључак и предлог

Имајући у виду све горенаведене аргументе у погледу данашњег статуса филозофије као наставног предмета те оно што смо констатовали да се нужно мора учинити уколико тај статус желимо унапредити, на крају желимо да изнесемо конкретне предлоге у погледу могуће измене стратегије приступа настави филозофије, односно решавања питања самих наставних предмета из области филозофије. Дакле, полазимо од тога да постојећи наставни програми филозофије не уважавају на одговарајући начин промене које су се десиле у свету у коме живимо, нити пак давнашњу чињеницу да филозофија одавно више нема статус краљице свих наука. Супротно томе, овде смо покушали одбранити тезу да филозофија, уколико жели оправдати своје постојање, мора истински да допринесе напретку актуелних образовних система и људског друштва у целини. У том смислу, концепт наставе предмета филозофије морао би се агилно наметнути, односно поново уверити остале науке (али, најпре, ученике и студенте) да она има да каже нешто заиста јединствено и специфично у погледу бољег разумевања природних, друштвених и хуманистичких наука, уметности и религије, односно пре свега актуелних проблема у свету у коме живимо. Уколико би се циљеви и исходи наставе филозофије јасно и реално дефинисали, и уколико би ова била конципирана смислено и опредељена за коришћење својих образовних потенцијала, то би саму наставу филозофије свакако боље позиционирало у односу на реализовање предметних и међупредметних компетенција,

где би, дубоко верујемо, филозофија и те како имала шта да каже.⁵ Нови концепт наставе филозофије, који би овој желео да обезбеди извеснију и бољу будућност, морао би да иде с оне стране пуне и безазлене дескрипције света у коме живимо, те да битно и уверљиво детерминише нашу способност мишљења и деловања у њему. Важећи стил говора филозофије о себи самој, унутар садржаја програма наставе филозофије у средњим школама у Србији, дефинисаног од стране Министарства за образовање, тешко да може померити наставу филозофије из кризне ситуације у којој се ова сада налази.

Он то може да учини једино ако не буде фокусиран искључиво на историју филозофије и филозофију саму, тј. знање о њој, већ на боље разумевање осталих наука, друштва, политике, уметности, религије, итд. Стога овде желимо да предложимо две ствари. Најпре, сâм садржај филозофије мора бити конципиран тако да се окрене актуелним проблемима у свету у коме живимо, што би морало бити видљиво већ на нивоу саме структуре наставног програма. Он би у себи морао садржати тематске целине које реферишу на актуелне проблеме света у коме живимо, при чему ће историја филозофије бити изузетно вредан ресурс за боље разумевање, а не циљ сам по себи.

Зацртани циљ и поједини горепоменути задаци, који се односе на боље разумевање света у коме живимо, могу се остварити тек онда када садржај програма буде заиста усмерен ка њима, те такође ако се настава филозофије постави на истински проблематски начин, а не тако да он, симулирајући проблематизацију, само камуфлира хронолошки преглед историје филозофије. Само онда када наставни предмет филозофије заиста буде могао да помогне ученицима да боље разумеју науке и знања за које су се животом определили, тј. само онда када се филозофија буде ставила у службу реализације наставних исхода и компетенција одређених врста средњих школа, изучавање филозофије у средњим школама ће поново задобити свој пуни смисао. Наставни предмет филозофије, схваћен као неопходно опште образовање, без јасног везивања за друга конкретна знања, науке и уметност, неће имати будућност док год се не буде изборио за свој јасан и конкретан „локални лик“, у коме ће јасно бити спецификовано знање које филозофија има да придода некој посебној науци или

⁵ Види нпр. детаљније стандарде 2, 5, 6 и 7 у *Стандарди општих међупредметних компетенција за крај средњег образовања*: https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/obrazovni_standardi/Opsti_standardi_postignuca/MEDJUPREDMETNE%20KOMPETENCIJE.pdf.

уметности. Осим тога, филозофија има своје неспорно место у конкретној реализацији општих међупредметних компетенција.

Отуда сматрамо да конципирање садржаја предмета филозофије у гимназијама, али нарочито у средњим стручним и уметничким школама, мора ићи у правцу интензивне сарадње филозофије са знањима других наука. Заправо, сматрамо да садржај наставног предмета филозофије у средњим школама мора задобити структуру у којој ће уводни део бити једини обавезан. То је део у коме би се ученици суочили са различитим могућностима дефинисања филозофирања и филозофије, и у коме би се упутили у технику филозофирања, односно филозофске проблематизације. Ту би се *ad hoc* изнешене ученичке дефиниције могле суочити са појединим дефиницијама филозофирања и филозофије, нпр. са решењем из неког филозофског речника или цитата неког филозофа. Основни задатак овог обавезног уводног дела био би да се ученици пре свега упуте у основне карактеристике и компоненте филозофског мишљења на примеру свакодневних ситуација, фотографија, слика, књижевних и филозофских текстова, усмених и писаних састава и есеја. Један од основних задатака наставника би овде био да ученике темељно упуте у разлику између свакодневне колоквијалне и филозофске употребе појмова. Осим тога, ученици би се овде бавили основама теорије аргументације и њеним увежбавањем. Следећи задатак би свакако био учење разликовања премиса, теза, аргумената и закључака, тј. препознавање и разликовање једноставних говорних радњи, као што су тврђење, дефинисање, сумњање, итд. Један од циљева био би и дискурзивно и визуелно препознавање темељне тезе и осталог тока мисли у једном филозофском тексту.

Остали делови садржаја предмета би морали бити факултативни, тј. изборни, и они би зависили од врсте и карактера конкретне средње школе у којој се филозофија предаје. Уколико је, на пример, реч о некој техничкој школи или природно-математичком смеру у гимназији, остали изборни садржаји би морали ићи у правцу филозофске рефлексije науке уопште, или неке конкретне науке (нпр. биологије, хемије или слично). У филолошким гимназијама би то могла бити филозофска рефлексija о језику и лингвистици, а у уметничким школама филозофска рефлексija о уметности, ликовној, музичкој или позоришној, зависно од профила конкретне школе. У свакој од средњих школа једно од тематских поглавља свакако би могло бити Политика и филозофија, или Морал и филозофија, будући да се овде ради о општим проблемима везаним за морално и политичко освешћивање будућих грађана. Сматрамо да је свеједно да ли би се филозофија онда у свим средњим школама дефинисала као

јединствен предмет са јединственим називом *Филозофија*, или би он био дефинисан као један обавезни или изборни предмет са више модула: Наука и филозофија, Техника и филозофија, Језик и филозофија, Уметност и филозофија итд. Из разлога које смо горе детаљно образложили, избегли бисмо називе као што су *Филозофија науке*, *Филозофија технике*, *Филозофија језика*, итд. У складу са потребама једног другачијег приступа настави филозофије у средњим школама, морали бисмо поново промислити и структуру студија филозофије на факултетима у Србији. Будући да би овакав приступ захтевао од свршених студената филозофије пуно више дидактичких и методичких знања и вештина, најбоље би било већ од треће године студија филозофије раздвојити студије на два модула: истраживачки, који би неговао будуће истраживаче на институтима, и наставнички модул, који би образовао будуће професоре филозофије у средњим школама у Србији.

Литература

1. Димић, З. (2013). *Рађање идеје универзитета*. Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижница Зорана Стојановића.
2. Јеремић, М. (2015). *Филозофија*. Београд: Клет.
3. Маринковић, Ј. (1983). *Методика наставе филозофије*. Загреб: Школска књига.
4. *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe – Philosophie*. (2006). Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Oktoberdruck AG Berlin.
5. Ringer, F. (1969). *The Decline of the German Mandarins*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
6. Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. (2013). *Стандарди опитних међупредметних компетенција за крај средњег образовања*. Сајт: https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/obrazovni_standardi/Opsti_standardi_postignuca/MEDJUPREDMETNE%20KOMPETENCIJE.pdf, посећен 21. априла 2021.

THE PHILOSOPHY AS A COURSE IN THE SECONDARY SCHOOL EDUCATION
SYSTEM IN SERBIA – CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Summary: *In the context of the current global economic and political crisis, caused by the well-known events of the beginning of the new millennium, which has seriously shaken the democratic political systems and financial stability of what we call the “Western world”, for the last ten years we are facing a serious re-examination of the role of philosophy in educational systems. However, this process is not one-sided and unambiguous. On the one hand, due to the financial crisis and budget cuts, many departments of philosophy in various parts of the world are faced with a reduction in the number of employees or even a complete elimination. In Serbia, the obvious economic orientation of the current government towards attracting foreign investors by advertising Serbia as a country of cheap labor, leads to a reorganization of school programs in the secondary education system. The general education and culture of critical thinking, which philosophy, but not only philosophy, has brought to those who have studied it for centuries, now proves to be unnecessary, or even undesirable. Therefore, we believe that new ways of actualizing philosophy in the educational system cannot be built on the old, metaphysically colored self-understanding of philosophy, according to which philosophy self-implied its “royal” position, but that the place of philosophy in the educational system must be sought in its complete opening to other sciences, both natural and socio-humanistic. The paper finally brings a concrete proposal for the concept of teaching philosophy in high schools.*

Key words: *philosophy, education, crisis, science, reflection.*

Михаило СТОЈАНОВИЋ¹

УДК 81'36:111

Иновациони центар

- оригинални научни рад -

Универзитет у Нишу

О ОДНОСУ ЈЕЗИКА И БИЋА – ЈЕЗИК ИСПОД ПОВРШИНЕ²

Апстракт: У овом тексту се расправља о језику, или прецизније, о могућности језика да се њиме адекватно изрази биће. Текст жели да покаже да језик јесте и да може бити медијум свести и света и да води до човека и његове унутрашњости. Филозофска и лингвистичка мисао до Чомског језик је посматрала или као форму вербализације мисли, или као форму међуљудске комуникације. Генеративна граматика овај проблем захвата шире увиђајући недостатке обе претходне тезе. Уколико је језик (*logos*) битна, макар делимично, урођена особина људског бића, онда се феномен језика мора ухватити у целости, дакле, разумевати метафизички.

Кључе речи: језик, биће, граматика, унутрашњост, свест, свет, метафизика.

Лингвистичка револуција започета 1957. године на америчком, а 1969. настављена и на европском тлу уноси читав низ нових идеја које доприносе суштаственијем разумевању човека и феномена језика. Генеративно-трансформациона лингвистика је, што се неретко запоставља, једина лингвистичка теорија постављена на експлицитним филозофским темељима потеклих из неколико главних извора: филозофска граматика Порт Ројала, рационализам Декарта и хуманизам Хумболта. Ипак, теорија универзалне граматике се у овоме не може исцрпети с обзиром да у основи није синкретистичког типа. У овом поглављу ћемо покушати да дамо филозофски коментар, интерпретацију или чак даље теоријско разматрање извесних аспеката ове теорије са нешто другачијег становиша

¹ mihailophilosophy@gmail.com

² Рад потиче из мастер рада под називом *Савремена апоретика свести у старогрчкој дијалектици ума*, који је одбрањен 2020. године на Филозофском факултету Универзитета у Нишу.

него што је најчешће случај; наша промишљања се воде оном линијом која води до човека и његове унутрашњости, па се нећемо освртати на интралингвистичке аспекте дела Чомског.

Позиционирањем синтаксе (а не семантике) као фокуса испитивања широког феномена језика, Чомски је успео ухватити његове формалне и творбене аспекте. Испод феноменалне равни – прага номиналне свести – одиграва се читав низ трансформацијских и генеративних процеса, што се, након једном исправно постављеног питања, јасно дало показати. Описивање синтаксе креће од дескриптивног модела блумфилдовске методе, и тако у почетку хвата битан феномен трансформације. До ове тачке она није била систематски промишљана, већ је, као код Хариса, била узимана за одредницу сложених поступака без даљег одређења. Филозофско проматрање самог трансформационог процеса (с обзиром да се сада овај феномен схвата онтолошки, то јест утолико што је постојећ) открива структуру његове утемељености преко каузалних одредница инхерентних когницији. Уколико се нешто као процес трансформације допусти, онда се тиме претпоставља предтрансформацијско и посттрансформацијско стање. У овој разлици лежи основа дистинкције дубинске и површинске структуре.

У „доњем” пределу, дубинској структури, језик задобија формалне услове и (стога) прву фигурацију семантичности, када се применом трансформационих правила синтаксичке природе ова структура (пре)обликује у површинску, којој се у том моменту додаје гласовна, односно фонолошка интерпретација. Ова основна онтолошка скица оставља простор за прецизирање потоњих питања којима треба утврдити структуру језика. Филозофска и лингвистичка мисао до Чомског језик је посматрала или као форму вербализације мисли или као форму међуљудске комуникације. Генеративна граматика овај проблем захвата шире увиђајући недостатке обе претходне тезе. Уколико је језик (*logos*) битна, (макар делимично) урођена особина људскога бића, онда се феномен језика мора ухватити у целости, дакле, разумевати метафизички³.

³ Оваква интерпретативна поставка ипак захтева разјашњење на линији питања о природи метафизичког захвата. У ком смислу је једно овакво испитивање метафизичко? Без улажења у систематску апологетику предмета, треба размотрити нека одређења. „[...] уредници Континуумова водича кроз метафизику описују рад метафизике као постављање питања о крајностима природе ствари, док уредници Оксфордова приручника метафизике називају анализом *онтолошке саставности збиље*. Такав приступ предметном истраживању Ле Поидевин, један од уредника Рутлицовог приручника, назива *бављење питањем чега има и*

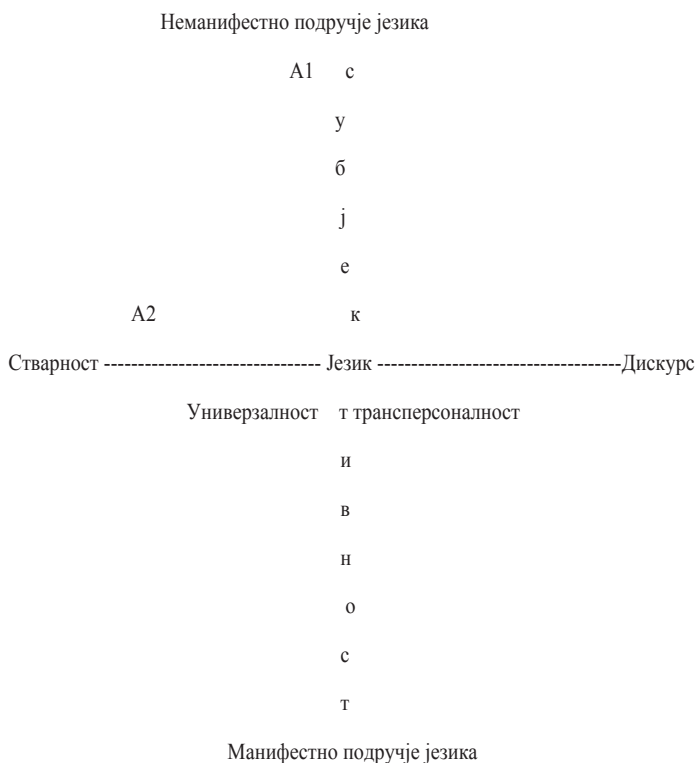
Како метафизика увек циља на целину, totum, укупност реалитета то се ни реченица не треба разумевати у њеној индиферентности (Хегел) као епифеномен артикулисаности, већ као интегрални и манифестни аспект ширег феномена процеса реалитета чији је она експонент. Уколико реченица као таква јест, онда се треба претпоставити једно моћи-бити које овом јестању претходи и захваљујући коме оно јест. То је граматика. Ову граматику и њену граматичност не треба мешати са нормативним граматицима посебних језика, с обзиром на то да је она (што значи: њени принципи) готово у целости непозната. Најбитнија особина граматике је да производи реченице (отуд и назива генеративна), али не само то – она мора бити таква да из коначног одређеног инвентарског скупа лексема и одређеног коначног броја формалних одређења (правила формације и трансформације) може да произведе бесконачан број граматичних реченица и да уједно елиминише све неграматичне реченице.

Постојање граматичних а бесмислених реченица (као на пример: *Данашње црвене идеје нарочито брзо трче*) показује да граматичност (узгред буди речено, и наше разумевање, декодирање реченичних израза) у примарном смислу није одређено првом, спољашњом линијом семантичности, већ уређеном синтаксичном структуром израза. Без намере да детаљно разматрамо сваки аспект ове теорије, у наредом приказу (*Приказ 1*) прилажемо структуриран графички модел темељен на дистинктним онтолошким плановима језика.

на који начин, што Ричард Тејлор разумије као трагање за *заштита живота*. Слично утврђује још Јосип Стадлер на самом почетку своје *Опће метафизике*, где назначује да је метафизика тежња *радозналог духа* *какав јест* да сазна за *узрок и бивство ствари*. Надаље, уводећи нас у метафизику класичне традиције мишљења, Ерик Д. Прел следи Хајдегерове аргументе за *одбацивање* уврежене метафизике и исту материју језгровито подвргава називу *мишљење бивствовања*. [...] Не постоје разлози за замућивање једног фундаменталног подручја филозофирања којег по навластитој бити занимају управо први принципи и први узроци ствари. У том духу, Петронијевић на почетку *Начела метафизике* пише да је *одвајкада метафизика дефинисана као наука о првим начелима Бића*.” L. Perušić, “Princip integrativnosti” ArheXV, 29/2018 стр. 134.

res realis отуда води другим путем (слично или аналогно начину на који је Кант мислио о субјективној универзалности) на коме се наилази на услове могућности и принципе појавности онтолошки постојећег и манифестног аспекта језика (*parole*). У онтолошко-метафизичком окрету припадајућем истраживању језика, његове условљености и односу спрам реалитета, моделовање структуре мора бити изведено у дводимензионалном x - y координатном систему. На ово обавезује проширење првобитне структуре примарно увођењем појма стварности који (макар у првом, нерелевантном, нефилозофском и предонтолошком смислу) треба да стоји као нејезички моменат постојања. Нејезичност своју структурну експликацију задобија у нотирајућем појму предјезичности, који се у иманентној неманифестованости удваја: први од два, стварност, ван оквира унутарсвесне манифестације и језичке артикулације; други, преманифестна и неманифестна граматичка форма као априорни, творбени и трансформациони услов могућности реченице. Дакако, огроман део посла филозофског промишљања језичког феномена састоји се у разумевању односа ова два нејезичка момента, те главно питање поглавља – могућност језика да истински обухвати биће – почива на темељима разумевања овога односа. Зарад боље прегледности прилажемо *Приказ 2*.

⁴ Питање о постојању језика се у познијем промишљању Чомског разматра са становишта когнитивних наука, прецизније, аутономности когнитивних процеса. У оној мери у којој су компјутациони системи (а и језик је један такав систем) модуларни, поставља се питање да ли је језички систем самосталан не само према функцији већ и према структури.



Приказ 2

Оса у денотира линију субјективности где се (у принципу) налазе сви онтолошки планови изложени у *Приказу 1*. Оса *x* хвата моменат несубјектног реалитета природне и друштвене стварности. Обе осе се секу у једној тачки, говорном субјекту, то јест у его-свести. Овај модел треба да експлицира такоређи димензионалност језичког феномена, која се у нерелектованој мисли готово без изузетка узима као удвојена. Тачка А1 уметнута је као обележје позиције зачетка језичности, топоса додира универзалне и менталне граматичности, и тако генеративног принципа синтаксичности и прве, дубинске модулације семантичности, из чега се, у потоњој интерпретацији, јавља моменат значења. Тачка А2 фингира за место природне предјезичне стварности, истинског феномена света

независног од унутарсвесног појављивања, и тако за тачку апсолута схваћеног у релацији спрам *res realis*.

Питање о дивергентном или конвергентном, преклапајућем или растављајућем односу ових тачака показује се као питање које стоји у сржи оне ничеанске дилеме – наине, суда о могућности и/или немогућности ума (потоње – језика) да истински обгрли биће. С обзиром на то да се дато питање поставља у сферу неманифестног језика (у психолошкој интерпретацији – несвесних структура) и предјезичке реалности, утолико су подручја дискурса, конвенције и трансперсоналности искључена из испитивања. Над овим се односом нужно онда поставља питање о критеријуму истине одрешеног конвенционалног појма тачности. Дилема се треба разрешити у нихилирању истинитости (истинитости као појма који своју денотативну залеђину формира једино у трансперсоналном признавању, дакле, друштвеном важењу) у прилог оногистинитог, супстанцијалије и реалije еквиполентне и коекстензивне ономстварном.⁵ Истинито је, дакле, само оно што јесте, изузимајући из тог скупа сваку јединицу која постоји на темељу језичког и концепцијског бивствовања. Тражено преклапање двеју тачака (А1 и А2) у битном преломном месту *res realis* (пресудног за питање о истини језика) треба бити понуђено на темељима теорије свести у оној мери у којој Чомски спекулише да основно разликовање језичких и не-језичких бића није пуке физиолошке природе (Chomsky, 2009: 60).

Адекватно разлучивање захтева ревизију линије субјективности изложене у *Приказу 2*. Баш утолико што се субјективност постулира као моменат преламања стварности (у средишњој тачки – его-свести), она се увек у супротном поступку, уколико (и утолико што) јесте субјективност, мора моћи ухватити као своја супротност, објективност. Поларни аспект и апорија свести-самосвести, могућност да сама себи буде објекат проматрања у семантичком отклону удваја субјект, чинећи га својим предметом.⁶

⁵ Ова позиција представља додатно заштравање позиције коју Чомски заузима спрам картезијанске филозофије, наине, оне мисли која иде у смеру нужности везе мишљења и постојања у контексту одређења знања. Поводом овога видети добар Барманов (Bino Barman) приказ: B. Barman, "The Linguistic Philosophy of Noam Chomsky", *Philosophy and Progress*: Vol. LI-LII, 2012, стр. 103–122.

⁶ О удвајању субјекта: Нека се под скупом С1 [С1(а, б, в, г, д, ѓ, е, ж, з)] разуме укупност садржаја свести, а ѓ као тачка самосвести. Премда се тачка самосвести у укупном садржају свести (С1) проналази као један од чланова скупа, она у сваком тренутку може трансцендирати овај скуп подводећи га под себе. Стога је приказ њене функције следећи:

Претпостављена свест на линији субјективности онда никако није само њен интерни, субјект-ка-објекту условљен моменат (такозвани *what-is-it-likeness* критеријум Томаса Нејгела (Nagel, 1989), већ укупност момената свести.

С обзиром да се у свакој елементарној експликацији свести поставља троједина структура субјекат–однос–објекат, на њеним се темељима да разложити битна онтолошко-епистемолошка разлика. Наиме, у првом модусу свест постоји као *свест-самосвест*. У овом моменту очигледна је једност претходне троједине структуре – свест свесна свести, једначење извесно само у моменту мишљења као мишљењу мишљења. Други моменат, *свесна свест*, претходну тројединост чини линеарном (нецирукларном) троделношћу, свест која посматра не-свест и на тај начин генерише основни пандан унутрашњем – спољашњост. Овим моментом претежно је окарактерисан чулни (како унутрашњи тако и спољашњи) апаратус човековог бића.⁷ На крају, трећи моменат, *несвесна свест*, чија се најбитнија одредница испољава у изостанку односног члана (субјекат–однос–објекат), негирањем релације не дозвољава формирање позиције посматрача (субјекта), те самим тим ни објекта. Тројединост је на овом супњу још на снази, према се у изостанку интелигибилности постојећ аспект посматра као непостојећ, и тако своди на другост и онострано. Емпиријско ја (настало у преклопној тачки ова три момента) стога учестало развлашћује оне несвесне аспекте, те их пре посматра као подлежећи контекст, ситуацију и усуд. Још најранија психолошка разматрања хватају и препознају овај моменат, те, као

Перспектива посматрача

који проматра самога себе > (а, б, в, г, д, ѓ, е, ж, з)

↓

Θ (а, б, в, г, д, ѓ, е, ж, з)

↓

Θ (а, б, в, г, д, ѓ, е, ж, з)

Ову себе-собом-ка-себи надилазећу дијалектичност самосвести омогућава језичко сопство са могућношћу денотативних скокова, аналогних неограниченој многости могућих метајезичких отклона (објекат-језик > метајезик > метаметајезик ад инфинитум).

⁷ На видик у претходне тројединости, још једном треба поновити оно што је у претходном поглављу већ било изнешено: конституција свести сопствености одиграва се кроз дијалектички механизам оличавања спознајућег и различавања спознатог медијумом спознања. Тако се првобитно *бити* путем његовог свођења на једну једину тачку – *ја јесам* – отцепило од онога што није, те у своме експлицитном негирању и упоједначењу развило први дистинктан моменат функције – *имати*. Ово се може разумети и из другог смера. Уколико је свест у својим чистим одредницама слика и прилика тројединости, крајњег јединства онога ко посматра, онога што бива посматрано и процеса посматрања, онда се у потоњим корацима она самонегирањем своди само на једну страну (субјекат), дистинктну одредницу свести у нашем искуству. Одавде произилази позната формула/став: *Ја јесам ја, ја нисам свет, ја имам могућност спознаје, везе између себе и онога што нисам*.

Епиктет радијус простирања, *ја* дефинишу једним другим појмом – појмом *моћ* (*само*)*контроле* (заправо особином природњеном свести-самосвести).

Из овог модела момената свести може се ишчитати онтолошка структура људскога бића. Почевши од трећег, *несвесне свести*, човек у себи као онтолошку подлогу садржи моменат чистог реалитета, индиференције субјекта и објекта. Овај моменат по свакој битној одредници може бити карактерисан као *res realis*. Прва одредница субјективности проналази се тек на другом степену, премда овај степен није адекватан за експликацију једног трансценденталног ја, које треба да стоји као централна и обухватајућа тачка укупности унутарсвесних процеса.⁸ Трећа одредница, *свест-самосвест*, први је моменат на коме се јавља емпиријски феномен слободе, и тако – слободне употребе језика. С обзиром да су све три форме по својој структури органске (моменат који и Чомски преузима од Хумболта), о њима не треба мислити на механистички начин. Изнова рекапитулирајући, *несвесна свест* потпада под знаконтости спонтанитета, *свесна свест* под законе реактивности, а *свест-самосвест* домен је творедбене слободе.

Враћајући на структуриран модел *Приказа 2*, може се онда установити његова даља прогресија. Претходна анализа је показала међусобну условљеност субјекта и објекта, те је, по том принципу, у пределу *несвесне свести* био показан образац укидања поларности изузећем односног члана. У тој мери се *res realis* показао као нужна индиференција субјекта и објекта, која је у случају људскога бића, сасвим разумљиво, могућа само испод прага номиналне, емпиријске свести. Стапање двеју тачака (А1 и А2) онда није само могуће, већ је неизбежно и нужно. На овој се линији онда рудимент и основа свести (примарно несвесне структуре) показују као истинити у мери у којој можемо говорити о органистичкој организацији структуре. Један продукт постојања, сагласно претходним одређењима, не може бити непостојећ. Скуп генеративних и трансформационих правила, о којима под тим именом мислимо само са становишта највишег момента свести, инхерентне су организацијске особине најнижег момента, *несвесне свести*, те се показују аналогним другим формативним принципима света – природним законима. Дете се најзад, наводи Чомски (Chomsky, 1972), не може више одупрети урањању у језичност него, на

⁸ Прелингвистички аспект сопства, *свесна свест*, исту неограниченост показује у другачијој схематици, али и даље неограниченој сукцесији:

(а, б, в, г, д, ѓ, е, ж, з) > (а, б, в, г, д, ѓ, е, ж, з) > (а, б, в, г, д, ѓ, е, ж, з)

пример, сопственом расту.⁹ Оба развојна момента одређена су свесне контроле и дубоко одређена интелигибилном структуром сопственог бића.

У односу на речено, конвенција се показује као другостепени реалитет, а њена је онтолошка структура двоструко условљена: (а) као део интегралне реалности, неесенцијалног реалитета, конвенција бива одређена као друштвено бивство чији су темељи положени на раван трансперсоналности; (б) као конструкт одређујућ за један изведен степен семантичности конвенција се показује као унутарјезички, а не језички реалитет. Сагледана кроз призму претходне структуре момената свести, конвенција је продукт оне преклапајуће тачке у којој се препознаје моменат емпиријског *ја*, и, као таква, нужно стоји удаљена од траженог места *res realis*.

Литература

1. Barman, B. (2012). The Linguistic Philosophy of Noam Chomsky: Philosophy and Progress Vol. LI-LII.
2. Nagel, T. (1989). The View from Nowhere. New York: Oxford University Press.
3. Perušić, L. (2018). Princip integrativnosti. ArheXV. 29.Zagreb: Sveučilište u Zagrebu
4. Chomsky, N. (2009).Cartesian Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Chomsky, N. (1972). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: M. I. T. Press.
6. Chomsky, N. (1971). Selected Readings. Oxford: Oxford University Press,
7. Chomsky, N. (2002). Syntactic Structures. Mouton de Gruyter.
8. Čomski, N. (1972). Gramatika i um. Beograd: Nolit.

⁹ Погрешно је онда, отуда следи, рећи – *Дете учи језик* уколико под појмом учења чак крајње неодређено мислимо на онај поступак којим, као одрасле особе, стичемо неко ново знање или особину. Језик се под утицајем спољашњости (па и оне релативно оскудне у погледу обухватности и разноврсности) јавља, испољава или манифестује у једном одређеном бићу.

Mihailo Stojanović

ON THE RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE AND BEING – LANGUAGE UNDER
THE SURFACE

Abstract: This article discusses language, or more precisely, language's possibility to adequately express being. The text aims to show that language is and can be a medium between consciousness and the world and that it can lead to the interiority of human beings. Philosophical and linguistic thought up to Chomsky viewed language either as a form of verbalization of thought or as a form of interpersonal communication. Generative grammar covers this problem more broadly, recognizing the shortcomings of both previous theses. If language (logos) is an essential, at least in part, the innate feature of the human being, then the phenomenon of language must be grasped in its entirety, therefore, understood metaphysically.

Keywords: language, being, grammar, interiority, consciousness, world, metaphysics

Тамара ВУКИЋ¹
Јелена МАКСИМОВИЋ²
Филозофски факултет
Универзитет у Нишу

УДК 37.012
- прегледни научни рад -

ИСТОРИЈСКО-ХЕРМЕНЕУТИЧКА ПАРАДИГМА КАО ОСНОВА ЗА АФИРМАЦИЈУ ДИДАКТИКЕ КАО ТЕОРИЈЕ ОБРАЗОВАЊА³

Сажетак: *Парадигма, као референтни истраживачки оквир, налази се у основи различитих истраживачких приступа. У раду су приказане основне карактеристике историјско-херменеутичке, интерпретативне парадигме, са посебним освртом на њену онтологију, епистемологију, методологију и методе, као и на однос између истраживача и учесника истраживања. Указано је и на начин долажења до података и на циљеве истраживања утемељених на поменутој парадигми. Наведене карактеристике потом су сагледане у контексту дидактике схваћене као теорија образовања, чији темељ представља историјско-херменеутичка парадигма, како би се дошло до сазнања који се то елементи историјско-херменеутичке парадигме јављају у оквирима ове дидактике. Дошли смо до сазнања да су кључни појмови за повезивање историјско-херменеутичке парадигме и дидактике као теорије образовања: историјска перспектива, интерпретативни метод, стварност као полазиште и њено контекстуално разумевање.*

Кључне речи: *историјско-херменеутичка парадигма, интерпретација стварности, херменеутичка метода, дидактика као теорија образовања, духовно-научна педагогија.*

¹ tamaravukic93@gmail.com

² jelena.maksimovic@filfak.ni.ac.rs

³ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта: „Развој и перспективе Департмана за педагогију Филозофског факултета у Нишу“, бр. 100/1-10-5-01, финансираног од стране Филозофског Факултета Универзитета у Нишу.

Увод

Сваки истраживачки приступ почива на одређеној филозофској подлози. Ова подлога укључује онтолошку, епистемолошку и методолошку димензију, које усмеравају дати истраживачки приступ одређеном проблему. Реч је о димензијама као саставним компонентама парадигме која представља модел, образац, приступ и оријентацију у истраживању. Различите парадигме (емпиријско-аналитичка, историјско-херменеутичка и критичка) условиле су различите истраживачке приступе, па самим тим и различита схватања дидактике и наставе.

Полазећи од сазнања да је историјско-херменеутичка парадигма послужила као основа за афирмацију дидактике схваћене као теорија образовања, наша намера била је да сагледамо који су се то елементи, односно карактеристике поменуте парадигме, одразили на схватања у оквиру ове дидактичке теорије. Та намера утицала је на структуру нашег рада. Након објашњења појма парадигме, те одговора на питање од чега се парадигма састоји, приказане су основне карактеристике историјско-херменеутичке парадигме, узимајући у обзир њене онтолошке, епистемолошке и методолошке димензије. Усмерена ка индивидуалним интерпретацијама стварности, ова парадигма наглашава потребу за сагледавањем проблема истраживања у оквиру контекста, сагледавање његове историјске и културне условљености кроз интеракцијски однос истраживача и учесника истраживања. Циљ истраживања јесте долажење до контекстуалних разумевања стварности, односно разумевање погледа на свет који карактеришу индивидуе које му припадају, а до којих се долази применом квалитативне методологије.

Дидактика као теорија образовања своје темеље налази у духовно-научној педагогији и историјско-херменеутичкој парадигми, а схваћена је као теорија наставних садржаја, њихове структуре и избора. Како би наша намера била остварена, карактеристике ове дидактике представљене су уз упоредно сагледавање утицаја историјско-херменеутичке парадигме на њихово формирање. Приказана интеракција парадигме и дидактичке теорије настала је као резултат ставова различитих аутора, али и наших личних интерпретација, наглашавајући да је основна нит која повезује историјско-херменеутичку парадигму и дидактику као теорију образовања садржана управо у епитетима *историјски* и *херменеутички*.

Парадигма и њене компоненте

Парадигма представља систем уверења или погледа на свет који усмерава истраживача, не само приликом избора метода, већ и у односу на онтолошке и епистемолошке претпоставке. Овај поглед на свет одређује природу тог „света“, место појединца у њему и распон могућих релација са светом и његовим деловима. Уверења представљају основу и као таква се прихватају, без обзира на то што њихова истинитост не може бити доказана (Guba & Lincoln, 1994). Како наводи Ристић (2016: 3), израз парадигма означава општи поглед на свет, скуп општих методолошких ставова, вредносних оријентација, симболичких генерализација – закона, општих модела (метафизичких или хеуристичких) и онтолошких интерпретација, као и општих образаца решавања проблема, који су у одређено време усвојени у некој значајној заједници научника или, како наводи Сименсен (Simensen, 1999) – доминантне активности, теорије, концепте и сл. у одређеном тренутку у некој академској дисциплини. Реч је о референтном оквиру, који је заједнички за научнике у одређеном историјском периоду. Парадигма одређује који ће се проблеми истраживати, који типови решења тих проблема су допустиви, који су подаци значајни, као и које су истраживачке методе, технике и поступци употребљиви (Ристић, 2016: 3).

Парадигма подразумева филозофске и практичне димензије. Филозофске димензије (онтологија и епистемологија) утичу на практичну, методолошку димензију (Eusafzai, 2014: 177). Другим речима, парадигма се састоји од неколико компоненти: онтологија, епистемологија, методологија и методе. Онтологија одговара на питање од чега се састоји стварност, односно *шта постоји*, док епистемологија тражи одговор на питање како се знање креира, стиче и преноси, односно *шта значи знати* (Scotland, 2012: 9). Док се онтологија бави филозофијом стварности, епистемологију занима како можемо сазнати ту стварност, а методологија идентификује специфичне путеве за долажење до сазнања о стварности (Krauss, 2005: 759). Дензин и Линколн (Denzin & Lincoln, 2008) као саставни део парадигме истичу и етику (аксиологију), која тражи одговор на питање *како бити моралан* или, како наводе Секол и Мауровић (2017), аксиологија подразумева став о улози вредности у истраживању.

Парадигма се налази у основи свих истраживачких приступа. Она представља основу за разликовање једног приступа од другог и, такође, одређује њихове различите методологије. Научни, интерпретативни и критички истраживачки приступ заснивају се

на својим различитим парадигмама (Eusafzai, 2014: 177), које је формулисала европска педагогија 70-их година. То су: (1) херменеутичка; (2) емпиријско-аналитичка (искуствено-научна) и дијалектичка (критичко-еманципаторна) педагогија (Гојков, 2006: 48). Карактеристике херменеутичке, односно историјско-херменеутичке, интерпретативне парадигме приказане су у наставку.

Историјско-херменеутичка (интерпретативна) парадигма

Интерпретативни истраживачки приступ означава се различитим терминима: конструктивизам, антипозитивизам, натурализам, квалитативно истраживање (Eusafzai, 2014: 180), односно историјско-херменеутичка (интерпретативна) истраживачка традиција или парадигма (Банђур и Поткоњак, 1999: 84).

Херменеутика је приступ текстуалној анализи усмерен на проналажење смисла текста (Ристић, 2016: 26), односно то је теорија и метод текстуалне интерпретације (Horclacher, 2016: 90). Херменеутичка наука може се, како наводи Гојков (2006: 32), посматрати као историјско-интерпретативни модел истраживања који спаја перцепције учесника истраживања и истраживача, чиме се „угњетени посматра очима угњетеног, а не очима угњетавача, омогућавајући еманципацију.“ У складу са тим, историјско-херменеутичку парадигму карактерише занимање за појединца, односно разумевање субјективног света људског искуства (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 22), или, како наводи Тејлор (Taylor, 2008), ова парадигма пре свега је усмерена на креирање контекстуалних разумевања, а њена социјално-конструктивистичка епистемологија у први план издваја субјективност истраживача у (херменеутичкој) интерпретацији погледа на свет који карактеришу учеснике истраживања.

Перцепција стварности од стране људских бића увек се налази под утицајем њихове свести и њихових вредности, што имплицира да је сврха било ког истраживања проучавање индивидуалних разумевања и значења које људи креирају и приписују свету око себе, а самим тим и њихово дубље сагледавање (Eusafzai, 2014: 180), односно продукција реконструисаних разумевања социјалног света (Denzin & Lincoln, 2008).

Узимајући у обзир *онтолошке* претпоставке, ова парадигма заснива се на релативизму. То значи да се стварност посматра као индивидуални конструкт, односно да постоји онолико стварности колико има људи (Scotland, 2012: 11). С обзиром на то

да свако доживљава ствари у зависности од своје тачке гледишта, доживљаји стварности се такође разликују (Krauss, 2005: 760). Индивидуална перцепција стварности под утицајем је свести која је, са друге стране, производ социјалних, културних, идеолошких и срединских утицаја (Eusafzai, 2014: 180). Људи креирају свој смисао друштвене реалности (Tubey, Rotich & Bengat, 2015), па се она посматра као искуствено и социјално обликована лична конструкција, специфична по природи и локално обојена, и поред тога што се њени елементи размењују међу појединцима, па и између култура (Guba & Lincoln, 1994).

Када је реч о *епистемолошким* претпоставкама, интерпретативна парадигма заузима субјективистичку позицију (Scotland, 2012: 11). То значи да свака индивидуа (истраживач) конструише своју слику света, независно од тога да ли та слика света одговара некој стварности (Ристић, 2016: 91), односно то подразумева да је знање културно и историјски условљено (Scotland, 2012: 12). Истраживач и објекат истраживања налазе се у интеракцији како би се омогућило креирање резултата истраживања (Guba & Lincoln, 1994).

Гледано *методолошки*, интерпретативна парадигма укључује *студије случајева* (детаљно проучавање догађаја или процеса у дужем временском периоду), *феноменологију* (истраживање непосредног искуства независно од постојећих претпоставки), *херменеутику* (откривање скривених значења у језику) и *етнографију* (проучавање културних групација у дужем временском периоду) (Scotland, 2012: 12), односно интерпретативно истраживање заснива се на феноменолошкој и херменеутичкој традицији (Morehouse, 2012: 1).

Интерпретативне *методе* омогућавају увид и разумевање понашања, објашњавају акције из перспективе учесника истраживања и не утичу на њих (Scotland, 2012: 12). Истраживач може сазнати шта људи мисле о својим активностима, која значења придају објектима, догађајима и људима (Krauss, 2005: 765), а за долазак до тих сазнања примењују се дубински интервјуи, фокус групе, посматрање у природним условима (Tubey et al., 2015), историјски записи (Eusafzai, 2014: 181), отворени интервјуи, отворени упитници, играње улога и др, чиме се обично добијају квалитативни подаци. Анализа тих података у ствари је истраживачева интерпретација, па је неопходно да његов систем вредности и план рада од самог почетка буду експлицитни (Scotland, 2012: 12). Истраживач настоји да „уђе у особу“ и да је разуме

изнутра, чиме се осигурава интегритет проучаване појаве (Cohen et al., 2007: 22), а поузданост података остварује се тако што се они прикупљају вишеструким методама, што је познато као триангулација. Тиме се може искоренити и свака могућност њиховог погрешног тумачења. Богатство података осигурава сврсисходно узорковање, што значи да у истраживањима учествују оне индивидуе које пружају релевантне и довољне податке (Eusafzai, 2014: 181).

Конструктивистичка парадигма подразумева успостављање феноменолошки другачијег односа између истраживача и испитаника. Нагласак је на њиховој међусобној интеракцији, с обзиром на то да се претпоставља да је знање производ социјалних ситуација, а не „огледало“ објективне стварности. Циљ истраживача јесте да подстакне учеснике истраживања да испричају „своју причу“ и стога је он усмерен на развијање неформалне и ненаметљиве атмосфере, а циљ самог истраживања јесте разумевање стварности онако како је виде индивидуе које јој припадају. Процес истраживања јесте херменеутички (интерпретативни) са циљем тумачења значења личних конструкција (Кнежевић Флорић и Нинковић, 2012: 20). Интерпретативна парадигма омогућава истраживачима да свет сагледају очима учесника истраживања, кроз њихове перцепције и искуства. Истраживач користи поменута искуства, односно податке прикупљене истраживањем, како би конструисао своју интерпретацију (Thanh & Thanh, 2015). Осим разумевања, циљ истраживања јесте и реконструкција поменутих, првобитних конструкција (укључујући и истраживачеву), с обзиром на то да се оне могу изменити захваљујући новим информацијама (Guba & Lincoln, 1994).

За разлику од позитивистичке парадигме, која наглашава постојање и прихватање само једног тачног одговора, интерпретативна парадигма прихвата различите погледе различитих индивидуа из различитих група. До одговора на проблем истраживања долази се на основу вишеструких (индивидуалних) интерпретација стварности. То је корисно онда када истраживач настоји да дође до детаљних информација, пре него до бројева и статистичких показатеља. У том случају, квантитативно истраживање којим се стварност представља путем бројева и мера уместо речима вероватно неће бити продуктивно (Thanh & Thanh, 2015), па се примат даје квалитативној методологији, са чијег се становишта људи третирају као учесници истраживања, а не као објекти. Квалитативна методологија често се заснива на личном контакту између истраживача и оних које она проучава у одређеном временском периоду. Партнерство са учесницима

истраживања води ka дубљем разумевању контекста, чиме се обogaћују добијени подаци (Tubey et al., 2015).

Описана парадигма пружила је основу за конструкцију дидактичке теорије познате као дидактика у ужем смислу или дидактика као теорија образовања. Елементи историјско-херменеутичке парадигме у дидактици схваћеној као теорија образовања представљени су у наставку.

Интеракција историјско-херменеутичке парадигме и дидактике као теорије образовања

Дидактичке теорије имају задатак да унапређују дидактичку праксу оцењивањем дешавања у настави, уочавањем тенденција, откривањем законитости и предлозима за побољшање квалитета учења и наставе (Лазић, 2008: 82). Дидактичке теорије развиле су се на основу истраживачко-методолошких приступа и/или истраживачких традиција, односно парадигми, па су тако духовно-научна оријентација, хуманистичка парадигма и историјско-херменеутички методолошки правац афирмисали дидактику као теорију образовања (Банђур и Поткоњак, 1999: 84). Да би се процес учења остварио, неопходно је да ученици имају осећај психолошке и физичке сигурности, пошто страх и узнемиреност смањују когнитивне способности и доводе до тога да се прекине процес учења (Darling-Hammond et al., 2020), што је у супротности са дидактичким теоријама.

Херменеутичка метода утицала је на разумевање педагошке теорије, односно праксе, а херменеутичка педагошка схватања европске дидактике се, како наводи Гојков (2006: 47), огледају у следећем: (1) полазна тачка теорије требало би да буде стварност; (2) стварање појмова у дидактици мора да се заснива на уважавању праксе; (3) васпитну стварност требало би посматрати као историјски условљену; (4) васпитна стварност не може се свести на неколико фактора, реч је о комплексном догађању; (5) научна метода истраживања у педагогији је првенствено херменеутика; (6) дидактика мора да прихвати принципе научне критике; (7) питања циља и садржаја у дидактици су надређена питањима методе; (8) предметно-дидактичке одлуке не могу се извести из предметних наука.

Заснована на духовно-научној школи, педагошка теорија од ње је прихватила херменеутички метод, који се састојао у томе да се васпитна стварност „чита“ и тумачи,

а речи и поруке потребно је тумачити у оквиру контекста (Вилотијевић, 1999: 40). Херменеутички методолошки приступ посебно је примењиван у области истраживања проблема садржаја и циљева образовања. Конституисање дидактике као теорије образовања на најбољи начин то потврђује (Банђур и Поткоњак, 1999: 84), с обзиром на то да ова дидактика представља теорију образовних садржаја, а усмерена је на проблем избора и концентрације садржаја за васпитно-образовни процес (Манојловић, 2008: 244). Дидактика заснована на теорији образовања своје темеље има у духовно-научној педагогији, која је настојала да превазиђе нормативни карактер педагогије, узимајући у обзир историјску и социјалну условљеност образовних циљева (Seel, 1999). Главна категорија духовно-научне педагогије јесте образовање (Вилотијевић, 1999: 40), а духовно-научна оријентација и херменеутичка методолошка заснованост дидактике као теорије образовних садржаја утицали су на то да се оно разуме као „вредносна категорија која се изводи из аксиолошких норми“ (Банђур и Поткоњак, 1999: 84). Заједничко за херменеутику и дидактику као теорију образовања јесте то што ова теорија, као и херменеутика, полази од индивидуалне перспективе, која подразумева да особа интерпретира или учи (Uljens & Ylimaki, 2017). Историјско-херменеутичка парадигма подржава слободну интерпретацију чињеница, што налазимо и у дидактици схваћеној као теорија образовања јер, како пише Вилотијевић (1999: 44), ова дидактика одбацује позитивистички темељ и показује своју усмереност ка анализи и слободном вредновању чињеница тиме што у центар ставља појам образовања. Полазећи од идеја духовно-научне педагогије, ова дидактика изградила је свој однос према образовању у коме је кључна категорија садржај. Њени представници траже: (1) да се дидактички процеси заснивају на склопу реалних услова; (2) да се садржаји за образовни процес бирају из друштвеног залеђа; (3) да се дидактичка теорија не узима као општеважећа генерализација него као историјски условљена вредност.

Неке од основних карактеристика дидактике засноване на теорији образовања јесу: методолошки гледано, полазна тачка је педагошка стварност; дидактичке концепције требало би развијати у односу на праксу, у разумевању педагошке стварности, потребно је узети у обзир историјску перспективу; прихвата се комплексност педагошке стварности (Uljens, 1997: 96). Вилотијевић (1999: 43) издваја опште карактеристике ове дидактике наводећи: да је полазиште васпитна реалност посматрана у склопу наставе и услова у којима се она остварује; изграђивање појмова у складу са праксом и њеним интенцијама; стално историјско схватање стварности и

практике; посматрање васпитних појава и проблема у њиховој комплексности; неприхватање настојања да се из малог броја „највиших принципа“ изводе аксиоми и основне истине. Другим речима, дидактика као теорија образовања за своје полазиште узима реалност образовања и, с обзиром на то да се културни живот мења током времена, потребно је приступати јој историјски (Манојловић, 2008: 244).

Наведене карактеристике представљају одраз схватања која обележавају историјско-херменеутичку парадигму. Само име историјско-херменеутичке парадигме говори нам да је у њеним оквирима нагласак на историјској условљености интерпретација стварности – стварност представља перцепцију конкретне индивидуе у конкретном историјском тренутку. Стварност као кључна категорија у оквирима поменуте парадигме узима се као основа за конструкцију дидактике као теорије образовања коју, самим тим, такође карактеришу обележја *историјски* и *херменеутички*. И у оквирима ове дидактике, стварност се посматра као историјски условљена, што значи да су и садржаји и циљеви образовања историјски условљени, док се херменеутички метод огледа у потреби за тумачењем стварности у оквиру контекста. Интерпретативна парадигма наглашава потребу за разумевањем стварности, и то онако како је виде индивидуе које јој припадају, што се преноси и на област дидактике као теорије образовања, где је, како наводи Уљенс (Uljens, 1997: 97), дидактичке концепције потребно развијати у складу са перцепцијама праксе од стране самих практичара. При томе се, како пише Вилотијевић (1999: 43), дидактичка теорија не сме узимати као општеважећа генерализација него као историјски условљена вредност. Ово нам говори и то да је проблем генерализације резултата истраживања пренет на поље конституисања дидактике као теорије образовања. Истраживања у оквирима историјско-херменеутичке парадигме карактерише немогућност генерализације, односно уопштавања добијених резултата, с обзиром на то да су социјално, културно и историјски условљени.

Творац дидактике засноване на теорији образовања јесте Волфганг Клафки (Wolfgang Klafki), који је назива још и теоријом образовних садржаја, њихове структуре и избора (Вилотијевић, 1999; Лазић, 2008; Манојловић, 2008). Због своје усмерености према садржају, ова дидактика позната је и под називом „дидактика у ужем смислу“ (Лазић, 2008: 83). Посебна пажња посвећена је односу између формалног и материјалног образовања, са нагласком на то да није могуће остварити формални циљ

образовања (развој психофизичких и „унутрашњих снага човека“) без материјалног образовања, односно без одговарајућих садржаја (Банђур и Поткоњак, 1999: 84–85). Вредност наставног садржаја може се утврдити само у односу на појединачног ученика, имајући притом у виду историјски контекст који карактерише одређена прошлост и очекивана будућност. У вези са тим, Клафки говори о питањима која се темеље на ставу да свака припрема за наставу није техничко, већ пре интерпретативно питање, односно проблем који је потребно сагледати у светлу конкретне педагошке ситуације (Hudson, 2003: 177). Питања се односе на: (1) егземпларност одабране теме; (2) значење теме за садашњост и за (3) будућност ученика; (4) структуру теме; (5) приступачност теме (Ћатић, 2016: 76). Истицање потребе за сагледавањем наставних садржаја узимајући у обзир реалне ситуације, историјски и културни контекст, такође осликава елементе интерпретативне парадигме. Како је један од захтева сагледавање значења одређеног садржаја за ученика као индивидуу, то нам такође потврђује присуство елемената интерпретативне парадигме у овој теорији, с обзиром на то да је примарни циљ истраживања заснованог на поменутој парадигми долажење до интерпретација и разумевања стварности, односно до *значења* која јој индивидуе придају.

Један од основних концепата духовно-научне педагогије, на којој се темељи дидактика као теорија образовања, јесте однос између наставника и ученика. У свакој ситуацији потребно је промислити о садржају овог односа; по природи он мора бити интерактиван, а ученик не сме бити присилно укључен у њега. Није реч о трајном односу, већ о односу у оквиру кога се ученик развија и постепено стиче своју индивидуалност (Kansanen & Matti, 1999). Ово такође можемо повезати са односом истраживача и учесника истраживања које подразумева интерпретативна парадигма, а који се такође темељи на њиховој интеракцији, на слободном учествовању у истраживању и који престаје са завршетком истраживачког процеса.

Овој дидактици су, према наводима Вилотијевића (1999: 51–52), упућивани приговори да историјско-херменеутичко истраживање сужава на тумачење педагошких текстова, чиме редукује стварност, што не мора бити последица духовно-научног, херменеутичког метода, него оних који уско схватају дидактику као теорију образовања и њен метод. Међутим, ово је као највећи недостатак дидактике као теорије образовања истакао и сâм Клафки, јер је херменеутика сведена на интерпретацију текстова, и то само оних насталих у њеном окриљу, што значи да се васпитна стварност не сагледава

целовито (недостају чињенице и процеси до којих се долази емпиријским методама истраживања). Вођен тиме, он је истакао потребу за спајањем херменеутичке са емпиријским методама, што је касније и учинио у својој новој, критички-конструктивној дидактици.

Закључак

У оквирима историјско-херменеутичке парадигме стварност се посматра као индивидуални конструкт, па преовладава став да постоји онолико стварности колико има људи. Перцепција стварности условљена је историјским и културним обележјима, односно зависи од контекста. Ова парадигма појављује се као основа за афирмацију дидактике схваћене као теорија образовања, што значи да се нека обележја типична за поменуту парадигму појављују у одговарајућем облику и у оквирима ове дидактике.

И у дидактици схваћеној као теорија образовања и у оквирима интерпретативне парадигме полазиште је стварност, са посебним нагласком на њеном тумачењу. Као што историјско-херменеутичка парадигма и на њој заснован истраживачки приступ у први план стављају откривање значења које људи придају стварности, тако је и за конституисање дидактичке теорије полазна тачка стварност коју је потребно интерпретирати. Поменута интерпретација захтева да се у обзир узме историјски контекст, што је такође један од битних елемената саме историјско-херменеутичке парадигме који се одразио и на конституисање дидактике као теорије образовања. Историјски контекст са собом повлачи немогућност генерализације, како резултата истраживања утемељених на интерпретативној парадигми, тако и саме дидактичке теорије. У оквиру ове теорије посебно се истиче утицај херменеутичке методе у области истраживања садржаја и циљева образовања. Као што је за појединца-учесника истраживања интерпретација стварности његов лични конструкт, тако се и вредност наставних садржаја може утврдити само у односу на ученика-појединца. Откривено значење теме за ученика и значење одређеног догађаја, ситуације, саме стварности за учесника истраживања, такође указује на интеракцију историјско-херменеутичке парадигме и дидактике као теорије образовања.

И поред тога што је дидактика као теорија образовања касније прерасла у критички конструктивну дидактику, утицај историјско-херменеутичке парадигме на саму дидактичку мисао од несумњиво је великог значаја, који се огледа у потреби да се

у обзир узме контекстуална перспектива, посебно приликом формулисања наставних садржаја и циљева образовања, наглашавајући неопходност њихове промене са друштвеним променама које се дешавају у одређеном тренутку у историји.

Литература

1. Bandur, V. i Potkonjak N. (1999). Metodologija pedagogije [*Methodology of Pedagogy*]. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
2. Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju [The Research Methods in Education]*. Zagreb: Naklada Slap.
3. Ćatić, I. (2016). Upotrebljivost didaktičkih modela planiranja nastave (Klafki, Heimann ili Schulz?) [Usability of Didactic models of Teaching Planning (Klafki, Heimann ili Schulz?)]. *Život i škola*, 62(1), 73-92.
4. Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D (2020) Implications for educational practice of the science of learning and development, *Applied Developmental Science*, 24:2, 97-140, DOI: 10.1080/10888691.2018.1537791
5. Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. (Eds.). (2008). *The Landscape of Qualitative Research*. Los Angeles: Sage Publications.
6. Eusafzai, H. A. K. (2014). Paradigmatic Choice for Educational Research. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 3(4), 177-185.
7. Gojkov, G. (2006). *Didaktika i postmoderna [Didactics and Postmodernism]*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
8. Guba, E. G. & Lincoln Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
9. Hudson, B. (2003). Approaching Educational Research from the Tradition of Critical-Constructive Didaktik. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(2), 173-188. doi:10.1080/14681360300200171
10. Kansanen, P. & Matti M. (1999). The Didactic Relation in the Teaching-Studying-Learning Process. In B. Hudson, S. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (Eds),

- Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* (pp. 107-116). Umea, Sweden: TNTEE Publications.
11. Knežević-Florić, O. i Ninković S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju [Horizons of Research in Education]*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
 12. Krauss, S. E. (2005). Research Paradigms and Meaning Making: A Primer. *The Qualitative Report*, 10(4), 758-770. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol10/iss4/7>
 13. Lazić, B. (2008). Intencionalnost obrazovanja u kontekstu didaktičkih teorija [Intentionality of Education in the Context of Didactic Theories]. *Norma*, 13(3), 81-91.
 14. Manojlović, V. (2008). Didaktičke teorije i teorije učenja iz ugla nastavne prakse [Didactic Theories and Theories of Learning from the Perspective of Educational Practice]. *Pedagoška stvarnost*, 54 (3-4), 242-256.
 15. Morehouse, R. E. (2012). *Beginning Interpretative Inquiry: A Step-by-Step Approach to Research and Evaluation*. New York: Routledge.
 16. Ristić, Ž. (2016). *Objedinjavanje kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja [Integration of Quantitative and Qualitative Research]*. Beograd: Evropski centar za mir i razvoj (ECPD), Univerzitet za mir Ujedinjenih nacija.
 17. Scotland, J. (2012). Exploring the Philosophical Underpinnings of Research: Relating Ontology and Epistemology to the Methodology and Methods of the Scientific, Interpretive, and Critical Research Paradigms. *English Language Teaching*, 5(9), 9-16. doi:10.5539/elt.v5n9p9
 18. Seel, H. (1999). Didaktik as the Professional Science of Teachers. In B. Hudson, S. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (Eds), *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* (pp. 85-93). Umea, Sweden: TNTEE Publications.
 19. Sekol, I. i Maurović I. (2017). Miješanje kvantitativnog i kvalitativnog istraživačkog pristupa u društvenim znanostima - miješanje metoda ili metodologija? [Mixing Quantitative and Qualitative Research Approach in Social Sciences - Mixing Methods or Methodologies?]. *Ljetopis socijalnog rada*, 24(1), 7-32. doi: 10.3935/ljsr.v24i1.147
 20. Simensen, A. M. (1999). Shifts of Paradigm: A Dilemma in Foreign Language Didactics as a Major Component in the Education of Teachers. In B. Hudson, S. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (Eds), *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession?* (pp. 187-194). Umea, Sweden: TNTEE Publications.

21. Taylor, P. C. S. (2008). Multi-paradigmatic Research Design Spaces for Cultural Studies Researchers Embodying Postcolonial Theorising. *Culture Studies of Science Education*, 4(4), 881-890. doi: 10.1007/s11422-008-9140-y
22. Thanh, N. C. & Thanh T. T (2015). The Interconnection Between Interpretivist Paradigm and Qualitative Methods in Education. *American Journal of Educational Science*, 1(2), 24-27.
23. Tubey, R., Rotich, J. K. & Bengat J. K (2015). Research Paradigms: Theory and Practice. *Research on Human and Social Sciences*, 5(5), 224-228.
24. Uljens, M. & Ylimaki R. M. (2017). Non-affirmative Theory of Education as a Foundation for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership. In M. Uljens & R. M. Ylimaki (Eds.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik* (pp. 3-145). Springer International Publishing.
25. Uljens, M. (1997). *School Didactics and Learning*. East Sussex: Psychology Press.
26. Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 2: didaktičke teorije i teorije učenja [Didactics 2: Didactic Theories and Theories of Learning]*. Beograd: Naučna knjiga: Učiteljski fakultet.

Tamara Vukić

Jelena Maksimović

HERMENEUTIC PARADIGM AS BASIS OF AFFIRMATION OF DIDACTICS AS THE THEORY OF EDUCATION

Summary: *Paradigm, as a referent research frame, is in the base of various research approaches. Basic characteristics of hermeneutic, interpretive paradigm, with an accent on its ontology, epistemology, methodology and methods, as well as the relationship between the researcher and the participants of the research, have been presented in the paper. The way of collecting data and the goals of the research based on the aforementioned paradigm have also been pointed out. Then, the given characteristics have been reviewed in the context of didactics as the theory of education, whose base is the hermeneutic paradigm, in order to get to know which elements of the hermeneutic paradigm are shown in this didactics. We have come to the realisation that the key concepts for connecting the*

hermeneutic paradigm and the didactics, as the theory of education, are: the historical perspective, the interpretive method, the reality as the starting point and its contextual understanding.

Key words: *hermeneutic paradigm, the reality interpretation, the hermeneutic method, didactics as the theory of education, human-science pedagogy.*

Дуња ВЕЛИЧКОВИЋ¹
Истраживач-приправник
Универзитет у Нишу
Иновациони центар

УДК 316.74:37 BORDIEU
- прегледни научни рад -

БУРДИЈЕОВА ТЕОРИЈА О УЛОЗИ КУЛТУРНОГ И ОБРАЗОВНОГ КАПИТАЛА И СИМБОЛИЧКЕ МОЋИ У ПРОИЗВОДЊИ НЕЈЕДНАКОСТИ²

Сажетак: *Пјер Бурдије (1930–2002) најбољи је европски социолог друге половине XX века. Широки је дијапазон његовог стваралачког дела. Но, он се посебно фокусирао на поље социологије образовања и симболичке моћи. У том контексту значајне су његове студије „Репродукција“, „Дистинкција“, „Ното academicus“, „Нарцисово огледало“, „Наука о науци“, „Сигнална светла“... У њима Бурдије развија своју парадигму о улози културног, образовног и симболичког капитала у репродукцији друштвене и симболичке моћи те нових облика насиља, као и о њиховој улози у сегрегацији у савременом друштву. У прилогу се даје интерпретација његових истраживања у овој области и указује се на њихов значај за савремену социологију образовања. Нова генерација социолога, која настаје и едукује се на простору Европе (на и на нашим просторима), све више преферира Бурдијеову парадигму, будући да она садржи теоријско-методолошке потенцијале за истраживање проблема савременог друштва. У том смислу, основни концепти из Бурдијеове теорије – образовна, културна, социјална и симболичка моћ, поља, хабитус – све се више истражују, посебно у области социологије појединца и друштвених група.*

Кључне речи: *Пјер Бурдије, социологија образовања, симболичка моћ, образовни капитал, критика неједнакости.*

Пјер Бурдије (1930–2002) је најбољи француски социолог у другој половини 20. века. По пореклу је плебејац, по образовању филозоф, а по вокацији социолог. Писац је

¹ velickovicdunja@gmail.com

² Рад је настао у оквиру пројекта који у 2021. години реализује Иновациони центар Универзитета у Нишу: 451-03-9/2021-14/ 200371.

бројних значајних студија из социологије образовања, културе и медија („Репродукција“, „Дистинкција“, „Homo academicus“, „Нарцисово огледало – за телевизију“, „Социологија симболичких форми“...). Врстан је полемичар и критичар савременог потрошачког друштва, неолиберализма и глобализације „као експлоатације без граница“, што је показао у својим полемичким чланцима (интервјуима, освртима и интервенцијама), као и у својим објављеним у књигама: „Сигнална светла – отпор неолибералној пошастима“ (1998) и „Сигнална светла – за један нови друштвени покрет“ (2001).

Пјер Бурдије је утемељивач нове парадигме у савременој социологији – конструктивистичког структурализма. Конструктивистички структурализам структуре друштва не посматра окамењено и статички, већ генетички тј. развојно, и нераздвојно од друштвене акције актера. Отуда га неомарксиста Андре Горц сматра критичким мислиоцем и најбољим савременим француским социологом, који се не крије иза идеолошке неутралности, већ се кроз своја емпиријска истраживања ангажује на друштвено-политичком пољу. Према Бурдијеу, социолог треба да иза појавног света и света прикривеног политичком реториком открије невидљиво друштво и укаже на раскорак између нормативног и стварног у друштвеном животу и развоју. Оваквим приступом Бурдије се приближава Туреновој акционалистичкој социологији слободе. Између осталог, о позиву социолога Бурдије пише у својој студији „Питања социологије“: „Социолог који, истражујући, не оспорава ништа у постојећем поретку о друштву не казује ништа, већ се бави пуком апологијом.“

Централно поље Бурдијеових истраживања везано је за улогу културног и образовног капитала и симболичке моћи у друштву. О њима је он писао пре свега у студијама „Репродукција“, „Дистинкција“ и „Homo academicus“. У овим студијама он дефинише и развија појам хабитуса и културног капитала као примарну социјализацију формираних (интериоризованих) диспозиција, односно као својеврстан културни генотип који код групе или појединаца потеклих из исте класе или социокултурног миљеа утичу на њихову перцепцију, погледе на свет, реакцију и интерпретацију појава у доцнијем добу одрастања, образовања и социјализације.

Наиме, Бурдије је, полазећи од појма капитала, на основу емпиријских истраживања у француском друштву и његовом образовном систему дошао до закључка да чланови различитих класа имају различите количине капитала које користе за своју социјалну мобилност и за симболичку легитимацију своје моћи у друштву. По њему, постоје четири врсте капитала: а) економски капитал (симболизује власништво и

новац); б) културни капитал (изражава се кроз образовање, културни стандард, манире, навике, говорни стил и укус); в) социјални капитал (заснива се на положају појединца у групама, институцијама и друштвеним мрежама); г) симболички капитал (односи се на идеологије, медијско и симболичко оправдање поседовања остала три облика капитала).

На основу ових капитала, који се прожимају, гради се специфична функција социокласне стратификације друштва на различитим нивоима његове организације у друштвеном простору (од породице, локалне заједнице, подсистема друштва и глобалног система).

У социолошкој анализи Пјер Бурдије се пре свега служи концептом хабитуса. Под хабитусом он подразумева друштвено стечену способност појединаца да одигра у правом тренутку и без размишљања „прави потез“, тј. да брзо и на одговарајући начин реагује у односу на дато окружење, као да је то природно. Та усађена друштвена обученост, када једном буде стечена у облику хабитуса, делује сасвим природно и доприноси у свим околностима доношењу оних одлука које су у складу са културом групе тј. са њеним етосом (Бурдије 1998: 143; Бурдије, 2013: 127). Под хабитусом се подразумева систем образаца, опажања, размишљања и деловања који су стечени примарном породичном социјализацијом и класним статусом.

У студији „Дистинкција“ Бурдије показује како школски успех, у принципу, зависи од наслеђеног културног капитала и од склоности да се улаже у школски систем, те се отуда може схватити да је део ученика који потичу из фракција најбогатијих културним капиталом утолико већи у школској институцији уколико је ова смештена више у *чисто школској хијерархији институција образовања* (мерена нпр. назнаком претходног школског успеха) и достиже свој максимум у институцији задуженој да осигура репродуковање професорског корпуса (редовна висока школа) (Бурдије, 2013: 127). Овде Бурдије показује два супротстављена принципа хијерархизовања: владајућа хијерархија унутар школске институције и владајућа хијерархија изван школске институције. Тиме он показује да не постоји знак једнакости између носилаца економског капитала и носилаца културног капитала. У друштвеној пракси се може показати да већи културни капитал имају представници средње класе од представника најбогатије (плутократске) класе.

У наставку дајемо табелу Џонатана Гарнера о Бурдијеовом интерпретативном обрасцу поседовања и прожимања различитих облика капитала код припадника различитих друштвених класа.

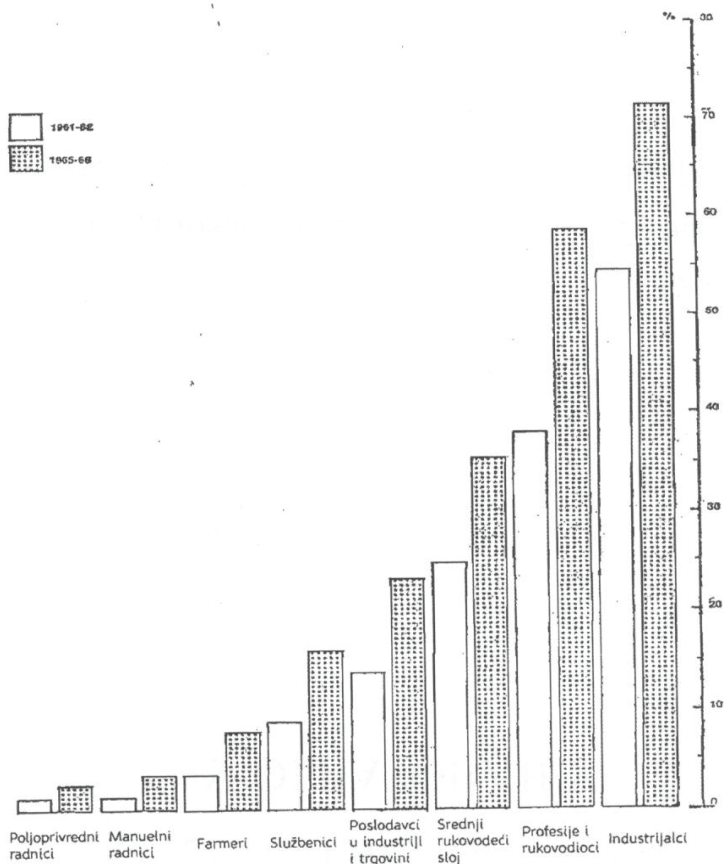
Интерпретација Бурдијеове теорије капитала и класа

Владајућа класа: најбогатија свим облицима капитала	
Владајућа група	Најбогатија економским капиталом, који може користити за куповину других видова капитала. Ову групу пре свега чине они који поседују средства за производњу (нпр. класична буржоазија).
Средишња група	Нешто економског капитала, умерен ниво социјалног, културног и симболичког капитала. Ову групу сачињавају високообразовани професионалци.
Доминирана група	Мало економског капитала, али висок ниво културног и симболичког капитала. Ову групу чине интелектуалци, уметници, писци, те други који поседују културне ресурсе цењене у друштву.
Средња класа: средњи ниво посуда над свим врстама капитала	
Владајућа група	Појединци у оквиру ове класе поседују највише економског капитала, али знатно мање него владајуће групе владајуће класе. Ова група је сачињена од припадника ситне буржоазије (ситни предузетници).
Средишња група	Нешто економског, социјалног, културног и симболичког капитала, али знатно мање у поређењу са средишњом групом владајуће класе. Групу чине квалификовани канцеларијски службеници.
Доминирана група	Мало или нимало економског капитала и компаративно висок ниво социјалног, културног и симболичког капитала. Ову групу чине просветни радници и други професионалци с нижим примањима, укључени у културну производњу.
Нижа класа: низак ниво поседовања свих облика капитала	
Владајућа група	Највиши ниво економског капитала у овој класи. Групу сачињавају квалификовани физички радници.
Средишња група	Нижи ниво економског капитала и других облика капитала. Групу чине полуквалификовани радници без дипломе.
Доминирана група	Врло низак ниво економског капитала. Нешто симболичког капитала у виду необразованих идеолога и интелектуалаца међу сиромашним људима и радницима.

Извор: Džonatan H. Tarner, *Sociologija*, (preveti s engleskog Tijana Bajović i Dušan Pavlović), Mediteran Publishing, Centar za demokratiju, Novi Sad – Beograd, 2009., str. 278–279.

У својој студији „Дистинкција“ (1972) Бурдије пише о подели класног система на три основна нивоа – на владајућу, средњу и нижу класу. Ове класе одређене су укупним нивоом четири врсте капитала. Притом, у оквиру сваке од ових класа (владајуће, средње и ниже) постоје три класне групе (фракције): владајућа група, средишња (прелазна) и подређена група. По Бурдијеовој анализи, друштвене класе и групе унутар тих класа настају на основу различитих нивоа четири основна облика капитала – економског (новац), културног, социјалног и симболичког капитала. У том смислу, Бурдије у својим студијама показује да у систему образовања предност имају они који имају веће количине културног и симболичког капитала, што проистиче из њиховог хабитуса. Све то утиче да се њихов поглед на свет умногоме разликује од оног који имају припадници виших фракција у оквиру исте класе. Другим речима, по Бурдијеу, врста капитала који поседујемо обликује наша размишљања и начин деловања. У зависности од комбинације и количине капитала који поседујемо (новца, образовања и културе, друштвених веза, симбола) разликоваће се и наш поглед на свет, понашање, укус, преференције, циљеви, потребе, облачење, говор и понашање...(Бурдије, 2013; Turner, 2009; Koković, 2009).

Razvoj obrazovnih mogućnosti na osnovu društvene klase između 1961/62. i 1965/66 (verovatnoća stupanja u visoko obrazovanje)



Извор: P, Burdije, Ž. K. Paserson, *Reprodukcija. Elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema*, Fabrika knjiga, Beograd, 2014., str. 105.

Пјер Бурдије своја истраживања илуструје и из свог личног искуства. Као „плебејац“ (пореком из једног француског села под Пиринејима) осетио је разлику у односу на ђаке и студенте из грађанске средње класе и урбаних средина, са различитим хабитусом и вишим културним капиталом из породичног миљеа (библиотеке, ниво образовања родитеља...). Наиме, они су показивали већи успех у односу на провинцијалце и „монтаџаре“, тј. „брђане“ (како би се овај израз жаргонски могао превести у духу српског језика). Разлика међу припадницима различитих класа, која се

огледа у различитом успеху појединаца и група у школском систему, није пуки израз природне надарености, већ је пре свега производ разлика у социокултурном миљеу из кога потичу студенти. Студенти, дакле, кроз примарну социјализацију интериоризују вредности класног, породичног и локалног културног капитала, који им омогућује да брже прихватају образовне садржаје и да их лакше интерпретирају. Школским језиком речено, омогућено им је да брже и боље савлађују градиво и да напредују у образовању. Када се овоме дода да ђаци и студенти из ових класа имају и развијенији социјални капитал (друштвене мреже комуникација и утицаја), онда је јасно да је њихова социјална мобилност, напредовање и промоција већа на социјалној лествици положаја, угледа и моћи у савременом друштву.

Бурдије је својим истраживањима (посебно у студији „Репродукција и васпитање. Друштво културе“ (1977), коју је написао у коауторству са Пасероном) показао да је образовни капитал повезан са културним капиталом у поседу групе, те да је супкултура средње класе ближа доминантној култури. У пракси, културни капитал из породичног миљеа није равноправно распоређен у класној структури друштва, и то је главни разлог класних разлика и неједнакости у образовном успеху. У овом контексту, својим истраживањима Бурдије показује како је школа средишњи механизам социјалне машине за репродукцију друштвене неједнакости. Она, како пише Бурдије, „прикрива једну истинску друштвену аристократију и кити је украсима меритократије“.³ Школа, дакле, репродукује класне неједнакости у образовању, приказујући их као разлике у успеху. Она емитује културу владајућих класа и разлике у располагању културним и симболичким капиталом. Бурдије показује како је педагошки чин, објективно гледано, симболичко насиље и својеврсна културна самовоља, коју репродуцирају школа и друге структуре у одређеној друштвеној формацији.⁴

У задњој деценији свог живота Бурдије се посебно бавио проблемом неједнаке расподеле симболичке моћи у савременом друштву, критиком медија и симболичким насиљем. У чланцима објављеним у *Сигналним светлима I и II*, (1998, 2001; Београд, ЗУНС, 2019²) Бурдије показује како се друштвене неједнакости у савременом друштву допуњују симболичким неједнакостима, илуструјући каква је улога глобалних медија у империјалном покоравању савременог света. У том смислу, он се залагао за независно

³ Цитирано према наводу Драгана Коковића у *Друштво и образовни капитал*, Медитеран, Нови Сад 2009, 172-173.

⁴ Р. Бурдије и Жан Клод Пасерон, *Педагошко деловање и симболичко насиље, Протурјежја савременог образовања*, (S. Flere), Zageb, 1986.

и слободно новинарство, за његову аутономију у друштву, али и за критички ангажман социолога у истраживању улоге медија и симболичке моћи у савременом друштву.

У савременој европској и светској социологији израсла је нова социолошка генерација бурдијеоваца, која искушава у емпиријској пракси научних истраживања теоријско-методолошке потенцијале парадигме Пјера Бурдијеа, дајући допринос развоју и унапређењу социолошког сазнања. Такав тренд изражен је и на простору Србије и бивше Југославије. О томе нам најбоље сведочи недавно одржана међународна научна конференција *Хоризонти ангажмана: овековечити Бурдијеа* (22–23 децембар 2020. г., Београд) у организацији Института за филозофију и друштвену теорију, у сарадњи са Центром за напредне студије Свеучилишта у Риједи и *Ecole normale supérieure* из Париза и Француским институтом у Србији, на којој је учествовало двадесетак млађих колега из региона, али и угледних социолога из Европе (посебно из Француске). Одједи и поруке ове конференције су, између осталог, да наука не познаје границе и да нове генерације истраживача могу реafirмисати начела вредности професионалне културне сарадње на Балкану у служби истине и мира у овом региону.

Литература

1. Koković, D. (2009). *Društvo i obrazovni kapital*. Novi Sad: Mediteran Publishing.
2. Бурдије, П. (2013). *Дистинкција*. Подгорица: ЦИД.
3. Бурдије, П. (1998). „Друштвени простор и симболичка моћ“. *„Интерпретативна социологија“* (приредила Ивана Спасић). Београд: ЗУНС.
4. Tarnier, Dž. H. (2009). *Sociologija*, (preveli s engleskog Tijana Bajović i Dušan Pavlović). Novi Sad – Beograd: Mediteran Publishing, Centar za demokratiju.

Дуня ВЕЛИЧКОВИЧ

ТЕОРИЈА БУРДЉЕ О РОЛИ КУЛТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛНОГ КАПИТАЛА И СИМВОЛИЧЕСКОЈ ВЛАСТИ ВО ВОСПРОИЗВОДСТВУ НЕРАВЕНСТВА

Резюме: Пьер Бурдље (1930-2002) – самый лучший европейский социолог второй половины XX века. Диапазон его творчества широкий. Но он особенно сосредоточился на области социологии образования и символической власти. В этом контексте

значимы его работы «Воспроизводство», «Различение», «Ното academicus“, „Зеркало Нарцисса“, „Наука о науке“, „Сигнальный свет“... В них Бурдьё развивает свою парадигму о роли культурного, образовательного и символического капитала во воспроизводстве общественной и символической власти и новых форм насилия, а также их роль в сегрегации в современном обществе. В приложении даётся интерпретация его исследований в этой области и указывается на их важность для современной социологии образования. Новое поколение социологов, которое формируется и учится на территории Европы (и даже в нашем регионе), всё больше отдаёт предпочтение парадигме Бурдьё, поскольку она содержит теоретическо-методологические потенциалы для исследования проблем современного общества. В этом смысле, основные концепции теории Бурдьё – образовательные, культурные, социальные и символические власти, поля, габитус – всё чаще исследуются, особенно в области социологии индивида и социальных групп.

Ключевые слова: Пьер Бурдьё, социология образования, символическая власть, образовательный капитал, критика неравенства.

Дејан Д. АНТИЋ¹
Филозофски факултет
Универзитет у Нишу

УДК 371.016:94(497.11)20V
- прегледни научни рад -

НАСТАВА НА ПРЕДМЕТИМА ИСТОРИЈЕ СРПСКОГ НАРОДА У XX ВЕКУ НА ФИЛОЗОФСКОМ ФАКУЛТЕТУ У НИШУ (2014–2021)²

Сажетак: *Студијска група за историју Филозофског факултета у Нишу почела је са радом 1998. године. Промене до којих је дошло у образовном систему Републике Србије усвајањем Закона о високом образовању (2005) прилагођеног Болоњском процесу реформи у многоме су измениле и рад ове студијске групе. Реконструкција нивоа студија, унапређење студијског програма и осавремењавања наставног процеса били су важни сегменти њене свеопште реорганизације, те је у складу са новим законским и подзаконским императивима од школске 2006/2007. године до данас студијски програм Основних академских студија историје на Филозофском факултету у Нишу акредитован два пута: први пут 2008, а други пут 2014. године. Циљ нашег рада јесте да прикаже наставу на обавезним и изборним предметима из историје српског народа у XX веку, која се изводи на Департману за историју Филозофског факултета у Нишу, а према програму акредитованом 2014. године. Поред представљања садржаја и циљева предмета на основу докумената из Архиве Департмана за историју, у раду је дат и детаљан попис приручника и препоручене стручне литературе из наведених предмета.*

Кључне речи: *савремена историја, XX век, студијски програм, српски народ, настава.*

Филозофски факултет у Нишу формиран је 1971. године као академска јединица Универзитета у Нишу на којој су извођене научне и наставне активности из области

¹dejan.antic@filfak.ni.ac.rs

²Рад је урађен у оквиру пројекта *Историја, развој и перспективе* (број 100/1-10-2-01), који се реализује на Филозофском факултету Универзитета у Нишу.

хуманистичких и природних наука. Октобра 1999. године из његовог састава издвојили су се Одсек за физичку културу и три одсека за природне науке, који су формирали посебне високошколске установе. Истим путем кренуо је и Одсек за уметност, који од 2003. године функционише као засебна високошколска јединица нишког Универзитета. Одвајање Одсека за уметност представља последњу крупну промену структуре Филозофског факултета, после које је исти наставио да функционише као високообразовна установа у чијем се саставу нашло девет департмана из поља друштвено-хуманистичких и филолошких наука, међу којима и Департман за историју (Јовановић, 2006: 5).

Потреба за покретањем студија историје на југу централне Србије јавила се још током 70-их година XX века. Године 1974. дошло је до дефинитивног гашења Групе за историју и географију на Вишој педагошкој школи у Нишу, што је проузроковало недостатак стручних кадрова из наведених области (Керковић, 2002: 25). Две и по деценије касније, 1. октобра 1998. године, на Филозофском факултету у Нишу формирана је и покренута Студијска група за историју. Кренувши у рад са високим кадровским, наставним и научноистраживачким циљевима, запослени наставници и сарадници новоформиране Студијске групе за историју изводили су наставу на дипломским студијама у трајању од четири године. Студијски програм чинила су 22 наставна предмета. Након положених предмета студенти историје полагали су дипломски испит, који је подразумевао одбрану дипломског рада по одобреној теми пред стручном комисијом (Јовановић, 2006: 15). Овакав концепт студија функционисао је све до 2006. године и почетка имплементације „Болоњског договора“ у високошколске установе на југу Србије.

Законом о високом образовању из 2005. године и у пракси је започела примена Болоњског процеса на високошколским установама у Србији. Прихваћен је концепт циклуса високошколских квалификација, односно три степена студија: основне у трајању од четири године, мастер у трајању од годину дана и докторске у трајању од три године. Дефинисано је постојање академских, струковних и специјалистичких студија, потврђена обавеза акредитације високошколских установа и њихових студијских програма итд. (Закон о високом образовању, “Службени гласник РС”, бр. 76 од 2. септембра 2005).

У складу са новим законским и подзаконским императивима извршено је унапређење студијског програма, осавремењивање наставног процеса и реконструкција нивоа студија на Студијском програму историје Филозофског факултета у Нишу, који

се у званичним документима факултета од тада наводи као „Департман за историју“. Студенти који су основне академске студије историје на Филозофском факултету у Нишу уписали школске 2006/07. године наставу су слушали према Болоњском програму (Šaranac-Stamenković, 2018: 163). Њихов студијски програм акредитовала је Комисија за акредитацију и проверу квалитета Републике Србије 18. децембра 2008. године, што је уједно била и прва акредитација студијског програма историје на Филозофском факултету у Нишу према новом Закону о високом образовању сачињеном у духу политике најразвијенијих европских држава о стварању јединственог европског образовног подручја (Архива Департмана за историју, 1/2008, Уверење о акредитацији студијског програма ОАС Историје, бр. 612-00-662/2008-04).

Како је Закон о високом образовању предвиђао да се поступак акредитације установа спроводи редовно на сваких 5 година, нова акредитација студијског програма основних академских студија историје на Филозофском факултету у Нишу добијена је 4. јула 2014. године. Њоме је студијски програм ОАС историје акредитован у оквиру поља друштвено-хуманистичких наука за област „историјске, археолошке и класичне науке“ са уписном квотом од 50 студената годишње (Архива Департмана за историју, 1/2014, Уверење о акредитацији студијског програма ОАС Историје, бр. 612-00-00676/2013-04).

Студијски програм ОАС историје акредитован 2014. године у појединим сегментима разликовао се од студијског програма акредитованог 2008. године. Имајући у виду да сферу нашег интересовања у овом случају чини настава из историје српског народа у XX веку, можемо рећи да је у односу на програм из 2008. године, у оквиру којег су постојала три предмета, и то два обавезна: Историја Југославије до 1941. године и Историја Југославије од 1941. године и један изборни: Културне прилике у Југославији између два светска рата (Архива Департмана за историју, 1/2008, Курикулум 2008), новим програмом из 2014. године увећан је број предмета који се баве прошлошћу српског народа у XX веку.

Што се тиче обавезних предмета, задржани су предмети Историја Југославије до 1941. године и Историја Југославије од 1941. године, који се слушају у VII, односно у VIII семестру са фондом 2+2, а њима су придодата још два изборна предмета: Балкански ратови и Жена у Србији за време Светског рата 1914–1918. Оба изборна предмета имају фонд часова 1+1 и распоређена су у оквиру изборног блока 10, чија се настава изводи у VII семестру (Архива Департмана за историју, 1/2014, Курикулум 2014).

Предмет Историја Југославије до 1941. године (фонд 2+2) слуша се у VII семетру основних академских студија историје. Има статус обавезног предмета и носи 5 ЕСПБ бодова. Његов циљ је упознавање студената историје са важним историјским процесима и догађајима на српском и југословенском простору, од обликовања српске и југословенске идеје с прага XX века све до Априлског рата и војне катастрофе 1941. године. Теоријска настава овог предмета препознаје 15 наставних јединица: 1. Српска акција на југу 1903–1912; 2. Српска идеја у светлу Балканских ратова; 3. Југословенска идеја у Првом светском рату и уједињење; 4. Конституисање Краљевине СХС; 5. Државно-правни провизоријум; 6. Организација власти и Видовдански устав; 7. Политичке партије у Краљевини СХС; 8. Парламентаризам и његове противречности – вишестраначки парламентаризам, страначке борбе и национални проблеми; 9. Привредни развој Краљевине СХС; 10. Међународни положај државе – спољна политика до 1941; 11. Лични режим краља Александра I Карађорђевића; 12. Карактеристике националног преуређења државе; 13. Социјално-економске основе политичких борби; 14. Исход политике неутралности – међународни положај Југославије уочи Другог светског рата; 15. Војна катастрофа. У раду са студентима на овом предмету наставник примењује компаративни, аналитички и синтетички метод извођења наставе (Архива Департмана за историју, 1/2014, Силабус предмета Историја Југославије до 1941).

Када је у питању обавезна литература за изучавање овог предмета, међу његовим основним уџбеницима убрајају се следеће публикације: 1. Милорад Екмечић, *Стварање Југославије 1790-1918*, књ. 2, Београд 1997; 2. Бранко Петрановић, *Историја Југославије 1918–1988*, 1 књига, Београд 1988; 3. Љубодраг Димић, *Историја српске државности – Србија у Југославији*, Нови Сад 2001. Осим наведених публикација, постоји и додатна литература на чијем се списку налазе следећи аутори и њихова дела: Богдан Кризман, *Вањска политика југословенске државе 1918–1941*, Загреб 1975; Бранислав Глигоријевић, *Парламент и политичке странке у Југославији 1919–1929*, Београд 1979; Мира Радојевић, *Удружена опозиција*, Београд 1994; Момчило Павловић, *Историја грађанских странака у Југославији*, том 1–2, Београд 2008; Љубодраг Димић, *Културна политика у Краљевини Југославији 1918–1941*, Београд 1992. (Архива Департмана за историју, 1/2014, Силабус предмета Историја Југославије до 1941).

Предмет Историја Југославије од 1941. године (фонд 2+2) слуша се у VIII семестру основних академских студија историје. Има статус обавезног предмета и носи

6 ЕСПБ бодова. Циљ овог предмета јесте упознавање студената историје са збивањима на југословенском простору од избијања Другог светског рата све до распада Савезне Федеративне Републике Југославије. Као исход предмета наводи се оспособљавање студената за овладавање најзначајнијим догађајима (политичким, економским, културним) из српске и југословенске прошлости од 1941. године до распада 1991. године, а у циљу спознавања законитости и целовости историјског развоја људског друштва. То се постиже применом компаративног, аналитичког и синтетичког метода у наставном процесу уз употребу стручне литературе: Бранко Петрановић, *Историја Југославије 1918–1988*, књ. 2 и 3, Београд 1988; Бранко Петрановић, М. Зечевић, *Агонија две Југославије*, Београд 1991; Бранко Петрановић, *Србија у Другом светском рату 1939–1945*, Београд 1992; Ђорђе Станковић, *Искушења југословенске историографије*, Београд 1988.

И у овом случају теоријска настава је организована у 15 наставних јединица са следећим називима: 1. Свет у ратном вихору 1941. године; 2. Окупација и подела Југославије; 3. Устанак народа Југославије; 4. Револуција и контрареволуција; 5. Основне установе револуције – од НОО-а до АВНОЈ-а; 6. Југословенско ратиште 1943. године; 7. АВНОЈ и Југословенска федерација; 8. Велике силе и револуционарне промене у Југославији; 9. Револуција и промене у друштвено-економској структури; 10. Ослобођење и допринос Југославије победи над фашизмом; 11. Проглашење Републике; 12. Промене после Другог светског рата; 13. Међународни оквир борби за северозападне границе и одбрана независности; 14. Противмонолитизам у међународном комунистичком покрету – у фронту несврстаности; 15. Материјални успон и промене у друштвеној структури до распада 1991. године (Архива Департамана за историју, 1/2014, Силабус предмета Историја Југославије од 1941).

Осим обавезних предмета који се тичу историје српског народа у XX веку, студијски програм Основних академских студија историје на Филозофском факултету у Нишу акредитован 2014. године садржи и два изборна предмета посвећена датој проблематици. Први носи назив „Балкански ратови“. Реч је о ратовима вођеним на прагу друге деценије XX века. Први су водиле Краљевине Србија, Црна Гора, Бугарска и Грчка против Османског царства од октобра 1912. до маја 1913. године. Он је окончан Лондонским споразумом 30. маја 1913. године. Други балкански рат избио је 29. јуна 1913. године нападом Бугарске на српске положаје код Брегалнице, а убрзо су ратним дешавањима приступиле и Краљевина Грчка, Краљевина Румунија, Краљевина Црна Гора и Османско царство. Ратна дејства завршена су поразом Краљевине

Бугарске и склапањем Букурешког мира 10. августа 1913. године. За српски народ ови су ратови имали посебан друштвени и цивилизацијски смисао. Две српске државе, Краљевина Србија и Краљевина Црна Гора, после вишевековног ропства успеле су да ослободе хришћански живаљ Старе Србије и Македоније од турског јарма и реинтегришу ове области у свој састав. Србија је након ратних успеха проширила територију за око 39.000 км², а Црна Гора за 11.000 км². У српским државама нашле су се тада некадашње средњевековне престонице и најважнији духовни центри попут Скопља, Призрена, Пећи, Грачанице. Сан о ослобођењу Косова и Метохије био је досањан. Са територијалним проширењем и увећањем броја становника српски елемент је 1913. године постао респектабилан војни и политички фактор на Балкану (Екмечић, 1989: 648–665).

Ове чињенице определиле су Веће Департмана за историју да предмет о Балканским ратовима уврсти у свој студијски програм ОАС из 2014. године. Предмет се налази у оквиру изборног блока 10 и носи 3 ЕСПБ кредита. Настава из Балканских ратова реализује се у VII семестру са једним часом предавања и једним часом вежби. Предмет садржи 15 наставних јединица: 1. Извори и литература; 2. Преговори о склапању Балканског савеза; 3. Главни узроци и припреме за отпочињање Првог балканског рата; 4. Ратне операције на Куманову и ослобођење Скопља; 5. Битољска операција; 6. Ратне операције Треће армије на Косову и Метохији и северозападној Албанији; 7. Операције српских и бугарских армија код Једрена; 8. Операције Ибарске војске и Јаворске бригаде у Рашкој области; 9. Конференција амбасадора у Лондону; 10. Главни узроци избијања Другог балканског рата; 11. Битка на Брегалници; 12. Ток операција на српско-бугарском ратишту после Брегалничке битке; 13. Односи великих сила према Другом балканском рату; 14. Преговори о примирју и Букурешки мир и 15. Карактер, резултати и последице Другог балканског рата. Обрада наведених наставних јединица врши се уз коришћење обавезне литературе коју чине две публикације: 1. Ратковић Борислав, Ђуришић Митар, Скоко Саво, *Србија и Црна Гора у Балканским ратовима 1912–1913*, Београд 1972. и 2. Владимир Петровић Потемкин, *Историја дипломатије. Дипломатија новог доба (1872–1919)*, књ.2, Београд 1949. (Архива Департмана за историју, 1/2014, Силабус предмета Балкански ратови).

Циљ предмета јесте стицање знања о Балканским ратовима као једном важном догађају из националне, балканске и европске историје с почетка XX столећа. Кроз његово савладавање студентима се омогућава проучавање балканских ратова у светлу европске историје и разумевање става великих сила према сукобима који су променили

политичку карту Балканског полуострва (1912/1913). Осим тога, студенти се детаљно упознају са током ратних операција у Првом и Другом балканском рату. Крајњи исход предмета јесте анализа градива, уопштавање и одређивање узрочно-последичних веза које су довеле до ратова 1912–1913. године, као и оспособљавање студената да путем анализе развоја историјских процеса и њиховим образлагањем решавају проблеме унутар подручја студирања (Архива Департмана за историју, 2014, Силабус предмета Балкански ратови).

Непуних годину дана од завршетка Другог балканског рата, Краљевини Србији је објављен нови рат. Аустроугарска монархија није благонаклоно посматрала српске успехе у Балканским ратовима и територијално проширење Србије и Црне Горе. Она није желела јачање српских позиција на Балкану јер се то косило са остваривањем геополитичких и геостратешких интереса Двојне монархије у правцу Средоземља. Због тога је атентат на престолонаследника Франца Фердинанда у Сарајеву 28. јуна 1914. године искоришћен као повод за рат. Јулском објавом рата Србији 1914. године Беч је отворио Пандорину кутију. Испрва замишљен као „локални обрачун“ са Србима, убрзо се претворио у рат светских размера са немерљивим људским губицима. У том рату Србија је изгубила око 1.250.000 људи и претрпела је велику ратну штету. Због огромног страдања, како војно способног, тако и цивилног становништва, и небројених материјалних разарања савременици су светски сукоб 1914–1918. године називали Великим ратом (Радојевић, Димић, 2014: 74–111; Антић, 2016: 501–508).

Велики рат представља једну од важних тема у српској историографији и друштву. Због тога други изборни предмет на основним академским студијама историје Филозофског факултета у Нишу, на којем се изучавају сегменти из прошлости српског народа у XX веку, носи назив: „Жена у Србији за време Светског рата 1914–1918“. И овај предмет припада изборном блоку број 10, који се реализује у VII семестру, носи 3 ЕСПБ кредита и посвећена су му два часа недељно: час предавања и час вежби. Теоријска настава конципирана је према следећим јединицама: 1. Извори и литература; 2. Србија у Светском рату; 3. Период одбране отаџбине (1914–1915); 4. Окупација Краљевине Србије (1915–1918); 5. Демографска слика окупиране Србије; 6. Паралелна друштва у окупираној Србији; 7. Породица у окупираној Србији; 8. Привреда у окупираној Србији; 9. Школски систем у окупираној Србији; 10. Културни живот у окупираној Србији; 11. Здравствена заштита и социјална политика у окупираној Србији; 12. Жене у Топличком устанку 1917. године; 13. Приватни живот; 14. Свакодневни живот и 15. Коначна разматрања. Што се тиче практичне наставе,

односно вежби из овог предмета, она подразумева израду Студијског истраживачког рада и упознавање студената са основним корпусима грађе важним за период Светског рата 1914–1918. Предвиђен је и практичан рад на документима у циљу стицања знања и способности неопходних за рад са историјским изворима у процесу израде завршног рада (Архива Департмана за историју, 1/2014, Силабус предмета Жена у Србији за време Светског рата 1914–1918).

И на послетку, циљ предмета „Жена у Србији за време Светског рата 1914–1918“ јесте упознавање студената са друштвеном историјом Светског рата, а нарочито са животом женског дела популације Краљевине Србије. Кроз његово изучавање указује се на разлике у облицима социјалног живота које је донео оружани сукоб против трупа Централних сила и, нарочито, промене које су уследиле у периоду окупације Србије од 1915. до 1918. године. Анализирају се и појаве паралелних друштава и њихов међусобни однос, као и приватни и свакодневни живот жена и српских породица. Као исход предмета наведено је оспособљавање студената да схвате комплексност догађаја какав је био Велики рат, али и да примењују стечена знања и да их повезују у ширем контексту са програмом студирања (Архива Департмана за историју, 1/2014, Силабус предмета Жена у Србији за време Светског рата 1914–1918).

Закључак

Прва генерација студената историје Филозофског факултета у Нишу која је наставу слушала према новом, „болоњском концепту“ уписана је 2006/2007. године. Њихов студијски програм акредитован је 2008. године. У складу са законским нормативима, до нове акредитације студијског програма ОАС историје дошло је 2014. године. Овај студијски програм основних академских студија историје делимично је измењен у односу на акредитовани програм из 2008. године. Највеће промене огледале су се у модернизацији постојећих и увођењу нових предмета. Када су у питању предмети који се баве историјом српског народа у XX веку, из старог студијског програма наслеђена су два: Историја Југославије до 1941. године, који се слуша у VII семестру и Историја Југославије од 1941. године, који се слуша у VIII семестру. Хронолошки оквир поменутих предмета обухвата период од почетка XX века до распада Социјалистичке Федеративне Републике Југославије. Иако у називима предмета доминира термин „Југославија“, на основу анализе садржаја и наставних

јединица можемо рећи да се они понајвише баве историјом српског народа уочи стварања Краљевине СХС и историјом српског народа у југословенској монархији, односно у социјалистичкој Југославији. Историјом Хрвата и Словенаца баве се углавном кроз призму партиципирања ових народа и појединаца у стварању, (не)функционисању или растакању обе југословенске државе. Структура поменутих предмета, садржаји њихове теоријске наставе, литература и остали елементи нису мењани у односу на исте предмете из програма акредитованог 2008. године јер Департман за историју Филозофског факултета у Нишу у тренутку реакредитације 2014. године није имао наставника из уско стручне научне области каква је историја српског народа у XX веку.

Осим обавезних предмета, у оквиру изборног блока 10, који се реализује у VII семестру, уведени су нови предмети: Балкански ратови и Жена у Србији за време Светског рата 1914–1918. Њиховим увођењем студентима историје Филозофског факултета у Нишу дата је могућност да прошире своја сазнања о најзначајнијим али и најтрагичнијим процесима у српској историји XX века, какви су били ослобођење Старе Србије и Македоније од Турака, или хероизам и страдање српског војног и цивилног становништва у Великом рату (1914–1918).

Са новом акредитацијом из 2021. године посебна пажња посвећена је модернизацији предмета из савремене историје српског народа. Структура постојећих обавезних предмета унапређена је и прилагођена новим резултатима историјских истраживања, садржаји теоријске наставе и литература су осавремењени и ослобођени идеолошких компонената, а сâм назив предмета модификован је у складу са пољем изучавања.

Извори

Архива Департмана за историју Филозофског факултета у Нишу.

- Кутија 1/2008 и кутија 1/2014.

Закон о високом образовању, “Службени гласник РС”, бр. 76 од 2. септембра 2005.

Литература

1. Антић, Д. (2016). Избијање Првог светског рата у огледалу листа Политика. У: *Међународни тематски зборник: Велики рат 1914–1918: узроци, последице, тумачења*. Ниш: Филозофски факултет, 495–510.
2. Екмечић, М. (1989). *Стварање Југославије 1790–1918*, књ. 2. Београд: Просвета.
3. Јовановић, В. (ур.) (2006). *Филозофски факултет Ниш 1971–2006*. Ниш: Филозофски факултет.
4. Керковић, А. (2002). *Виша педагошка школа у Нишу*. Ниш: Филозофски факултет.
5. Радојевић, М; Димић, Љ. (2014). *Србија у Великом рату 1914–1918*. Београд: СКЗ.
6. Šaranac-Stamenković, J. (2018). The development of Byzantine studies at the University of Niš. In: *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, Vol. 2, No 2, 2018, 161–167.

Dejan D. Antić

TEACHING THE COURSES ON HISTORY OF THE SERBIAN PEOPLE IN THE XX CENTURY AT THE FACULTY OF PHILOSOPHY IN NIŠ (2014–2021)

Summary: *The History Department at the Faculty of Philosophy in Niš was founded in 1998. Changes occurring in the education system of the Republic of Serbia after the Law on Higher Education (2005) was passed, the law being in line with the Bologna reform process, greatly changed the work of this department, as well. Reconstruction of the study levels, improvement of the study program and modernization of the teaching process were important segments of its overall reorganization. Therefore, the BA History study program at the Faculty of Philosophy in Niš has been accredited twice since the school year 2006/2007, being in line with the new laws and by-laws. The first accreditation came in 2008, the second in 2014. The aim of this paper is to show the teaching of compulsory and elective subjects on the history of the Serbian people in the XX century, conducted at the History Department at the Faculty of Philosophy in Niš, being in accordance with the program accredited in 2014. In addition to presenting the content and goals of the courses based on documents from the archives of the Department of History, the paper also provides a detailed list of manuals and recommended professional literature on these subjects.*

Key words: *contemporary history, XX century, study program, Serbian people, teaching.*

СЛИКА УЧИТЕЉСКОГ ЖИВОТА У ПРИПОВЕТКАМА СРПСКОГ И СЛОВЕНАЧКОГ РЕАЛИЗМА КОЈЕ У СВОМ НАСЛОВУ САДРЖЕ РЕЧ „УЧИТЕЉ(-ИЦА)”

Сажетак: У овом раду биће речи о начину на који су представљени учитељи и учитељице у приповеткама српског и словеначког реализма. Као критеријум за избор корпуса дела за анализу изабрано је својство да у наслову дела стоји реч „учитељ” или „учитељица”. Стога рад настоји да одговори на питања везе између наслова и садржине текста, притом узимајући у обзир и друштвене реалије које су одређивале живот учитељског слоја. Из приповедака су издвојене ситуације које се тичу учитељског живота како би се дошло до закључка како наслов утиче на формирање ликова учитеља и учитељица, као и на испуњавање или изневеравање очекивања читаоца. Важан аспект ове анализе представља и родни елемент интерпретације, имајући у виду да се положај учитељице крајем деветнаестог века доста разликује од положаја учитеља. Овако постављена анализа може допринети компаративном виђењу блиских јужнословенских књижевности у контексту приказа учитељског живота.

Кључне речи: учитељ, наслов, приповетка, словеначка књижевност, српска књижевност.

Поетика наслова

Прва ствар коју читалац уопште има прилику да перципира, првенствено приликом процеса одлучивања за читање неког дела, а потом и приликом самог читања тога дела јесте његов наслов. Управо зато, наслов је често последње место на којем се писац зауставља по завршеном чину писања дела. Можда због тога постоји и мноштво

¹ darko.ilin@yandex.com

текстолошких куриозитета о првобитним именованима познатих дела, која су ипак на крају објављена под другачијим насловом, јер аутор тек након интегралног увида у дело може да осети да ли његов радни наслов у потпуности одговара делу и поруци коју он делом жели да пошаље. Управо наслов представља веома моћно средство контекстуализације дела како код монолитних структура попут романа или појединачне приповетке, тако и код фрагментарнијих дела попут збирки прозе или поезије.

Имајући у виду значај наслова за читање, рецепцију дела, као и за његово проучавање, он се поима као место већег семантичког потенцијала. Због тога Џеролд Левинсон у својој расправи о насловима доказује важне тезе о насловима: да су наслови уметничких дела интегрални њихов део, који их конституише као такве, да су наслови у највећем броју случајева суштинско својство дела, да место за наслов никад није испразњено од естетског потенцијала, те да је начин именовања или неименовања увек естетски релевантан и да ће исто дело које је другачије насловљено имати другачији естетски потенцијал (Levinson, 1985: 29). Управо ове тезе иду у прилог томе да је наслов уметничког дела веома важан за његово разумевање, првенствено јер читалац дело памти по наслову. Такође, наслов као паратекстуални елемент јесте један од чинилаца који тексту омогућавају да постане књига и да као такав буде доступан читаоцима (Genette, 1997: 1). Понекад је наслов такав да на јасан начин пружа информацију о теми и садржини дела, али је чест случај да дело носи наслов чије значење и значај нису на први поглед повезани са њеном темом, тако да читалац мора да изгради одређену концептуализацију дела и да чита до одређене тачке када је могуће допрети до значења наслова.

Значај наслова за једно књижевно дело огледа се и у читаочевом разумевању тога дела као заокружене целине. Стога, читалац не може да чита наслов само као део текста, због тога што је он и унутарлитерарни и ванлитерарни елемент, те читалац чита дело као насловљено и на дело реферише насловом (Wilsmore, 1987: 404). Управо из поменутих разлога за ово истраживање одабрана су само дела која у свом наслову садрже реч „учитељ” или „учитељица” као репрезентативни за осветљавање призора учитељског живота. Имајући у виду да како у српском, тако и у словеначком реализму постоји мноштво дела која тематизују учитељски живот, а у свом наслову не садрже ту реч, овај рад представља покушај да се приказ учитељског живота представи само на оним примерима у којима је у наслову експлицирано да ће тема бити везана за ликове учитеља и учитељица.

Јесу ли учитељи из наслова учитељи?

У књижевности деветнаестог века реалистичке провенијенције веома се често појављује лик учитеља као интелектуалца у средини од које одудара. То се често поклапа и са делокругом лика младог образованог мушкарца или жене који долазе из нижих социјалних сталежа и који се издржавају тако што раде као учитељи. Што се тиче словеначке реалистичке прозе, ликови учитеља су веома чести, а прво прозно дело у словеначком реализму које тематизује учитеља као главног лика јесте приповетка Симона Јенка под насловом *Јепришки учитељ* (*Jeprški učitelj*), објављена године 1858. у тада насталом часопису *Гласник словенски* (*Glasnik slovenski*). Јенко је аутор који се бавио и прозом и поезијом, али у прози није створио обимом већа дела, премда његови прозни списи представљају важну карику у ланцу развоја словеначке прозе од романтизма ка реализму (Kos, 1975: 160).

Приповетка је конструисана као сведочење аукторијалног приповедача, који приповеда причу о учитељу из Јепрце, а на самом крају тај приповедач даје легитимитет својој причи истичући учитељев „споменик на гробу, који ће читалац лако пронаћи ако некад дође на јепршко гробље” (Јенко, 1975: 186). Лик учитеља се на самом почетку приповетке у хумористичком маниру етаблира као човек који воли да попије, што читаоцу сигнализира да неће имати посла са учитељем који представља морално идеализовану и просветитељску фигуру. Наредни сегмент приповетке доноси приповедачеву напомену о школским условима у Јепрци, што је важно за проучавање слике учитељског живота у овом делу. Наиме, приповедач назначавач да „школа у Јепрци постојала је већ десетак година, а трајала је једва две недеље, тако да је учитељ само неколико дана у години био стварно учитељ” (Јенко, 1975: 166).

Из овога се могу ишчитати услови под којима је протицала настава у Јепрци, а посебно из наредног детаља: „Парохијани су тврдили да је за то крив учитељ; а учитељ је криво родитеље, што силом терају децу у школу, кад неће добровољно да иду. Ко је био у праву, није лако рећи; али сигурно је да је то деци било по вољи, а учитељу по ћуди” (Јенко, 1975: 166). На овом месту експлицитно се може видети постојање отпора према школи како код ученика и њихових родитеља, тако и код учитеља. Приповетка тематизује ситуацију почетака словеначког школства у сеоским срединама, где још увек постоји отпор према школи због тога што родитељи нису навикли на постојање једне

институције која одвраћа децу од куће и рада. Међутим, важно је и то да учитељ не предузима никакве посебне мере како би родитеље убедио у благотворност и суштинску важност образовања. Због тога се у овој приповеци може говорити о минус-поступку у приказивању учитељског живота у делу које је управо насловом одређено тако да читалац има утисак да ће приказа учитељског живота и школске праксе бити много више.

Словеначко школство у периоду од 1855. до 1869. године било је обележено претежним утицајем католичке цркве, те је настава у потпуности морала да буде усклађена са црквеном догмом, а учитељи су били под директним надзором црквених власти. Такав систем био је замењен године 1869, када је донет Државни основношколски закон, којим је црква изгубила свој утицај у школском животу (Šebjanič, 2011: 74). Познајући тај детаљ, могуће је разумети то да учитељева позиција након смрти локалног жупника више није сигурна, а мештани сада могу да изразе своје мишљење поводом његовог рада: „У Шмартном, кажу, деца сада редовно иду у школу, откад су² господин Шимен тамо капелан. Можда ни нама на Јеперци такав господин не би били на одмет” (Јенко, 1975: 172). На овом месту у приповеци догађа се интересантан сукоб ставова о знању и школовању, у којем на једној страни стоје мештани незадовољни радом учитеља код којег се „скоро ниједно дете не научи читати и писати” (Јенко, 1975: 172) и који би желели да имају другачије услове образовања, а на другој страни стоји учитељ, који сматра да је школа „сама по себи добра ствар, али деца на селу морају пре свега учити да раде” (Јенко, 1975: 172). Овде је очигледно сучељавање двају принципа, међутим занимљиво је да су очекиване улоге замењене, сељани се заузимају за образовање своје деце, а учитељ их гони на рад уместо у школу.

Кулминација проблематике учитељског и школског живота јесте навод најгласнијег од мештана, Мрвеца: „Не науче ништа друго него да примају буботке. Све и да је под морање, не бих пустио своје к њему; најмлађег ми је лани одаламио, да је целе недеље носио чворугу. А плаћамо га поштено: има бир, има дрва, све има, толико добија да би се сваки дан могао опијати, да није већ и на то огулао, и то са нашим новцем” (Јенко, 1975: 172). На овом месту читалац сазнаје и о животним условима учитеља, као и о неким његовим упитним васпитно-образовним методама. Истиче се да

2 Словеначки језик је у својој историји познавао више нивоа формалног обраћања. Поред персирања какво познаје српски језик (vikanje), постоји нижи облик назван половично персирање (polvikanje), у којем помоћни глагол стоји у множини, а радни глаголски придев у једини. Виши облик или ултраформално обраћање постоји у облику трећег лица множине мушког рода у непосредном говору са поштованом особом, као и у говорењу о њој у њеном одсуству (opikanje). Овакав вид обраћања данас се сматра сасвим застарелим.

је учитељ материјално обезбеђен и да то директно плаћају мештани Јеперце, те да у складу са тиме очекују некакав образовни исход код своје деце. Дакле, контраст између лика учитеља као подразумеваног заговарача образовања и просвећивања и сељака као стереотипно необразованих и незаинтересованих за школу гротескно је појачан таквим изокретањем.

Испоставља се да је кривац за непостојање функционалног школског живота управо учитељ, који својим понашањем и физичким кажњавањем ученике одвраћа од школе. Важно је истаћи и да лик Мрвца у учитељевој примени силе види проблем, те се може закључити да је Мрвек као представник села на вишем ступњу разумевања пожељног и педагошки ваљаног односа према деци. Лик учитеља и његов однос према школи и знању може се сагледати и у сцени када учитељ наслеђује књиге од покојног жупника, те је веома зачуђен тиме да је неко прочитао толики број књига и, не знајући шта да ради са њима, поставља их на вагу и почиње да мери њихову тежину. Лик учитеља током ове приповетке унижава се најпре смрћу жупника, који је био његов својеврсни заштитник, а потом отвореним сукобом ставова о његовом раду, што даље води трагичности учитељевог лика. Услед бриге за своју егзистенцију, учитељ све своје наде полаже у реалне напоре да се приближи новоме жупнику, а потом покушава на други начин, дозвољава илузији да га преузме (Bernik, 1955/56: 70-71). Учитељ се после разочарања у своје реалне могућности окреће ирационалном и све наде полаже у лутрију, на којој на крају губи, очајан се разбољева и умире. На овај начин осликана је његова трагична егзистенција, што представља романтичарски слој ове приповетке, међутим односи на село, брига око школовања и општи приказ друштвене стварности представљају реалистичке аспекте овога дела.

Имајући у виду да је Јанко Веселиновић по вокацији био учитељ, разумљиво је што се у његовом делу може наћи мноштво мотива из учитељског живота. Веселиновић је иза себе оставио позамашан опус, који се састоји из и приповедака које су сасвим педагошке тенденције, а већину приповедака те врсте објавио је у часопису *Учитељ* (Анђелић, 2015: 307). У делу Јанка Веселиновића под насловом *Бележник једног учитеља* очигледан је изразит педагошки и дидактични потенцијал. Поменути текст може се читати и као приручник учитељима о томе како се треба понашати, како приступати детету и како превазићи проблеме који искрсавају у настави. Приповетка у епистоларној форми представља присећање једног учитеља на сопствена искуства са школом и рефлексије о првим корацима на учитељском путу, те се овај текст може разумети и као опис формирања учитељеве личности. Иако прати само период до

уписивања гимназије, у дечака Милана околина је већ пре тога усадила најважније хуманистичке вредности, али и схватање неправде као неумитности, против које се треба свим силама борити.

Примарни учитељ у овој приповеци јесте дечаков отац, који уз мајчину помоћ омогућава свом сину да стекне прва знања и основе писмености. Као наредна учитељска фигура наступа свештеник, а потом и двојица варошких учитеља: Јеврем, који је ученике умео „душом задахнути; (...) улити у срца наша љубави према оном послу који радимо” (Веселиновић, 1933: 238), али и учитељ Лаза, којег су сви „хвалили, нарочито његову ‘строгост’, а то је једино што је имао” (Веселиновић, 1933: 238). Веселиновић изриче критику учитеља старог кова, чија је једина особина строгост и који инсистирају на учењу напамет, а ученици после њих не понесу много правога знања (Јовић, 2018: 218). Права мотивација налази се, према Веселиновићу, у томе да учитељ, свештеник и родитељи у садејству детету усаде љубав према књизи и знању и да код њега негују радозналост, те да ко има у глави, тај ће свуда имати (Анђелић, 2015: 315). На тај начин се у овој приповеци приповедач у првом лицу присећа кључних формативних момената свог детињства, међутим сврховитост ове приче може се ишчитати једино уколико се у обзир узме наслов приповетке. Наиме, текст који „приређивач” представља читаоцу, јесу заправо белешке једног учитеља, чиме је могуће контекстуализовати догађаје унутар приповетке као битне за развој једне учитељске личности.

Дело Милована Глишића, такође, обилује мотивима из учитељског живота, који су у већини дела споредни, али у његовој приповеци под насловом *Учитељ* они заузимају централно место. Глишић је на више места у свом стваралаштву тематизовао учитеље и наставу, али не у позитивном светлу, већ је пародијским и сатиричним поступцима разобличавао погрешно постављен наставни систем и образовну политику (Максимовић, 2017: 30). Како је анегдота једно од главних структурних начела Глишићеве приповетке, Вученов и ову приповетку одређује као једну од приповедака са анегдотским језгром, и то као приповетку са анегдотом између варошке и сеоске (1976: 11). Додато је и да свештеник и учитељ у овој приповеци заправо представљају фигуре двојника, имајући у виду да су им имена веома слична, али не кроз узајаман однос појединаца, већ као однос колектива и појединца (Поповић, 2017: 23).

Главни лик ове приповетке јесте учитељ Милан из Рогаче и приповедач на самом почетку читаоцу на изразито хумористичан начин наговештава шта ће бити тема овог дела: „Казначеји, рачуновођи, рачунополагачи и сви што год рукују каквом касом

стрепе од месеца новембра, болешљиви и кашљуцави људи – од марта, а учитељи – од јуна. А како и да не стрепе кад баш тада изасланици обилазе школе? Ретко има учитеља а да га не прође нека језа кад само помисли – јун је већ на прагу!” (Глишић, 1969: 174) Дакле, централна тема ове приповетке биће долазак школске инспекције да провери рад просветних радника. Као и у *Јеприком учитељу* Симона Јенка, учитељ Милан заправо је негативан лик са аспекта ангажованости у постизању наставних циљева. И док други учитељи, Влајко и Негован, брину о резултатима контроле, Милан одлучује да ученике распусти и пође са попом Марком у лов. У овом делу поново се примећује изванредан недостатак призора из школског живота управо како би се постигао сатирични ефекат.

Оно што јесте истакнуто у овој приповеци јесте однос учитеља Милана према деци, који је представљен хумористично:

„[...] чим устане, протрља очи, зевне и протегли се, па викне: „Децо!” Одмах утрчи у собу четворо деце и разреде се овако – једно држи сапун, друго сунђер, треће воду, а четврто држи пешикир и велики чаршав. [...] Чим рекне: „Доста!” одмах оно дете, што је држало сапун, докопа једно мање огледало и стане преда њ; оно друго, што је држало сунђер, докопа друго, двапут веће огледало и стане му иза леђа мало подаље; оно треће, што је поливало, дода му помаду и некако такоце с миришљавим зејтином; оно четврто дода му пешикир и чаршав да се избрише, а одмах му принесе чешљеве и четку. [...] Кад се већ очешља и углади, онда му деца приносе – кошуљу, хаљине, појас, ципеле, капу, те се облачи. Кад и то буде готово, онда се помоли на врата пето дете и унесе на чистом послужавнику: слатко, чашицу ракије и воду. Он, онако с ногу, узме слатко и воду; мало прохода, па узме и чашицу ракије, те само допола сркне. Затим уђе шесто дете и донесе на шареном послужавнику велику шољу кафе; а једно од оних четворо дода му дуван. Он начини цигару, запали, сркне једном кафе, па онда командује деци (или како их је он назвао – „служацима”): „На своја места!”” (Глишић, 1969: 180–181)

На овом месту читалац може приметити високо хијерархизован однос учитеља и сеоске деце, која, уместо да уче, морају да помажу учитељу чак и при обављању личне хигијене, што је у овој приповеци представљено као хуморни елемент, али открива дубоку поремећеност друштвених структура. Симптоматично је и то што учитељ ђаке назива слугама, што поново иде у прилог томе да је школски живот у овој приповеци подређен личности учитеља.

У овој приповеци још је оштрија критика имплицитно упућена школским надзорницима, управо због тога што учитељ Милан препредено успева да је избегне: „Најбоље ђаке задржим опет у разреду да повторавају. Чим видим да које дете слабо учи, ја њега испиши из школе, а код куће му једва то и чекају” (Глишић, 1969: 183). Самим тим, учитељ обесмишљава образовни систем и принцип казне и награде у потпуности окреће наопачке. Међутим, школски надзорник ненајављен долази у школу, а учитељ га, направивши се болестан, избегне без последица. На тај начин исмејана је и институција школског надзорника, која уместо да осигура правилно деловање наставе и препречи наред и самовољу учитеља, дозвољава још више простора за маневрисање и ускраћивање знања деци (Максимовић, 2017: 31). Глишић успева да исмеје са једне стране и учитеља, а са друге и школске надзорнике, указујући на пропусте у раду који обе стране праве. Међутим, иза овог анегдотског и хумористичног језгра крије се много озбиљнија порука о стању у просвети и значају који се придаје обликовању младих умова.

Што се тиче дела који тематизују учитељски живот учитељица, важно је напоменути да су таква дела малобројнија зато што су у патријархалном друштву важила другачија правила, што се читује у књижевним делима, али и у мемоарској и историографској прози. Положај учитељица био је на почетку изразито неповољан у односу на њихове мушке колеге. У Словенији су учитељице најчешће биле редовнице, јер су женска деца била школована у манастирима, а тек од доношења Државног основношколског закона учитељицама је било дозвољено да предају у нижим разредима основних школа у местима где није било довољно учитеља. Истакнуто је и да оне нису могле имати деце, као и да због тога морају добијати само плату за једну петину мању од оне коју добија учитељ. Тада је владала идеологија породичног живота у контексту школе, те је учитељица преузимала улогу заменске мајке. Самим тим, оправдање за то што су плаћене мање него учитељи налазило се у схватању да учитељице само испуњавају своју дужност према породици (Šebjanič, 2011: 75–76).

Ситуација са учитељицама у Србији, такође, није била једноставна и наводи се да су женске школе званично настале половином 19. века, тачније 1844, када је донет Закон о училиштима за девојчице, у којима се поред научних предмета учило и о обављању женских послова. Важно је напоменути и то да није постојао прописан план и програм, већ је речено да ће се у женским школама учити се оно што се учи у мушким, осим граматике, земљописа, историје и стилистике (Васојевић, 2014: 160–161). На тај начин може се пратити системско онемогућавање приступа образовању

младим девојкама и стога не чуди чињеница да је било забрињавајуће мало књижевница, имајући у виду да оне нису имале приступ настави језика и стилистике, која би рафинирала њихов језик и охрабрила их да стварају. Живот учитељица био је засигурно много тежи од живота њихових мушких колега, због тога што је законом било одређено да учитељица мора удати за свог колегу³, јер би јој у супротном престајала радна служба. Уз то, учитељице су доживљавале различите недаће у заосталим срединама, имале су знатно ниже дохотке од својих мушких колега и нису никад могле да постану управнице школе (Васојевић, 2014: 162).

У словеначкој прози између 1855. и 1914. године појављује је веома мали број јунакиња учитељица у односу на број јунака учитеља. Шебјанич говори о размери 27:5 (2011: 79), а постоји само једно прозно дело у којем је учитељица главни лик. То је приповетка под насловом *Учитељица (Učiteljica)* Људмиле Пољанец. Ова приповетка објављена је у часопису *Дом и свет (Dom in svet)* године 1899. Учитељицу Маријцу Шебјанчич одређује као учитељицу посебне врсте, неквалификовану учитељицу која, иако има талента за рад са децом и у настави, због спољних услова не може да се као таква оствари (2011: 89). Ова приповетка сентименталистичке провенијенције усредоточује се на трагички лик младе Маријце, која се са 16 година враћа из школе у своје родно место, у којем оснива неформалну врсту школе за децу.

Наиме, имајући у виду да је Маријца „знала лепо писати, чак и немачки, читати, плести и хеклати (...) лепо певати и причати лепе приче”⁴ (Poljanec, 1899: 268), она је дечи, а посебно приповедачици, приређивала веома велико уживање у неформалном процесу учења. Међутим, њена трагичност активира се тиме што њени ученици жарко желе да она постане права учитељица, на шта она одговара да не може. Тиме се завршава први део ове приповетке-диптиха, а други део доноси потпуни контраст у развоју лика Маријце, која у себи више није имала животне радости. На наговор приповедачице, читалац од Маријце сазнаје да та трагика лежи у финансијској ситуацији њене породице, те да због тога неће моћи да оствари свој сан да постане учитељица. Трагичан крај доноси разрешење њене судбине у романтичарском кључу, кроз њену болест и прерану смрт, може се претпоставити – због промашене судбине. Први део приповетке доноси идиличну слику учитељског живота уз одсуство саме

³О томе сведочи и уводна ситуација у приповести *Бележник једног учитеља* Јанка Веселиновића. Наиме, приређивачу рукопис доставља супруга преминулог учитеља, а она се на концу потписује као учитељица, те је поменута пракса на тај начин транспонована у књижевно дело.

⁴За потребе овог рада превео Дарко Илин.

институције школе, док други део доноси песимистичку романтичарску визију, међутим са реалистичким детаљима попут социјалне мотивације лика Маријце.

Стеван В. Поповић био је важна фигура српске културе с краја деветнаестог и почетка двадесетог столећа, који је оставио трага у српској књижевности, култури и политици, међутим његово је дело остало на маргини српског књижевног канона. Остао је запамћен по свом раду на побољшању образовног система и по писању књижевности за децу, док је књижевност за одрасле писао у мањој мери и она је мање и позната (Кнежевић, 2006а: 7–11). Приповетку под насловом *Учитељица*, са поднасловом *приповетка из српскога живота* (што упућује на реалистичке тенденције), објављивао је у часопису *Јавор* године 1880. у шеснаест бројева. Приповетка тематизује згоде и недаће управо свршене учитељице Данице М, али ће уз ову приповедну линију бити присутан и одређени број других заплета попут страдања богате поседничке војвођанске породице Дорић, као и живот Сосе Дорић (Кнежевић, 2006б: 130), што заправо представља мотивско и тематско тежиште приповетке.

На почетку приповетке представљена је ситуација доделе сведочанстава, односно сâм крај школске године. Приповедач кроз наизглед неважне детаље попут тога да се ђаци често пипкају по џепу или се жале што су понели постељину, осликава школски живот крајем деветнаестог века. Међутим, са реалистичким елементима помешани су и романтичарски елементи оличени у снажном осећају родољубља, као и идеалистички елементи представљени кроз похвалу школи јер „сведочиба о свршеним наукама је важан лист артије; јер је пасош за живот” (Поповић, 1880: 1). Такође, сам почетак приповетке доноси и главну тему приповетке, а то је положај образоване жене у патријархалном друштву, управо јер приповедач представља разговор безбрижних момака, од којих један ниподаштава могућност образовања жена и њиховог могућег успеха у послу који је везан за јавну сферу, свдећи тиме фигуру жене на фигуру кућног анђела. Таква ситуација обременује Даничине мисли, јер се она присећа тог тренутка када путује на посао, што представља један важан елемент слике живота учитељица, које су морале да улажу двоструке напоре како би убедили околину да су уопште способне да раде такав посао: „– Мене ће учити учитељ, каже уја Младен. (...) Учитељ? При тој речци као да текну нешто у срце младу учитељицу. Не зна ни сама како јој опет падоше на ум оне речи што их је чула на жељезничкој станици” (Поповић, 1880: 104).

Лик Сосе Дорић може се описати као лик духом и телом моћне жене из Војводине, коју су животне недаће попут смрти скоро свих чланова породице и губитка имања очврсле и поставиле за стуб своје породице. Тако Соса бира управо Даницу за

учитељицу свог унука, због тога што је женско, јер сматра да ће јој млада жена бити приврженија и васпитавати унука Сергија у назорима сличним Сосиним (Тотић, 2014: 144). Тако Даница постаје приватна учитељица на салашу код Дорића, међутим, свесна мана које индивидуално школовање може да има, Даница излаже добро утемељен педагошки став о томе да унук Срђа не може бити сам у школи, јер постоје неке вештине које се уче само у друштвеној интеракцији, те се она утемељује као фигура просветитељке која ће сада учити и децу радника на салашу. Међутим, негде у првој половини приповетке окончава се наратив о Даничином учитељевању сценом испита, који сва деца успешно полажу, чиме се Даница доказује као вредна учитељског позива. Након тога се у приповеци одиграва моћан мелодраматични заокрет и приказивање године 1878, где Даница доживљава своје узношење до симбола Косовке девојке, бивајући пре свега Српкињом, она одлази на бојишта и постаје медицинска сестра, враћајући се касније у љубавни загрљај сина Сосе Дорић (Кнежевић, 2006б: 132).

Закључак

Имајући у виду ограничење ове теме на приказивање слике учитељског живота у приповеткама словеначког и српског реализма које у свом наслову садрже реч „учитељ” или „учитељица”, овај рад представља покушај сагледавања могуће дубље повезаности наслова и садржине дела на малом и брижљиво одабраном узорку. Важан закључак који се наметнуо јесте да у већини дела насловљеним речју „учитељ” фигура учитеља заузима централно место, па и у приповеци *Учитељица* Стевана В. Поповића, због тога што се дотадашња ситуација на салашу Сосе Дорић мења увођењем лика учитељице Данице. Други закључак који се наметнуо јесте чињеница да су учитељице у истоименим приповеткама представљене као изразито позитивне личности које свој посао (или неформали позив у случају Маријце) обављају са крајњом преданошћу. Оне су приказане као брижне учитељице и слика њиховог учитељског живота идеализована је јер оне у томе виде идеалан позив, што је слика какву ће у српској књижевности сасвим разградити роман *Сеоска учитељица* Светолика Ранковића. Оно што је приметно у обема приповеткама о учитељицама јесте постојање неке врсте притиска околине, или барем назнаке да тај посао није за девојке, као и снажно присуство мелодрамских мотива.

У вези са приповеткама које тематизују учитељски живот учитеља примећују се разлиите тенденције. Приповетка Јанка Веселиновића изразито је дидактичне природе,

што је у складу са политиком часописа *Учитељ*, у којем је објављена, а који је сâм Веселиновић уређивао. *Бележник једног учитеља* представља делимично идеализован наратив у којем млади човек превазилази препреке на животном путу у потрази за знањем. У приповеткама *Јеприки учитељ* Симона Јенка и *Учитељ* Милована Глишића примећује се мноштво формалних сличности. Обе приповетке центриране су око негативно окарактерисаних јунака учитеља, који одступају од своје професије тиме што уопште не одржавају наставу. Наслови поменутих приповедака најављују постојање учитељског живота који има везе са школом, међутим такво очекивање је код читалаца изневерено. Отуда се у овим приповеткама може говорити о минус-поступку у приказивању школског живота, јер читалац има прилику да се упозна са ставовима учитеља о настави, те добија информацију како управо они који би у највећој мери требало да брину о образовању, парадоксално, чине управо супротно. Оно што ове приповетке раздваја је опште расположење: учитељ из Јеперце скончаће трагично због своје заблуделости, а учитељ Милан успеће да се уз комичан ефекат извуче из неугодне ситуације, што се и очекује од Глишићеве приповетке, у чијој се основи налази анегдотско језгро.

Извори

1. Poljanec, Lj. (1899). Učiteljica. *Dom in svet* 12, 9, 268–270.
2. Веселиновић, Ј. (1933). *Целокупна дела 9*. Београд: Народна просвета.
3. Глишић, М. (1969). *Одабрана дела*. Нови Сад: Матица српска – Београд: Српска књижевна задруга.
4. Јенко, С. (1975). *Поезија и проза*. Нови Сад: Матица српска.
5. Поповић, С. (1880). Учитељица. У: *Јавор: лист за забаву, поуку и књижевност*, 1-16.

Литература

1. Bernik, F. (1955/56). O Jenkovi prozi. *Jezik in slovstvo* 1, 3, 65–72.
2. Kos, J. (1975). *Pregled slovenskega slovstva*. Ljubljana: DZS.
3. Levinson, J. (1985). Titles. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 44, 1, 29–39.

4. Šebjančič, M. (2011). Podoba učitelja v slovenski prozi in njegova realna podoba 1855–1914. *Jezik in slovstvo* 56, 5–6, 73–92.
5. Tomić, S. (2014). *Realizam i stvarnost: Nova tumačenja proze srpskog realizma iz rodne perspektive*. Beograd: Alfa univerzitet.
6. Wilshire, S. J. (1987). The Role of Titles in Identifying Literary Works. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 45, 4, 403–408.
7. Žic-Klačić, I. (1941). *Lik učitelja u srpsko-hrvatskoj književnosti*. Beograd: Arhiv za sociologiju.
8. Анђелић, Б. (2015). Призори из учитељског живота у прози Јанка Веселиновића. У: *Савремена проучавања језика и књижевности – зборник радова са VI научног скупа младих филолога Србије*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 307–318.
9. Васојевић, Н. (2014). Прве српске учитељице. У: *Узданица* XI, 1, 159–175.
10. Вученов, Д. (1976). Народна анегдота и анегдота у приповедака српских реалиста. У: *Научни састанак слависта у Вукове дане* 6, 2, 5–14.
11. Јовић, Ј. (2018). *Уметничка слика града у прози српског реализма*. Необјављена докторска дисертација. Ниш: Филозофски факултет.
12. Кнежевић, М. (2006а). Књижевни рад Стевана В. Поповића. У: *Норма* 12, 7–26.
13. Кнежевић, М. (2006б). *Стеван В. Поповић у српској култури*. Сомбор: Педагошки факултет.
14. Максимовић, Г. (2017). Градови Милована Глишића. У: Иванић, Д. (ур): *Поетика Милована Глишића*. Ваљево: Матична библиотека Љубомир Ненадовић, 28–39.
15. Поповић, Т. (2017). Јунаци-двојници у удвојеном свету Глишићеве прозе. У: Иванић, Д. (ур): *Поетика Милована Глишића*. Ваљево: Матична библиотека Љубомир Ненадовић, 10–27.

**REPRESENTATION OF SCHOOLTEACHERS' LIVES IN THE SHORT STORIES
OF SERBIAN AND SLOVENE LITERARY REALISM WHOSE TITLE CONTAINS
THE WORD "SCHOOLTEACHER"**

Summary: *This paper examines modes of representation of schoolteachers in the selected short stories of Serbian and Slovene literary realism in the late nineteenth century. The main selection criteria were that the title of the short story contains the word "schoolteacher". Therefore, the paper aims to examine the relationship of the title and the contents in regards to the historical context in order to interpret the position of the schoolteacher and their activities inside the fictional world of Serbian and Slovene literary realism. Based on the short stories "Jeprški učitelj" by Simon Jenko, "Učitelj" by Milovan Glišić, "Belešnik jednog učitelja" by Janko Veselinović and "Učiteljica" by Stevan V. Popović, it will be possible to understand the role of the schoolteacher in the realist short stories. Also, the title contributes to the reader's expectation, which can be either met, exceeded or subject to disappointment. The important element of this analysis is the gender aspect, because the position of a female schoolteacher in the nineteenth century greatly differs from the position of a male schoolteacher. The conclusions of this paper aid to providing a better insight in the modes of representation of schoolteachers in South Slavic literary realism.*

Keywords: *teacher, title, short story, Slovene literature, Serbian literature.*

Ненад СТОЈКОВИЋ¹

УДК 371.3::821.163.41- 14

ОШ „Јован Јовановић Змај“
Свилајнац

- стручни рад -

**МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ОБРАДИ ЛИРСКЕ ПЕСМЕ
У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ
У КОНТЕКСТУ ВАСПИТНОГ ДЕЛОВАЊА НА УЧЕНИКЕ**

Сажетак: *Лирска песма представља веома згуснуту и језгровиту књижевну форму. Због карактеристичног језика, израженог ритма, снажних емоција и сложених фигура изражавања, она наставнику може представљати проблем у методичкој интерпретацији. У раду се приказује један од могућих начина интерпретације песме Бранка Миљковића Песма о цвету, која у својој суштини нема васпитне предзнаке. Васпитни потенцијали ове песме проистичу из симбиозе естетских и поетских слојева песме. Дакле, једна уметничка лирска песма може пружити драгоцен васпитни потенцијал у раду са ученицима, али он зависи од методичког приступа учитеља часу интерпретације ове песме. То у нашем случају значи да таква методологија нити познаје, нити признаје утврђене методолошке и методичке системе којих би се требало придржавати при интерпретацији сваког појединачног књижевног дела/текста. У том смислу, васпитни утицаји било којег књижевноуметничког текста делотворни су и функционални уколико не руше, већ допуњују песничко „ткиво“ текста. Књижевна интерпретација успоставља узајамне везе и деловања између ученика и дела.*

Кључне речи: *поетски текст, методички приступ, васпитно деловање, ученици млађих разреда основне школе.*

Увод

Овладавање моделима обраде уметничког текста има за циљ да онај који тек почиње са реализацијом анализе и интерпретације у настави овлада методологијом и

¹ snarat1@gmail.com

² Рад је настао у оквиру израде докторске дисертације *Васпитни утицаји књижевности за децу на развој социјално пожељног понашања ученика млађих разреда основне школе*, одбрањене 02. 06. 2015. године на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу пред комисијом: проф. др Виолета Јовановић, проф. др Емина Копас Вукашиновић и проф. др Зона Мркаљ.

методиком тумачења. Међутим, иако се то дешава, овај модел никако не треба да буде шаблон кога се слепо треба држати.

Књижевно дело је особена, самосвојна, специфична уметничка творевина потчињена својој специфичној уметничкој структури, али и општим законима поетике. Поред мноштва сличности, књижевноуметничка дела поседују специфичне разлике (језик, стил, начин организације грађе, стваралачки занос, поглед на свет итд). Након што учитељ добро овлада општим моделом интерпретације, своје методичке поступке може трансформисати кроз посебне моделе. Ти посебни модели, управо, у обзир узимају специфичности појединих књижевних дела, нарочито њихову жанровску припадност.

Лирска поезија у програму српског језика у млађим разредима основне школе

Поезија у програму наставе и учења за млађе разреде заузима значајно место. Оријентационо, око 1/3 обавезних текстова школске лектире припада поезији. С обзиром на такву заступљеност, ефекти интерпретације поезије значајни су као део свеобухватног деловања наставе књижевности на развој укупних потенцијала ученика у млађим разредима основне школе. Због специфичности поетских текстова интерпретативни поступци захтевају ваљано познавање методичке интерпретације како се она не би свела на пуко парафразирање и превођење на свакодневни говор, а тиме постала својеврстан методолошки промашај.

У свакодневном животу се под појмом *поезије* подразумевају текстови у стиху. Ово одређење није у потпуности нетачно, али се мора нагласити да би то било преуско схватање стиха и потпуно изједначавање стихова и поезије (Солар, 1984). Дакле, у версификацији, поред везаног стиха, постоје и слободни стихови који су у појединим случајевима ближи прозном начину изражавања, тако да се граница између поезије и прозе не може строго диференцирати.

Вук Милатовић лирску песму одређује као „згуснуту, емоционално обојену, експресивну, богату музиком и на посебан начин организовану, богату фигуративним начином изражавања – једном речју слојевиту и вишезначну књижевну творевину“ (Милатовић, 2006: 294).

Милован Данојлић у својој студији *Наивна песма* указује на постојање разлика између модерне поезије уопште и дечје поезије. „Особина ових песама – не циљ, не задатак – јесте да су доступне деци. Садржајем и техником, те су песме, у начелу, блиске детету“ (Данојлић, 1976: 53). Према томе, она прати оно што је дечје у човеку, у свету који нас окружује, у стварима и речима. „Реч је о посебном систему односа и веза, о одређеном

нивоу мишљења и осећања – систему сведеном и пројашњеном, довршеном и себи довољном“ (Данојлић, 1976: 54).

Да би се пронашла права комбинација и прави избор интерпретацијских поступака, увек се треба обратити делу. Како је Лотман истицао, „уметнички текст је сложено изграђен смисао. Сви његови елементи су смисаони елементи. И ако је заиста тако, онда се мора наћи заједнички, обухватни критерији при тумачењу значењско-садржајних и формално-композицијских чинилаца књижевног текста. Проналажење јединствених аналитичких мерила, дакле мерила помоћу којих би се свеукупно значењско богатство стихова могло да сегментује (да се разлуче значењске компоненте и покаже њихов узajамни однос), а ритмичко сегментовање говорнога низа да протумачи као значењски активно – ето то је средишњи плодотворни пут испитивања књижевног текста“ (Лотман, 1976: 44).

Апострофирајући поетичке доминанте савремене српске поезије за децу, Тиодор Росић говори да се „младом читаоцу више не нуди свет-играчака, већ, како је то својевремено истакао песник Воја Царић, језичке игре, машта, смели обрти, осећања, разумевање и уважавање дететове личности. Савремени поетски дискурс није усмерен на разоноду и забаву детета већ на поетику нонсенса, ироније, аксиологију света по детету, а не по одраслом; поетику игре, критичких опсервација, маште, ововремене иконичке цивилизације, осећајности, минимализма и деконструкције“ (Росић, 2008: 77).

„У књижевности за децу нема лепог без поучног, као што нема забаве без смеха, нити игре без апсурда, пародије и нонсенса“ (Милинковић, 2010: 119). Зато треба максимално искористити вредности књижевности за здрав социјални развој деце. Свет књижевних текстова за децу, деца експлицирају својим богатим емоцијама, маштом и имагинацијом. „Потпуно уживљавање у ситуације у којима су избрисане границе између имагинарног и реалног, тај занос као својство дечје природе, дозвољава да у поетској представи дете-читалац и само постане актер и има пуније учешће у збивању“ (Марковић, 2009: 45). Та потпуна преданост и уживљавање деце у књижевни свет омогућава им да развију машту, креативност, имагинарност и све друге способности. Зато на млађем школском узрасту књижевност тако јако делује на развој деце и то треба искористити на прави начин.

Милка Андрић истиче да методологија методике наставе књижевности налаже да се при интерпретацији сваког конкретног књижевног остварења „на ваљаним и промишљеним естетским, методолошким и методичким разлозима утемељи избор вредносних чинилаца према којима ће бити усмеравани токови интерпретације“ (Андрић, 2002: 8). То у нашем случају значи да таква методологија нити познаје, нити признаје

утврђене методолошке и методичке системе којих би се требало придржавати при интерпретацији сваког појединачног књижевног дела/текста.

Методички приступ обради лирске песме

Жанровски модели полазе од становишта да сваки књижевни жанр има своје специфичне разлике које треба уважити приликом анализе и интерпретације. „Без разумијевања књижевних родова и врста, наине, нема разумијевања књижевности, јер су облици у којима се појављују књижевна дјела често од пресудне важности за схваћање и доживљавање књижевности. Суочени са књижевним текстом ми тако никада не прихватамо тај текст напросто као књижевност. Ми га увијек читамо као роман, новелу, као сонет или као драму; укратко: читамо свако књижевно дјело у оквиру неког схваћања књижевне врсте којој оно припада или којој сматрамо да оно припада“ (Солар, 1984: 122).

Моделе који су базирани на жанровској припадности дела треба схватити условно, као отварање нових могућности, а никако као идеалне или једине методичке приступе. Они, као и било који други модели, треба да служе инвентивности и бољим методичким поступањима учитеља, креативности да се продре у срж и естетске вредности дела. Ако се буквално и некритички примењују, постаће шаблон као и сви други. Већина наших еминентних методичара (П. Илић, В. Милатовић, М. Николић, Д. Росандић) у својим радовима указала је на значај жанровског приступа.

Обрада лирске песме. По својој суштини лирска песма је најјезгровитија и најзгуснутија књижевна форма. Богатог језика, мелодичног ритма, снажних емоција, сложених фигура изражавања – речју, вишезначна књижевна творевина. Управо због свих ових, али и других особина, лирска песма у методичкој интерпретацији може представљати камен спотицања. У намери да се ученицима приближе и разјасне њена значења често се прибегава симплификацији, па чак и банализацији. Вук Милатовић (2011) говори да је обрада лирске песме у основној школи углавном *дескриптивна анализа*, односно превођење песме на појмовни говор, и додаје да методичко поступање при обради лирске песме треба прилагодити природи песме, узрасту ученика, као и осталим педагошко-психолошким околностима. Такође, озбиљан проблем представља и избор лирске поезије у школским програмима и њена примереност ученицима.

Интерпретација лирске поезије у наставној пракси разредне наставе има одговарајућа ограничења у односу на старије узрасте. Нивои обраде, несумњиво, зависе од узраста ученика, њихове психолошке зрелости, интересовања, али и од личности учитеља.

Почетни кораци ученичке интерпретације засновани су на доживљају, импресији, као и интуицији, да би касније ти кораци били надограђени рационалним поимањем текста. „Подизање културе тумачења лирске песме на виши ниво значи изграђивање доживљајних могућности и аналитичко сазнајне технике“ (Милатовић, 2011: 295). Наставни програми прилично скучено говоре о нивоима обраде текста. Дакле, учитељу је препуштено да сâм одреди обим анализе, што није једноставан задатак.

Питање интересовања ученика за одређене врсте текстова није довољно расветљено и разграничено. Међу методичарима преовладава мишљење да су ученици млађег школског узраста претежно заинтересовани за лирску поезију. Отуда оволики број лирских песама у програмима српског језика. Међутим, једно истраживање (Шабић, 1983) показује да децу овог узраста више узбуђује занимљива фабула него лирска песма. У том смислу ово истраживање интересовања ученика млађег школског узраста за лирску поезију показало је да су компоненте тог интересовања следеће:

- тематско интересовање,
- интерес за песничку слику,
- интересовање за ритам,
- интересовање за везани или слободни стих,
- интересовање за фабулативност,
- интересовање за експресивност и песничку игру.

Интересовање за лирску поезију значајан је елемент њеног доживљавања. Задовољство које пружа читање лирске песме значајан је елемент за успостављање добре интерпретације, али се ту не сме стати, већ треба ићи у даље обликовање уметничког доживљаја. Доживљај је, дакле, полазиште за обраду лирске песме. „Ученике ваља довести у одређено психичко расположење које ће им омогућити да песму доживе. Овај поступак представља заправо настојање да се код ученика створи онакав 'штимунг' у каквом је био песник кад је стварао песму“ (Илић, 2006: 261). И ту није крај. Доживљај не сме да остане на нивоу стихијског. Он се мора изазивати, поспешивати и стално подизати на виши ниво, али уз поштовање личности ученика, чиме се поштује природност његовог доживљаја, спонтаност, знатижељност и његов књижевни сензибилитет.

У методичким приручницима могу се наћи различити модели обраде лирске песме који су у основи веома слични (П. Илића, В. Миларића, М. Николића, Д. Росандића, Г. Шабић). Методички модели обраде лирске песме проистекли су из схватања да је лирска поезија специфична и аутономна књижевна творевина са циљем да се осветли њена иманентна природа. Већина методичара истиче да методички приступ проистиче из саме песме и њене уметничке структуре.

Навешћемо пример обраде једне лирске песме, *Песма о цвету* Бранка Миљковића, на часу српског језика у млађим разредима основне школе, која директно не експлицира васпитно, али поседује васпитне потенцијале у споју поетског и естетског.

ПРИМЕР МЕТОДИЧКЕ ПРИПРЕМЕ УЧИТЕЉА ЗА ЧАС ОБРАДЕ ЛИРСКЕ ПЕСМЕ „ПЕСМА О ЦВЕТУ“ БРАНКА МИЉКОВИЋА

<i>Наставна тема:</i>	Књижевност
<i>Наставна јединица:</i>	„Песма о цвету“ Бранко Миљковић
<i>Тип часа:</i>	Обрада
<i>Циљ часа:</i>	Оспособљавање ученика за доживљавање и разумевање поетског текста; уочавање сличности и разлика неких карактеристика детета и цвета; истицање потребе испољавања сопствених потенцијала и вредности.
<i>Образовни задаци:</i>	Доживљавање и разумевање лирске песме и уочавање основних осећања и веселог расположења у песми. Повезивање мотива цвета у песми са дететом, како би ученици учили њихове заједничке особине. Образлагање уметничке функције поновљених стихова на почетку сваке строфе и смисла супротних исказа у свакој строфи.
<i>Васпитни задаци:</i>	Неговање интересовања за поезију; неговање љубави према природи и њеним лепотама; подстицање естетског уживања; развијање животног оптимизма и ведрине; подстицање става да свако дете у себи носи разнолике вредности (доброту, истрајност, упорност, љубав, искреност).
<i>Практични (функционални) задаци:</i>	Неговање лепог говора и уметничког казивања стихова; подстицање ведрине и животног оптимизма; подстицање дејег стваралаштва.
<i>Наставни облици:</i>	Индивидуални и фронтални.
<i>Наставне методе:</i>	Дијалoшка, монолошка, текстуална, демонстративна, илустративна, аналитичко-синтетичка метода, метода стваралачких радова ученика.

Наставна средства:

CD – музика (*Годишња доба* – Вивалди, пригодна музика о цвећу, интернет сајт: природа/цвеће, слике природе итд).

Исходи наставног часа:

На **крају часа** ученик ће бити у стању да:

- одреди главни догађај, време и место дешавања у прочитаном тексту;
- одреди редослед догађаја у тексту;
- уочи главне и споредне ликове и разликује њихове позитивне и негативне особине;
- изнесе своје мишљење о тексту;
- поштује и примењује основна правописна правила;
- влада основном техником читања и писања.

Међупредметне компетенције:

Комуникативна компетенција, компетенција за сарадњу, естетичка компетенција, дигитална компетенција, компетенција за решавање проблема, компетенција за однос према околини.

Корелација са другим наставним

Музичка култура, Свет око нас, Ликовна

предметима (међупредметно повезивање): култура.

ЕТАПЕ/ФАЗЕ ЧАСА:

Мотивисање ученика за доживљавање песме:

Могуће је применити најразличитије начине за читање, слушање и доживљавање песме. То може бити слушање неке лепе музике, гледање фотографија или слика са интернета, доношење букета или вазе са цвећем... Након тог почетног корака визуелне или аудитивне стимулације треба обавити краћи разговор:

** Шта сте осетили док сте слушали музику или гледали слике/фотографије? На шта Вас то подсећа? Каква осећања подстиче? Какво значење цвеће има за вас? Зашто се неке поклања цвеће?... Или:*

** Шта улепшава ваш стан, двориште, балкон? Које цвеће највише волите? Зашто?...*

Најава текста:

на Филозофском факултету Универзитета у Нишу.

Из нашег разговора могли смо да сазнамо шта цвеће за вас значи. Данас ћемо

узнати шта о цвећу мисли и како га види један песник, Бранко Миљковић, у „Песми о цвету“.

Интерпретативно читање/рецитовање:

Пожељно је да у овој фази учитељ изражајно прочита или одрецитује песму, ако има склоности за то. Може се користити и звучни запис.

Песма о цвету

Бранко Миљковић

**Један малени цвет
још ни проговорио није
а већ је знао све тајне Сунца
и све што земља крије.**

**Један малени цвет
још није ни прохода
а већ је умео сам да се храни
светлошћу, ваздухом и водом.**

**Један малени цвет
не зна да чита и пише,
ал' зна шта је живот, шта је свет,
и мирише, мирише.**

Разговор о доживљају песме:

Опишите шта сте осећали док сте слушали песму? Шта вас је зачудило, а шта задивило? Која слика вам је била пред очима док сте читали песму? Шта вас је изненадило (зачудило) у песми? Због чега? Шта вас је задивило у песми? Због чега сте се осетили узбуђено док сте слушали песму?

Гласно читање песме:

Песму гласно прочита неколико ученика (2-3), добрих читача или рецитатора.

Усмерено читање:

Ученици добијају задатак да песму прочитају у себи са циљем да уоче:

- * непознате речи, ако их има,
- * песничке слике/строфе.

Анализа и интерпретација песме:

- Анализа садржаја -

(Обавити кроз питања:)

- О коме пева ова песма?
- Како изгледа цвет из наше песме?
- Песник каже „малени цвет“, зашто није рекао „мали“?
- Опишите како замишљате овај цвет.
- Која знања поседује овај малени цвет?
- Шта он не зна?
- По особинама које поседује на кога вас

подсећа? Зашто?

- У првој строфи песник каже да цвет „зна све тајне сунца“. Које су то тајне?

- Од кога је све те тајне научио?

- Шта је Сунце за цвет, али и читаву природу?

- Шта је Сунце за вас?

- Ко ме кажемо: „Сунце моје!“?

- Како се откривају тајне Сунца? Је ли то лак посао? Зашто?

- Како је цвет уопште постао?

- Где се налазио пре него га ми видимо?

- Како цвет зна тајне Земље? Које су то тајне?

- У другој строфи песник каже да цвет „још није ни прохода“. Ко може да хода?

- Зашто се онда цвет пореди са дететом?

- Које су разлике, а које сличности имеђу детета и цвета?

- Шта дете може да ради када се роди?

- Шта може цвет кад изникне?

- Ко се брине о цвету, а ко о детету?

- Ко га је научио да се сâм храни?

- Каква је онда природа према цвету?

- У трећој строфи песник напомиње да цвет не зна да чита и пише, „ал' зна шта је живот, шта је свет/ и мирише, мирише.“ Како то цвет познаје живот?

- Идејна анализа -

- Да ли можете да замислите какав би био овај свет без цвећа?

- Шта значи када некога називате својим цветом? (Нпр. „Цвете мој“, „Ружо моја!“...)

- Осим нас, људи, кога цвеће још увесељава?

- Како се ви осећате када видите неки леп цвет, башту, парк?

- Коју још вредност има цвеће, осим што је лепо?

- Да ли све цвеће мирише? Значи ли то да је оно мање вредно од оног које је лепо и мирише?

- Цвеће расте у природи. Да ли се човек увек брине о природи?

- Шта ће се десити ако се о природи не бринемо?

Кратак стваралачки рад деце:

Запишите једном до две реченице (или стихом, ко може): „Ја сам дете, а да сам цвет, ја бих“...

(Читамо записе неколико ученика уз истицање разлика и сличности између

детета и цвета – успостављање везе са циљем часа).

Хајде да песму прочитамо још једном и покушамо да доживимо и осетимо сву лепоту и мирисе цвећа, да видимо како нам је песник својим стиховима то дочарао.

Осим што смо уживали у лепоти стихова, у лепотама маленог цвета, да ли нас ова песма учи још нечему?

Враћамо се на садржај песме и од ученика тражимо да запишу неке од вредности које афирмише ова песма, а које су они приметили и истакли током анализе.

- Цвеће улепшава овај свет својим мирисом и бојама.

- Радујмо се природи и уживајмо у њеним чарима.

- Чувајмо природу јер је она јединствена и непоновљива.

- Као што сваки цвет плени изгледом, бојом, мирисом, тако је и свако дете вредно и посебно на свој начин.

- Радујмо се животу, као што се цвет радује Сунцу.

Језичко-стилска анализа:

Лексичка вежбања:

Стваралачки рад ученика итд.

(Остали сегменти интерпретације неће бити детаљно разрађивани из разлога што они нису директно везани за нашу тему.)

Закључак

Као што се из наведеног примера види, поетски текст не мора бити директно усмерен према васпитним вредностима, већ, као што је то овде случај, оне произлазе из самог уметничког ткива песме. Песма потенцира животни оптимизам и ведрину, указује да свако живо биће има неку вредност која је јединствена и посебна, указује да је природа непоновљива учитељица живота, да је пуна чари и благодети, али да је исто тако опасна, сурова, немилосрдна према онима који се оглуше о њене законитости, што јесу изузетни васпитни потенцијали ове лирске уметничке песме.

Исто тако, методички приступ учитеља у великој мери одређује исходе наставне интерпретације и указује да васпитно у неком књижевноуметничком тексту не значи нужно његову утилитарност, већ, напротив, може бити значајно средство формирања

личности ученика и њиховог целовитог развоја. Књижевноуметнички текстови и дела књижевности за децу, која се презентују ваљаном наставом, имају значајан утицај на социјализовање и хуманизовање личности ученика. Они, такође, доприносе развијању врлина, моралних схватања, позитивних навика и социјално пожељног понашања ученика.

Такође, у условима изражене социјалне дистанце међу ученицима, као мере за очување здравља у ситуацијама каква је пандемија Ковида-19, када до сада познати механизми социјализације не могу дати праве резултате јер је социјална интеракција међу ученицима сведена на апсолутни минимум, вредни примери из књижевности постају значајни инхибитори развоја личности ученика и социјално пожељних модела понашања. Они се посредством психолошких механизма интернализују у могући репертоар понашања ученика.

„Књижевноуметничка дела имају посебан значај за развој и хуманизацију личности. Она развијају и формирају способност за естетско опажање и доживљавање, развијају креативне, критичке и стваралачке способности, те одређују естетско-вредносну оријентацију и поглед на свет“ (Гајић, 2004: 9). Ауторка даље наглашава да књижевна дела добијају своја естетско-уметничка својства онда када побуђују читаоца, његов естетски доживљај, креативност и критички став. По мишљењу савремених аутора, потреба и способност креативног и критичког мишљења јесте питање слободе и демократизације, просперитета, као и манифестације одрастања и достизања зрелости.

Овај методички приступ имао је за циљ да укаже колико уметнички текстови књижевности за децу који се обрађују у млађим разредима основне школе пружају драгоцене потенцијале у циљу остваривања васпитних задатака наставе књижевности, али и васпитних задатака школе у целини.

Литература

Андрић, М. (2002). *Методички прилази књижевноуметничком делу* (књига друга). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Гајић, О. (2004). *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси*. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.

Данојлић, М. (1976). *Наивна песма: огледи и записи о дечјој књижевности*. Београд: Нолит.

Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе*. Нови Сад: Змај.

- Лотман, Ј. М. (1976): *Структура уметничког текста*. Београд: Нолит.
- Марковић, Ж. С. (2009). Појам и име књижевности за децу. У: Љуштановић, Ј. (прир): *Принцеза лута замком* (45–52). Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Милаговић, В. (2011). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет.
- Милинковић, М. (2010). Књижевно дело као основна претпоставка васпитно-образовног рада и хуманизације младих нараштаја. У: *Зборник радова број 12 Учитељског факултета*, (111–124). Ужице: Учитељски факултет.
- Росић, Т. (2008). Ка поетичким доминантама у настави савремене српске поезије за децу. У: *Књижевност за децу у науци и настави*, посебно издање, књига 3, 76–88. Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.
- Солар, М. (1988). *Теорија књижевности*. Загреб: Школска књига.
- Шабић, Г. (1983). *Лирска поезија у разредној настави*. Загреб: Школска књига.

Nenad Stojković

METHODICAL APPROACH TO A LYRIC POEM ANALYZIS IN YOUNG GRADES OF PRIMARY SCHOOL IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL INFLUENCE ON STUDENTS

Summary: *In its essence, a lyric poem is the most concise and condensed literary form , with its rich language, melodic rhythm, strong emotions, complex figures of expression- a multifaceted literary creation. Because of all these, but also other features, a lyric poem in a methodical interpretation can be a stumbling block. The work presents one of the models of processing the lyric poem Poem about a Flower by Branko Miljkovic wich does not directly explain the educational, but the educational potential arises in the combination of aesthetic and poetic in the poem. Thus, an artistic lyric poem can provide valuable educational potential in working with students, but it depends on the teacher's methodical approach to the interpretation of this poem. In our case, this means that such a methodology neither knows nor recognizes the established methodological and methodical systems that should be followed in the interpretation of each individual literary work/text. In that sense, the educational influence of any literary and artistic text is effective and functional if it does not destroy but complements the poetic fabric of the text. Literary interpretation establishes mutual connections and actions between the students and the work itself.*

Key words: *poetic text, methodical approach, educational activities, students of young grades of primary school.*

Марија НЕШИЋ¹

УДК 371.016:73/76

Педагошки факултет у Врању
Универзитет у Нишу

- стручни рад -

ПРИМЕНА ГРАФИЧКИХ ТЕХНИКА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

Сажетак: *Настава Ликовне културе у основној школи, а нарочито у разредној настави, углавном се своди на примену цртачких и сликарских техника, док су остале технике неправедно запостављене. Бројне могућности за ликовни израз ученика уз примену мало материјала а пуно маште и креативности, пружају графичке технике. У раду је дат кратак историјски осврт на развој графике као ликовне технике и разматрају се могућности примене графичких техника у разредној настави.*

Кључне речи: *ликовне технике, графичке технике, Ликовна култура, разредна настава.*

Историјски осврт на развој графике као ликовне технике

Почетке графике можемо пронаћи у праисторији и потреби човека да свој траг отисне на зидовима пећина. Надаље, историју графике можемо сагледати кроз гравирање, један од најстаријих уметничких заната или начина ликовног изражавања. Гравирање је технички поступак урезивања у тврду површину, а прве гравуре проналазимо на праисторијским костима, камењу и зидовима пећина. Графичко отискивање први су користили Сумерци, а високи тисак сматра се најстаријим обликом умножавања мотива на различитим материјалима (Hozo, 1988). Првим правим сликовним отиском у високом тиску на папиру сматра се илустрација књиге *Budista Diamond Sutra*, која је настала 868. године (Babić, 2007). У Европи графику на папиру проналазимо крајем 14. века у техници

¹ marija.nesic.1995@gmail.com

дрвореза у приказима светаца, илустрација из књиге, црквених календара и карата за играње. Недуго након појаве дрвореза у раздобљу ренесансе појављују се и механичке технике дубоког тиска бакорез и сува игла. Графику 17. века карактерише распрострањеност орнаменталних и портретских мотива, као и откривање нове механичке технике мезотинт. Техника омогућава широк и богат тонски распон и као таква је била идеална за реалистичан привид волумена у портретима и осталим мотивима (Pargo, 1991). У 18. веку настала је нова техника акватинта, а иноватором техничког поступка у акватинти сматра се Жан Батист, „који је први пут представио својих 29 листова, рађених у техници акватинт и бакрописа“ (Hozo, 1988: 343). Крајем 18. и почетком 19. века појављује се нова техника у графици, литографија, која је омогућавала велики број отисака и користила се за отискивање плаката и књига, али су је и бројни уметници користили у уметничке сврхе. Графика данас обухвата велики број нових техника, дигиталних приступа и редефинише традиционалне технике увођењем нових материјала, поступака и алата. „Савремена графика није више само отисак на неком материјалу већ се спаја са многим другим уметничким и научним подручјима“ (Pargo, 1991: 23).

Дефинисање и подела графичких техника

Ликовне технике обједињују све материјале, и алате које уметник користи приликом стварања новог дела. Према подручју рада, ликовне технике деле се на технике просторно-пластичног обликовања и технике плошног обликовања, које можемо поделити на цртачке, сликарске и графичке (Jakubin, 1999). У савременој уметности бројни су примери комбиновања више техника за стварање једног уметничког дела.

Постоје многе дефиниције и поделе графичких техника. У овом раду биће приказане само оне које се могу користити у разредној настави. Одлика графичких техника јесте отискивање. „Ако неки цртеж урежемо у неку подлогу, а на њу нанесемо боју, можемо отиснути велики број истоветних примерака“ (Карлаварис, 1987: 82). Emil Robert Tanay (1995) описује графичке технике као технике где се цртеж преноси на папир уз помоћ матрице и притиском графичке пресе или ручним отискивањем.

Према Хаџи Јованчић, постоје три типа штампе у односу на то како је израђен цртеж на матрици:

висока штампа, код које је цртеж рељефан на плочи, а на папиру незнатно удубљен; дубока штампа, код које је цртеж на матрици удубљен, а након отиска на папиру незнатно рељефан;

код равне штампе цртеж је плошан и на матрици и на папиру (Хаџи Јованчић, 2009).

У технике високе штампе спадају: линорез, дрворез, гипсорез, картонтиск и сл, у технике дубоке штампе: бакорез, бакропис, сува игла, акватинта и слично, док у технике равне штампе спадају: литографија, монотипија, сито штампа, сериграфија и слично (Филиповић, 2011).

Примена графичких техника у разредној настави

Куленовић (1961) пише о графички у настави као о припреми за стручно графичко образовање и сматра да је задатак графика у основној школи да постепено уводи ученике у разне технике, навикава на руковање разним алатима и развија смисао за графичку стилизацију. Аутор истиче да се у разредној настави користе кромпир-штампа, гипсорез, линогравура и дечија типографија, док се, за разлику од њих, литографија и бакорез не препоручују. Данас се графичке технике у настави Ликовне културе користе да подстакну креативност и машту код ученика, без обзира на то за које ће се стручно образовање они касније одредити.

Хаџи Јованчић (2012) сматра да је графика као медиј ликовних уметности технички веома захтевна јер већина типова штампе захтева специјалне пресе. Како графику одликује могућност добијања отисака, она је деци веома занимљива. Служећи се различитим материјалима и алтернативним поступцима, од којих су неки откривени још у праисторији, деца упознају високу, дубоку и равну штампу. Коришћење лишћа, кромпира, јабука и другог поврћа и воћа, затим канапа, картона, дрвета, гуме и слично, деци даје могућност да у настави ликовне културе она постану творци својих малих, импровизованих преса, односно отискивача.

Према Стојановић Стошић (2016), од графичких техника у настави Ликовне културе у основној школи најчешће се користе монотипија, картонтиск и линорез, као и отискивање различитих облика из природе, воћа и поврћа, с тим што се линорез користи само у вишим разредима основне школе.

Ђорђевић (2010) истиче да се прегледом планираног програма за разредну наставу намеће закључак да нису сви медији равноправно заступљени и да је графичка дисциплина готово маргинализована. Графика, као вид уметничког изражавања, подразумева поступак умножавања слике или цртежа уз помоћ матрице. Међутим, шира популација за графику најчешће мисли да је „цртеж графитом“, а узрок томе директно је повезан са недовољном применом графичких техника у образовању.

Монотипичја

За разлику од осталих графичких техника, монотипичја даје могућност само једног отиска и због тога постоје расправе у научном свету да ли монотипичја спада у графичке технике. У преводу са грчког, одакле назив и води порекло, монотипичја дословно значи: један отисак (монос – један, типос – отисак).

За матрицу се користи равна и чврста подлога, алуминијумска, пластична или стаклена плоча, дакле подлога која не упија боју. Слика се израђује четкицом уз помоћ уљаних боја или темпере, уз додатак глицерина, како би се спречило брзо сушење боје. Када је слика готова, положи се гладак папир и цртеж се преслика уз помоћ ваљка. С обзиром на то да сва боја пређе на папир, могуће је направити само један отисак (Јакубин, 1999).

Овом техником можемо експериментисати са једном или више боја, цртати, гребати, утиснути различите природне или вештачке текстуре и увек можемо добити нове и интересантне текстуре (Данчо, 2009).

Монотипичја даје одличне могућности за упознавање деце са графичким техникама. То је техника равне штампе која једина даје могућност добијања само једног отиска и због тога је интересантна деци млађег школског узраста.

Монотипичју деца врло лако и лепо могу комбиновати са још неколико ликовних техника. На пример, приликом прављења новогодишњих честитки, шарања васкршњих јаја и слично, деца могу комбиновати монотипичју са различитим сликарским, цртачким и другим графичким техникама. То значи да ако не успемо да добијемо све ефекте једним отиском, када завршимо штампање и када се отисак добро осуши, можемо интервенисати материјалима као што су водене боје, пастел (суви и воштани), оловке у боји.

Постоји и могућност примене монотипичје преклапањем папира. Боје у већој количини наносимо на једну страну папира; то може бити једна боја или комбинација неколико њих. Боје се могу нанети прстима или четкицом, додатак глицерина у овом случају није обавезан јер се боје наносе у дебљем слоју и самим тим се спорије суше. Када се добије одговарајућа слика, папир се преклапа и на једној његовој страни врши се притисак шаком или неком врстом ваљка, да би се тим поступком добио готово идентичан отисак на другој страни папира.

Картон тисак

Приликом примене технике картон тиска користи се чврста подлога, на коју се лепе изрезани делови, који ће чинити отисак. Дакле, за разлику од осталих техника, овде се међупростор не изрезује, већ се матрица добија лепљењем жељених облика на картон. Отисак се добија тако што се боја уз додатак глицерина нанесе на издигнуте делове матрице и притиском се пренесе на жељену подлогу (Jakubin, 1999).

Поред лепљења картона, на матрицу може бити лепљено различито зрневље, попут пасуља, кукуруза, бибера, пшенице и слично. Тако направљеним шаблоном, на који се нанесе боја а онда се отисне на подлогу, може се декорисати зид или одећа. Различите тканине могу послужити за отискивање шара. Најефектнија је чипка, која може бити залепљена на картон, преко ње нанета темпера, туш или чак водена боја, а потом отиснута на папир.

Будући да у многим примерима отискивања матрице настају колажирањем различитих материјала на подлогу, оне су већ саме по себи готови колажи. Апликовање различитих материјала веома је присутно у разредној настави (Хаџи Јованчић, 2012).

Техника картон тиска може послужити и на часу математике – приликом обраде геометрије деца могу направити троугао, квадрат, правоугаоник, круг и сл. и отиснути их у своје свеске. Ово ће деци остати у сећању дуже него да ове геометријске фигуре само нацртају или их конструишу уз помоћ лењира и шестара.

Кромпир тисак

Кромпир тисак можда није званична ликовна техника попут картон тиска, али је сигурно да га је свака учитељица барем једном применила на часовима ликовне културе и зато он добија заслужено место у овом раду. Поред кромпира, могу се користити разно воће, поврће и предмети, заправо све оно што можемо умочити у боју и њиме оставити печат на подлози.

Код кромпир тиска кромпир се преполови и на свакој половини се направи жељени облик, попут цвета, облака, сунца, кућице и слично. Тако се добија нека врста печата, такав печат умочи се у боју, или се боја нанесе на њега а затим се отисне на жељену површину. Данас се у књижарама могу наћи већ готови печати, али се њиховом применом не оставља могућност за креативни израз ученика; зато су кромпир и остало поврће и воће које се може умочити у боју и њиме оставити печат, јефтинија варијанта која је на страни дечије маште. Осим кромпира, може се користити и јабука – обичним пресецањем јабуке на пола добија се печат који уз помоћ боје постаје сјајан начин за декорацију зидова, тканина или папира.

Шаблон – поступак равне штампе

Матрица (шаблон) израђена је од танког картона. Да би се добио шаблон, цртеж на картону мора се изрезати по спољашњој контури. „Пожељно је да сама спољашња линија, или контура, буде са што мање детаља како би ученици могли успешно да је савладају резањем“ (Хаџи Јованчић, 2012: 174).

Шаблон може бити направљен тако да се боја наноси у унутрашњост шаблона, чиме се сваки пут добија потпуно идентична шара или се боја наноси по спољашњим ивицама и тако оставља могућност за јединствену и сваки пут другачију шару добијену уз помоћ истог шаблона. Током овог поступка боја се може наносити четкицом или сунђером, могу се користити туш или темпере, чак и водене боје.

Закључак

Графичке технике дају одличне могућности за испитивање својстава материјала и испробавања различитих могућности матрица. Ученици добијају могућност испробавања различитих боја и њихових комбинација, јер се иста матрица може користити више пута уз примену других боја. Тако су ученици у ситуацији да кроз рад у графичким техникама уче о комплементарном контрасту, да развијају креативно, критичко и логичко мишљење. Ово су само неке од предности примене графике у настави, као и разлози зашто је неопходно да она у већој мери буде заступљена у школи.

Графика као ликовна техника омогућава бројна креативна решења за реализацију садржаја предмета Ликовна култура у разредној настави. „Креативност је комплексан феномен и развијање креативности кроз наставу, не само ликовне културе, јесте кључни моменат сваког друштва и основна потреба појединца“ (Стојановић Стошић, 2017: 322). Бројне су могућности примене графике у разредној настави, и то не само на часовима Ликовне културе, већ и на осталим часовима, што даје безбројне могућности корелације садржаја и уношења уметности у све часове.

Разноликост садржаја, техника и метода у настави ликовне културе важна је како код ученика не би дошло до презасићења и губитка интересовања, због чега је важно дати простор и сликарским, цртачким и вајарским техникама, у зависности од узраста ученика. Идеално је комбиновати више ликовних техника, јер то час чини динамичнијим и за ученике интересантнијим. „Недовољно познавање темељне структуре ликовног језика, технологије и техника може довести до неадекватне наставе. Тада се прибегава принципу шаблона, који је врло штетан, јер се тиме не развија ликовни језик и не подстиче креативност“ (Николић, 2012: 469).

Литература

Babić, A. (2007). *Likovne teme*. Vinkovci: Ogranak matice Hrvatske.

Данчо, О. (2009). *Ликовно образовање за седми разред за осмогодишње основно образовање*. Министарство образовања и науке Републике Македоније.

Ђорђевић, М. (2010). Прилагођавање графичких техника плану и програму едукације деце од првог до четвртог разреда. У: *Уметност у методикама наставе*. Јагодина: Педагошки факултет, 77–83.

Јакубин, М. (1999). *Likovni jezik i likovne tehnike*. Zagreb: Eduka.

Карлаварис, Б. (1987). *Методика наставе ликовног васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Крџман, Т. (1952). *О графичким вјеџинама*. Zagreb: JAZU.

Куленовић, Х. (1961). *Ликовно васпитање*. Сарајево: Веселин Маслеша.

Николић, Н. (2012). Посматрање уметничких дела као услов ликовне писмености. У: *Годишњак Учитељског факултета у Врању*. Врање: Учитељски факултет, 467–470.

Стојановић Стошић, М. (2016). *Развијање креативних способности деце кроз наставу ликовне културе применом тактилних, визуелних и аудитивних подстицаја*. Докторска дисертација. Врање: Педагошки факултет.

Стојановић Стошић, М. (2017). Развијање креативних способности деце кроз наставу ликовне културе применом тактилних, визуелних и аудитивних подстицаја. У: *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, књига VIII, 2/2017. Врање: Педагошки факултет, 311–324.

Танау, Е. Р. (1995). *Tehnike likovnog izražavanja: od olovke do kompjutora*. Zagreb: Naklada Zakej.

Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Београд: Универзитет уметности – Klett.

Раго, Ф. (1991). *Grafika*. Zagreb: Mladost.

Хаџи Јованчић, Н. (2009). *Визуелне уметности за младе*. Београд: Klett.

Хаџи Јованчић, Н. (2012). *Уметност у општем образовању*. Београд: Klett.

Hozo, Dž. (1988). *Umjetnost multioriginala – Kultura grafičkog lista*.
Mostar: Prva književna komuna.

Marija Nešić

APPLICATION OF GRAPHIC TECHNIQUES IN CLASS TEACHING

Abstract: *The teaching of Art course in primary school, and especially in class teaching, is mainly reduced to the application of drawing and painting techniques, while other techniques are unfairly neglected. Graphic techniques provide numerous possibilities for the artistic expression of students, with the application of little material and a lot of imagination and creativity. The paper gives a brief historical overview of the development of graphics as an art technique, and discusses the possibilities of applying graphic techniques in the classroom.*

Keywords: *art techniques, graphic techniques, Art course, class teaching.*

Тијана СТОЈАНОВИЋ1

УДК 616.1-084:613.7 613.99

Факултет спорта и физичког васпитања
Универзитет у Нишу

- прегледни научни рад -

Павле ЂУРАКИЋ
Факултет спорта и физичког васпитања
Универзитет у Београду

Борко ПЕТРОВИЋ
Факултет физичког васпитања и спорта
Универзитет у Бањалуци

ЕФЕКТИ РАЗЛИЧИТИХ ПРОГРАМА ВЕЖБАЊА НА АНТРОПОЛОШКИ СТАТУС ЖЕНА ТРЕЋЕГ ДОБА

Сажетак: Циљ овог рада је преглед и анализа серије истраживања која су се бавила ефектима различитих програма вежбања на антрополошки статус жена трећег доба. Резултати до којих су дошли аутори радова који су увршћени у ово истраживање, указују да физичка активност ниског и умереног интензитета кроз тренинг са оптерећењем, аеробни тренинг (ходање, пешачење и шетање, возња бицикла, плес), као и комбиновани тренинг, може знатно допринети смањењу гојазности и телесне масе, као и повећању мишићне масе и тиме спречити процес саркопеније. На бази нашег прегледа истраживања и њихове анализе, може се констатовати да је трајање програма од 12 недеља оптимални период за изазивање позитивних ефеката код старијих жена, без обзира на врсту програма, са учесталошћу од три тренинга недељно у трајању од 30 до 60 минута. Такође се може констатовати да је за побољшање мишићног фитнеса, тренинг са оптерећењем бољи избор од аеробног тренинга, односно, да аеробни тренинг даје ефикаснији стимулус од тренинга са оптерећењем за промене у телесној композицији и функционалним способностима у циљу побољшања свеукупног здравља код жена трећег доба.

Кључне речи: програми вежбања, ефекти, антрополошки статус, жене трећег доба.

1 tiki92_nis@hotmail.com

Увод

Процес старења праћен је повећаним ризиком од хроничних стања и обољења као што су поремећаји когнитивних функција, кардиоваскуларне болести и метаболички синдром. Наиме, током процеса старења долази до слабљења мишића, смањује се радни капацитет и долази до пада у мишићној маси. Као последица ових губитака долази до смањења у физичкој активности. Пад у физичкој активности ланчано доводи до повећања обољења и фактора ризика као што су висок крвни притисак, абнормала концентрација липида, дијабетес тип 2 и на крају ови проблеми могу довести до кардиоваскуларних болести. Генетика и прекомерна тежина (гојазност) такође играју значајну улогу у целокупном процесу старења (Salvestrini, Sell, & Lorenzini, 2019).

Прекомерна тежина и гојазност и недовољна физичка активност утичу на повећање броја хроничних, незаразних болести, али и на краћи животни век (US Department of Health and Human Services, 1996). Светска здравствена организација (СЗО) оцењује да 2.8 милиона људи умире сваке године због прекомерне тежине и гојазности, док се 3.2 милиона смртних случајева годишње приписује физичкој неактивности (World Health Organization [WHO], 2009).

Редовно упражњавање различитих видова физичке активности може утицати на промене у многобројним системима људског тела и због тога физичка активност представља есенцијални фактор којим човек може утицати и контролисати процес старења. Умерена физичка активност смањује ризик од срчаног удара за 20-25% код особа које имају срчаних проблем, док редовне аеробне активности додатно смањују ризик за 37% (Merz, Rozanski, & Forrester, 1997). Поред тога, старије особе које су активне остају дуже независне од туђе помоћи у обављању свакодневних послова и редукују ризик од падова и повреда. Амерички колеџ за спортску медицину (енг. American College of Sports medicine - ACSM) сматра да је потребно бити веома обазрив када је реч о препорукама за упражњавање физичке активности старих особа (интензитет, трајање, врста активности и учесталост) и да се мора имати у виду функционално стање, степен способности као и здравствени статус пре него што се почне са било каквим обликом вежбања (Nelson et al., 2007). Према препорукама ACSM, да би се одржале аеробне способности потребно је да старије особе упражњавају активност умереног интензитета, минимум 30 минута, са учесталешћу од

пет дана у недељи, или високо-интензивну активност, 20 минута, три пута у току недеље (Nelson et al., 2007).

Рекреативна физичка активност подразумева широк спектар активности које појединац може да чини за време његовог слободног времена. Такве активности могу бити организоване (нпр. различити фитнес програми) или неорганизоване (нпр. пешачење, вожња бицикла, плес, итд). Физичко вежбање подразумева планирану, структурирану и понављајућу активност, чији је циљ побољшање функционалне способности организма, или одржавање здравља (Caspersen, Powell & Christenson, 1985). СЗО процењује да је четвртина светске популације одраслих (~28%) тренутно недовољно физички активно (WHO, 2020).

Када је реч о особама трећег доба, посебно се могу истаћи следеће користи које физичка активност умереног интензитета има за њихов организам: изузетно повољно утиче на рад срца и крвне судове (циркулацију), регулише крвни притисак (снижава висок, а повећава ниски крвни притисак), елиминише вишак килограма изазивајући мршављење на најприроднији начин, смањује „штетни“ а повећава „корисни“ холестерол, смањује повишене триглицериде у крви, смањује повишен шећер у крви, побољшава плућни капацитет и оксидацију крви, регулише пробаву, повећава функционалне и радне способности организма (Stojanović, Hodžić, Stojanović & Stojanović, 2013).

Циљ овог прегледног истраживања је да се анализирају и систематизују резултати досадашњих истраживања која су се бавила провером ефеката различитих програма вежбања на антрополошки статус жена трећег доба.

Методe истраживања

Преглед и анализа релевантних истраживања су спроведени су у складу са PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses) методологијом и смерницама (Moher, Liberati, Tetzlaff, & Altman, 2009).

Критеријуми за укључења и искључења студија

За одабир радова који ће бити укључени у коначну анализу су дефинисани следећи критеријуми: (1) оригинални научни радови; (2) радови који нису старији од 2000. године; (3) радови писани искључиво на енглеском и српском језику; (4) узорак

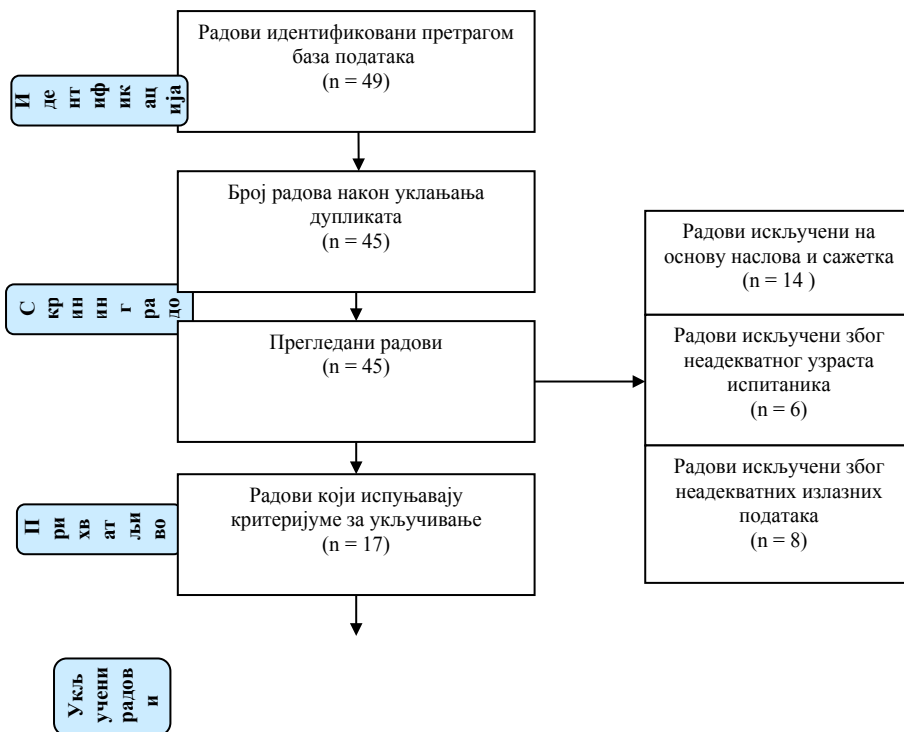
испитаника – популација жена трећег доба; (5) радови у којима је мешовити узорак у односу на пол, укључују се само радови за анализу резултата женског пола.

На основу следећих критеријума су радови искључени из даље анализе: (1) радови старији од 2000. године; (2) радови писани на другим језицима; (3) неадекватан узорак испитаника (млађи од 50 година, мушки пол, са терапијом итд.); (4) експериментални третман трајао мање од три недеље; (5) радови у којима нису адекватно приказани резултати или недостају параметри који су потребни за даљу анализу.

Стратегија претраживања

Приликом прикупљања досадашњих истраживања коришћени су интернет претраживачи “PubMed”, “Mendeley” и “Google Scholar”. Претраживане су следеће кључне речи на енглеском језику: effects, physical activity, exercise, training, program, elderly, older, women, а кључне речи на српском језику: телесно вежбање, физичка активност, жене, треће доба, у претраживачима и академским мрежама “SCIndex”, “ResearchGate”. Претрага је ограничена на радове у периоду од 2000. – 2020. године, за узорак испитаника жена трећег доба.

Шема 1. Шематски приказ одабира прикупљених радова



Резултати

У фази прикупљања досадашњих истраживања о ефектима различитих програма вежбања код жена трећег доба, почетна база истраживачких радова је била сачињена од 49 радова који су задовољили основне критеријуме претраживања садржином наслова. Извршена је даља селекција радова где је, након читања и анализе сажетака елиминисано 32 рада, а издвојено 17 радова који задовољавају уже критеријуме претраге (Шема 1).

Прикупљена истраживања која су коришћена за овај рад приказана су на табели бр. 1. За свако истраживање приказани су параметри: аутори и година, узорак испитаника (број, узраст и пол) и експериментални третман (трајање програма, број група – експерименталних и контролних, примењени програм вежбања и резултати).

Табела 1. Дескриптивне карактеристике и резултати укључених студија

Аутори и година публикације	Узорак испитаника	Експериментални третман			
	Н, просечна старост, пол, број група	Трајање	Програм вежбања	Варијабле	Резултати
Asikainen et al. (2002)	134, 57 год., Ж, 2 Е, 1 К.	15 недеља	Програм ходања 1х дневно (Е1) и 2х дневно (Е2) 5х недељно 65% VO_{2max} 1500kcal/недељно.	VO_{2max} , HR@75% VO_{2max} , HR@65% VO_{2max} , телесна маса, проценат масти, BMI.	VO_{2max} Е1: 12.5% ml/kg/min ↑; Телесна маса Е1: -1.2 kg ↓; Е2: -1.1 kg ↓; Процент масти Е1: -2.1% ↓; Е2: -1.7% ↓.
Стојиљковић и сар. (2002)	25, 62 год., Ж, 1 Е, 1 К.	12 месеци	Јога 3х недељно.	Телесна тежина, лежање сед, претклон у седу, отклон у десну и леву страну, равнотежа, скок у вис, тапинг руком.	Е: Лежање сед ↑; Равнотежа ↑.
Irwin et al. (2003)	173, 50-75 год., Ж, 1 Е, 1 К.	12 месеци	Вежбање у објекту и вежбе у кући умереног интензитета (Е1) и истезање (К) 5х недељно 40-75% HRmax.	Физичка активност, VO_{2max} , телесна маса, обим кукова, проценат масти, интра-абдоминално масти, поткожне абдоминалне масти, BMI.	Е: Телесна маса 1.4 kg ↓; Процент масти 1.0% ↓; Интра-абдоминалне масти 8.6 g/cm ² ↓; Поткожне абдоминалне масти 28.8 g/cm ² ↓.

Sartorio et al. (2004)	1273, >50 год., 466М/807Ж , 1 Е.	3 неде ље	Вожња собног бицикла, шетња, гимнастичко разгибавање, 5х недељно. 55-75% HRmax.	Тест пењања уз степенице, телесна маса, безмасна маса, процент масти.	Телесна маса (kg) 3.9% ↓; Безмасна маса (kg) 2.5% ↓; Процент масти (%) 1.4% ↓.
Nakamura et al. (2007)	45, 67 год., Ж, 3 Е, 1 К.	12 неде ља	Комбиновани тренинг (ходање, вежбе са оптерећењем...), 1х недељно (Е1), 2х недељно (Е2), 3х недељно (Е3), 55-70% HRmax.	Телесна маса, процент масти, ВМI, стисак шаке, прегибање руку (мишићна издржљивост) сед и устајање (са столице), дохват рукама (динамичка равнотежа), ходање између два чуња (координација), ходање 6 минута (кардиореспираторн и фитнес).	Е3: ВМI (kg/m ²) 2.8% ↓; ВF% 2.4% ↓; Координација (s) 6.2% ↓; Мишићна издржљивост (бр. понављаја) 7.5% ↑; Динамичка равнотежа (cm) 9.6% ↑; Кардиореспираторни фитнес (VO _{2max}) 4.1% ↑.
Vocalini et al. (2008)	50, 62-65 год., Ж, 2 Е, 1 К.	12 неде ља	Програм вежбања у води са оптерећењем (Е1) Програм ходања на тлу (Е2), 3х недељно, ~70% HRmax.	VO _{2max} , срчана фреквенција у мировању (HRrest), прегибање руку (мишићна снага горњег дела тела), Сед и устајање са столице (мишићна снага доњег дела тела), тест 8 корака (агилност), сед и дохват (флексибилност трупа), флексибилност рамена (енг. Back scratch test).	HRrest (beats/min) Е1: 10% ↓; VO _{2max} (ml/kg/min) Е1: +42% ↑; Е2: +32% ↑; Мишићна снага доњег дела тела (бр. повнављаја) Е1: 54% ↑; Е2: 65% ↑; Флексибилност трупа (cm) Е1: 50% ↑; Е2: 33% ↑; Флексибилност рамена (cm) Е1: 40% ↓; Агилност (s) Е1: 34% ↓; Е2: 36% ↓.
Kaneda et al. (2008)	30, 60 год., 4М/26Ж, 2Е.	12 неде ља	Програм ходања у дубокој (Е1) и нормалној води (Е2), 2х недељно, 11.5 RPE	Удаљеност и површина постуралног њихања, време реакције, брзина ходања на линији, телетна маса, ВМI.	Удаљеност постуралног њихања (cm) Е1: 8.4% ↓; Површина постуралног њихања (cm ²) Е2: 24% ↓; Брзина ходања на линији (s) Е1: 14% ↓; Време реакције (ms) Е1: 9.6% ↓; Е2: 7.5% ↓.

Wanderley et al. (2010)	22, 71.4 год., Ж, 1 Е.	4 месеца	Програм ходања, 3x недељно, 50-70% HRmax.	Телесна маса, проценат масти, масноћа у трупy, безмасна маса, систолни и дијастолни крвни притисак, срчана фреквенција, мишићна издржљивост горњег и доњег дела тела, флексибилност горњег и доњег дела тела, динамичка равнотежа, аеробна издржљивост.	Систолн крвни притисак 12 mmHg ↓; Дијастолни крвни притисак 5.2 mmHg ↓; Мишићна издржљивост доњих екстремитета (бр. понављаја) 5 ↑.
Figueroa et al. (2011)	24, 47-68 год., Ж, 1 Е, 1 К.	12 недеља	Комбиновани кружни тренинг издржљивости и са оптрећењем, 3x недељно, 60% HRmax, 60% 1RM.	Телесна маса, ВМI, проценат масти, безмасна маса, динамичка и изометријска снага мишића, срчана фреквенција, средњи артеријски притисак, крутост артерија, систолни и дијастолни крвни притисак.	Е: Крутост артерија 0.8±0.2 m/s ↓; Систолни крвни притисак 6.0±1.9 mmHg ↓; Дијастолни крвни притисак 4.8±1.7 mmHg ↓; Срчана фреквенција 4.0±1.0 beats/min ↓; Динамичка снага 5.1±1.0 kg ↑; Изометријска снага 2.8±0.7 kg ↑.
Kim & Kim (2012)	30, 53 год., Ж, 1 Е, 1 К.	16 недеља	Програм аеробних вежби, 3x недељно, 55-80% HRmax.	Телесна маса, висцералне масти, проценат масти, безмасна маса, ВМI, обим струка, глобулин, укупни холестерол (ТС), триглицериди, холестерол липопротеина велике и мале густине, систолни и дијастолни крвни притисак, резистенција на инсулин.	Е: Телесна маса 2.25 kg ↓; ВМI 0.82 kg/m ² ↓; Процент масти 2.49% ↓; Обим струка 1.15 cm ↓; Висцералне масти 5.3 cm ² ↓; ТС 16.9 mg/dL ↓; Глукоза 6.4 mmol/L ↓; Инсулин 0.9 μU/mL; Крвни притисак ↓.

Willis et al. (2012)	119, 52 год., 51М/68Ж, 3 Е.	8 месеци	Тренинг са оптерећењем (Е1), 3х недељно, 8-12RM; Аеробни тренинг (Е2), 12 миља недељно, 65-80% VO_{2max} ; Комбиновани тренинг (Е3) 12 миља недељно, 65-80% VO_{2max} + 3х недељно, 8-12RM	Телесна маса, BMI, унос хране по дану, VO_{2peak} , снага, проценат телесне масти, маса масног ткива, безмасна маса тела, попречни пресек мишића бутине, обим струка.	Телесна маса Е2: 1.76 kg ↓; Е3: 1.63 kg ↓; Маса масног ткива Е2: 1.66 kg ↓; Е3: 2.44 kg ↓; Безмасна маса Е1: 1.09 kg ↑; Е3: 0.81 kg ↑; Попречни пресек мишића бутине Е1: 681.9 mm ² ↑; Е3: 587.4 mm ² ↑; Обим струка Е2: 1.01 cm ↓; Е3: 1.66 cm ↓.
Radaeli et al. (2013)	20, 66 год., Ж, 2 Е.	13 недеља	Тренинг са оптерећењем малог (Е1) и великог обима (Е2), 2х недељно, 60-75% 1RM.	1RM екстензије колена, 1RM флексије лакта, изометријска максимална снага доњег и горњег дела тела.	1RM екстензије колена (kg) Е1: 31.8±20.5% ↑; Е2: 38.3±7.3% ↑; 1RM флексије лакта (kg) Е1: 25.1±9.5% ↑; Е2: 26.6 ±8.9% ↑; Изометријска снага доњег дела тела (kg) Е1: 3.9±19.3% ↑; Е2: 14.1 ±10.7% ↑; Изометријска снага горњег дела тела (kg) Е1: 20.9 ±17.5% ↑; Е2: 16.3 ± 9.8% ↑.
Conceicao et al. (2013)	20, 53 год., Ж, 1 Е, 1 К.	16 недеља	Тренинг са прогресивним оптерећењем, 3х недељно, 75-80% 1RM.	Телесна маса, BMI, проценат масти, маса масног ткива, безмасна маса, потисак са груди, потисак ногама.	Е: Процент масти (%) 6.75% ↓; Маса масног ткива (kg) 7.06 ↓; Безмасна маса (kg) 2.46% ↑; Потисак ногама (kg) 41.29% ↑; Потисак са груди (kg) 27.23% ↑.
Marques et al. (2017)	71, 69 год., Ж, 2 Е, 1 К.	8 месеци	Тренинг са оптерећењем (Е1) и аеробни тренинг (Е2), 3х недељно, 50-80% 1RM, 50-85% HRmax.	Снага флексора и екстензора колена, равнотежа, тест 8 корака.	Равнотежа (s): Е1: 25% ↑; Е2: 31.2% ↑; Снага екстензора (Nm) Е1: 10.7% ↑; Флексора колена (Nm) Е1: 24.3% ↑.

Campra et al. (2018)	30, 66 год., Ж, 1 Е, 1 К.	12 недеља	Тренинг са оптерећењем суспензијом (TRX), 2x недељно, ~70% 1RM	Кожни набори: трицепса (TS), бицепса (BS), леђа (SBS) и абдомена (SIS), проценат масти, стисак доминантне шаке, апсолутна снага стиска шаке, обим струка, обим руке, обим потколенице.	Е: TS 2.1 mm ↓; BS 1.8 mm ↓; SBS 2.8 mm ↓; Процент масти 1.8% ↓; Стисак доминантне шаке 1.7 kg ↑; Апсолутна снага стиска шаке 5.6 kg ↑.
Ribiero et al. (2018)	33, 70 год., Ж, 2 Е.	38 недеља	Тренинг са константним (Е1) и пирамидалним (Е2) оптерећењем, 3x недељно, 65-80% 1RM	Маса мишићног ткива, безмасна маса горњих, доњих екстремитета и трупa, проценат масти, потисак са груди, потисак ногама, прегинање подлактице.	Маса мишићног ткива (kg) Е1: 1.4% ↑; Е2: 1.0% ↑; Безмасна маса доњих екстремитета (kg) Е1: 1.1% ↑; Е2: 0.8% ↑; Безмасна маса трупa (kg) Е1: 1.8% ↑; Е2: 1.6% ↑; Потисак са груди (kg) Е1: 2.9% ↑; Е2: 2.4% ↑; Потисак ногама (kg) Е1: 6.7% ↑; Е2: 6.3% ↑; Прегинање подлактице (kg) Е1: 4.9% ↑; Е2: 4.1% ↑.
Mair et al. (2019)	11, 65-74 год., Ж, 1 Е.	6 недеља	Степ тренинг са оптерећењем, 3x недељно, 10-13 RPE.	Телесна маса, срчана фреквенција у мировању (HRrest), систолни и дијастолни крвни притисак, време пењања уз степенице, снага током пењања уз степенице, ходање 4 минута, време устајања са столице, максимална снага, просечна снага доњих екстремитета.	Релативна снага доњих екстремитета (W/kg) 11% ↑; Апсолутна снага доњих екстремитета (W) 10.2% ↑; Време пењања уз степенице (s) 9.4% ↓; Релативна снага током пењања уз степенице (W/kg) 10.6% ↑.

Легенда: М – мушки пол; Ж – женски пол; Е – експериментална група; К – контролна група; HRmax – максимална срчана фреквенција, 1RM – један понављајући максимум, RPE – Borgova скала самопроцењеног напора, ↑ - статистички значајно повећање мерне јединице, ↓ - статистички значајно смањење мерне јединице.

Број испитаника у радовима био је различит, од 20 колико је било у раду (Conceicao et al., 2013), до 127 колико је било у раду (Irwin et al, 2003). Увршћени су и радови који су за узорак испитаника узимали део популације (n = 1273) (Sartorio et al., 2004).

Полна припадност је у свим радовима женског пола, сагласно са предметом овог истраживања, али су укључена и истраживања где је узорак испитаника био мешовит (Sartorio et al., 2004; Willis et al., 2012) али су узети у обзир само резултати који су се односили на припаднице женског пола. Такође у раду Kaneda et al. (2008) је узорак испитаника био мешовит, али у много већем односу припадница женског пола (26Ж/4М, 80:20%), те се сматра да истраживање ипак може бити релевантно.

Старосне групе су варирале од 53 год. (просечна старост) у истраживањима Radaeli et al. (2013) и Conceicao et al. (2013) до 75 год. у истраживању Irwin et al. (2003). Од 17 приказаних радова, њих 15 су се бавили утврђивањем ефеката различитих програма вежбања на узорку испитаника старосног доба од 55 до 75 година, што према СЗО (WHO, 2014) представља седентарну популацију трећег доба која је истраживана у раду. Испитаници су у свим истраживањима били доброг здравственог стања, али је било и испитаника који су били дефинисани као особе са прекомерном телесном тежином (Irwin et al., 2003; Sartorio et al., 2004; Kim & Kim, 2012; Willis et al., 2012).

Трајање примењених програма у радовима било је различито и кретало се од најмање три недеље (Sartorio et al., 2004), па до 12 месеци (Irwin et al., 2003). У већини радова примењени програми су трајали 12 недеља, и то се сматра оптималним периодом за постизање одређених ефеката код старијих особа. У десет радова су поред експерименталних обухваћене и контролне групе, док су код осталих шест биле обухваћене само експерименталне групе. Експериментални програми су се углавном састојали од: комбинованих тренинга (Irwin et al., 2003; Sartorio et al., 2004; Nakamura et al., 2007; Figueroa et al., 2011), тренинга са оптерећењем (Bocalini et al., 2008; Radaeli et al., 2013; Conceicao et al., 2013; Marques et al., 2017; Campa et al., 2018; Ribiero et al., 2018; Mair et al., 2019), као и програми аеробног вежбања у виду ходања на тлу и у води, вожњи бицикла (Asikainen et al., 2002; Bocalini et al., 2008; Kaneda et al., 2008; Wanderley et al., 2010; Kim & Kim, 2012; Marques et al., 2017). Интензитет вежбања је био углавном низак и умерен (40-80%) с обзиром да се ради о узорку испитаника који чине старије особе, а учесталост тренинга је варирао од два до пет пута (најчешће три пута недељно) недељно у трајању од 15 до 60 минута.

Дискусија

Ефекти програма тренинга са оптерећењем код жена трећег доба

У ову групу истраживања спадају радови који подразумевају ефекте тренинга са оптерећењем код жена трећег доба.

Губитак мишићне масе (саркопенија) и губитак јакости (динапенија) су повезани са процесом старења. Истраживања су показала да су саркопенија и динапенија у асоцијацији са повећаним ризиком од преране смрти, као и са ограничењима у покретима и кретању (Hunter, McCarthy, & Vamman, 2004). Један вид превенције саркопеније и динапеније је тренинг са оптерећењем прилагођен старијим особама.

Radaeli et al. (2013) су у свом истраживању извршили евалуацију програма тренинга са оптерећењем који је трајао 13 недеља са фреквенцијом тренинга два пута недељно и био је конципиран тако да су две експерименталне групе биле укључене у исти тренажни процес са применом истих вежби (енг. Bench press, leg curl, leg press...), али са различитим обимом вежбања. Након спроведеног програма утврђено је да су овакви модалитети вежбања са оптерећењем изазвали позитивне ефекте на динамичку и изометријску максималну снагу, али и побољшали квалитет мишића, који је дефинисан као производ попречног пресека мишића и максималне снаге код жена у постменопаузи. Сличну концепцију тренинга су евалуирали и аутори истраживања (Conceicao et al., 2013) који су спровели 16-о недељни програм тренинга са оптерећењем и фреквенцијом од три тренинга недељно. Тренинг са оптерећењем се показао као ефикасан у смислу побољшања параметара метаболичког синдрома (обим струка, телесна маса, проценат масног ткива), као и повећања мишићне снаге горњих и доњих екстремитета, што је довело до повећања безмасне масе тела код старијих жена.

Концепција класичних тренинга са оптерећењем за старије особе су углавном базирани према смерницама Америчког колеџа за спортску медицину (ACSM, 1998.) Код жена трећег доба се примењују класични тренинзи са оптерећењем (Marques et al., 2017; Ribiero et al., 2018), али и другачији модалитети вежбања са оптерећењем, као нпр. вежбање у води са оптерећењем у виду додатних реквизита или самог отпора воде (Vocalini et al., 2008), затим тренутно популарни тренинг суспензије (TRX) у коме се користи тежина сопственог тела и сила гравитације (Camra et al., 2018) и степ тренинг са прлуком као додатним оптерећењем (Mair et al., 2019). Скорашња истраживања су показала да су наведени модалитети тренинга са оптерећењем уз одговарајући интензитет вежбања (низак, умерен) благотворни за повећање мишићне форме, прецизније, снаге доњих и горњих екстремитета (Vocalini et al., 2008; Marques et al., 2017; Camra et al., 2018; Ribiero et al., 2018; Mair et al., 2019). Овакви благотворни облици вежбања могу ефикасно побољшати параметре телесне композиције смањењем

телесних масти (Campra et al., 2018) и повећањем мишићне масе (Ribiero et al., 2018), што представља битне факторе за успоравање процеса гојазности и саркопеније код старијих жена. Такође, побољшање функционалних способности код старијих особа је могуће уз тренинг са оптерећењем у периоду од 6 до 12 недеља, са учесталом тренинга три пута недељно (Vocalini et al., 2008; Marques et al., 2017).

На основу резултата досадашњих истраживања о ефектима тренинга са оптерећењем може се констатовати да је трајање програма од 12 недеља оптимални период за изазивање позитивних ефеката код старијих жена. Такође, концепција тренинга која се базира на прогресивном повећању оптерећења у распону од 55% до 75% може изазвати добар стимулус за промене у телесној композицији, мишићном фитнесу као и функционалним способностима у циљу побољшања свеукупног здравља код жена трећег доба.

Ефекти програма комбинованих тренинга код жена трећег доба

Често се у тренажној пракси тренинг са оптерећењем комбинује са другим видовима аеробних активности. Један број анализираних досадашњих истраживања се управо бавио проблемом ефеката комбинованих тренинга код жена трећег доба (Irwin et al., 2003; Sartorio et al., 2004; Nakamura et al., 2007; Figueroa et al., 2011). Експериментални програми комбинованих тренинга су садржали тренинг са оптерећењем у комбинацији са различитим аеробним активностима, најчешће ходање (Irwin et al., 2003; Sartorio et al., 2004; Nakamura et al., 2007; Figueroa et al., 2011), вожња бицикла (Irwin et al., 2003; Sartorio et al., 2004), вежбе равнотеже, агилности и координације (Nakamura et al., 2007) итд. Фреквентност тренинга недељно у наведеним истраживањима је варирала од два до пет пута, а интензитет вежбања се углавном налазио у опсегу од 60% до 75%, што представља оптимални интензитет вежбања код старијих особа. Након завршетка експерименталних програма комбинованих тренинга аутори су забележили позитивне ефекте на неке параметре телесне композиције, прецизније на редукцију: телесне масе (Irwin et al., 2003), процента телесних масти (Irwin et al., 2003; Sartorio et al., 2004; Nakamura et al., 2007) и индекса телесне масе – BMI (Nakamura et al., 2007). Такође, комбиновани тренинзи су допринели и побољшању параметара кардиоваскуларног система: максимална потрошња кисеоника – VO_{2max} (Nakamura et al., 2007), крутост артерија, крвни притисак и максимални број откуцаја (Figueroa et al., 2011) код жена трећег доба. Побољшања у мишићном фитнесу су забележена у истраживању Figueroa et al. (2011).

У другим истраживањим су аутори упоређивали појединачно ефекте аеробног режима тренинга и ефекта тренинга са оптерећењем, као и ефекте комбинације претходна два режима. Тако су у истраживању Willis et al. (2012) аутори испитивали који је оптималан режим тренинга за редуkcију телесне масе и процента масти код седентарне популације, односно, да упореде ефекте различитих режима вежбања као што су аеробни тренинг, тренинг са оптерећењем или комбинација оба ова режима. Оно што је интересно у односу на претходно наведена истраживања је то, што је тренинг са оптерећењем био еквивалентан аеробном тренингу, у смислу да су две експерименталне групе трошиле приближно исту количину енергије у истом периоду, док је трећа експериментална група радила комбинацију оба тренинга, што значи да је трошила приближно dupло више него прве две групе. Резултати овог истраживања указују на то да је за редуkcију телесне масе, количину масног ткива и обима струка, аеробни тренинг бољи избор него тренинг са оптерећењем. Али занимљиво, додавање тренинга са оптерећењем неће донети додатне бенефите на пољу телесне композиције. Са друге стране, за побољшање мишићног фитнеса, тренинг са оптерећењем је бољи избор од аеробног тренинга. Али као и у претходном случају, додавање аеробног тренинга вежбама са оптерећењем неће проузроковати боље резултате у телесној композицији. Упоређивањем ефеката аеробног тренинга и ефеката тренинга са оптерећењем су се бавили и Sarsan et al. (2006), који су дошли сличних сазнања да оба режима тренинга могу да резултирају повећању одређених способности. Тренинг са оптерећењем је ефективнији по питању повећања мишићне снаге, што је у сагласју и са резултатима експерименталне групе која је радила тренинг са оптерећењем у истраживању Figueroa et al. (2011), док је аеробни тренинг ефективнији у смислу побољшања општег расположења и максималне потрошње кисеоника – $VO_2\max$. Аутори су такође констатовали да не постоје значајне разлике између ефеката двају различитих програма вежбања.

Ефекти програма аеробног тренинга код жена трећег доба

Аеробни тренинг код особа трећег доба најчешће укључује активности као што су брзо ходање на тлу и у води, трчање, вожња бицикла, различите врсте плеса и друго.

Предности аеробног вежбања су у стимулацији кардиоваскуларног система, а његове предности укључују јачање срца, побољшање циркулације кисеоника кроз крв, изградње капацитета плућа, а помаже појединцима да одрже здраву тежину и крвни притисак (Zmić, 2017). Бројна истраживања ефеката аеробних активности код старијих

особа су се усмерила на испитивање промена у телесној композицији, параметрима везаних за метаболички синдром као и кардиореспираторне издржљивости, најчешће израженој као максимална потрошња кисеоника VO_{2max} . Аутори досадашњих истраживања се учесталије опредељују за евалуацију програма ходања јер се сматра “идеалном” аеробном активношћу у трећој доби (Asikainen et al., 2002; Wanderley et al., 2010) или ходање у води (Kaneda et al., 2008). Аеробни програм са садржајем линијског плеса се такође сматра погодним за седентарну популацију и популацију старијих особа, јер доприноси смањењу параметара телесне композиције као што су телесна тежина, проценат телесних масти, обим струка али и смањењу холестерола, глукозе и крвног притиска (Kim & Kim, 2012). Трајање програма аеробних тренинга претходно наведених истраживања су били у опсегу од 8 до 16 недеља, са фреквенцијом тренинга минимално два пута недељно, а максимално пет пута недељно. Интензитет аеробног вежбања (ходања, вожња бицикла, плес) је био у опсегу од 55% до 70%, најчешће са прогресивним подизањем интензитета током недеља. Насупрот наведеним променама у телесној композицији, у истраживању Wanderley et al., (2010) након 16-о недељног програма ходања нису забележене значајне промене у телесној композицији, већ су се промене јавиле у виду смањења крвног притиска и повећању мишићне издржљивости. Повећање кардиореспираторног фитнеса је забележено у истраживању Asikainen et al. (2002), спровођењем програма ходања у трајању од 15 недеља, са фреквенцијом тренинга пет пута недељно умереног интензитета 65%. Програм је осим кардиореспираторне издржљивости изазвао и смањење процента масти код обе експерименталне групе, где је једна група радила једном дневно, а друга два пута дневно. На основу анализе досадашњих истраживања о ефектима аеробног тренинга у виду брзог ходања, вожње бицикла или плеса, може се констатовати да су овакви видови вежбања умереног интензитета веома благотворни за свеобухватно здравље жена треће доби, јер доприносе редукацији телесне тежине уз смањење телесних масти, а повећању безмасне телесне масе. Такође, побољшавају многобројне параметре кардиоваскуларног система. Аеробни тренинг омогућава одржавање виталности, способност телесног рада и активности притом и смањује вероватноћу од падова, повреда и прелома. Аеробни тренинг пружа осећај задовољства и доприноси менталном очувању старијих особа, а са друге стране знатно смањује ризик од хроничних болести, метаболичког синдрома и других ризичних болести које су повезане са смањењем физичке активности.

Закључак

Приказана истраживања представљају добар пример, да код жена трећег доба које се укључе у разне облике физичког вежбања и активности ниског и умереног интензитета, кроз тренинг са оптерећењем, аеробни тренинг (ходање, пешачење и шетање, вожња бицикла, плес), као и комбиновани тренинг, може доћи до значајног смањења гојазности и телесне масе, као и повећања мишићне масе и спречавања процеса саркопеније.

Уколико се физичком активношћу и не дође до жељеног смањења параметара телесне композиције, постоје и други позитивни ефекти укључивања у програм. Те ефекте чине побољшање општег и психолошког стања, повећање аеробног капацитета и потрошње кисеоника, нормализација крвног притиска, смањење срчане фреквенције, као и други фактори који позитивно утичу на здравље.

Сваки програм има различити утицај на сваку особу понаособ, али је најбитније правилно одредити у који ће се тренажни процес укључити одређена особа са проблемом вишка килограма и осталим проблемима који се јављају код особа трећег доба, као и колико треба да буде трајање програма физичке активности, да би се постигао најбољи ефекат. Наравно, услов је да се задате активности упражњавају редовно, контролисано и правилно, како би се постигли жељени резултати. Даљим истраживањима би требало да се испитају утицај и ефекти више различитих програма физичке активности, ниског и умереног интензитета, који погодују женама трећег доба, на превенцију и лечење гојазности и хроничних болести, као и одржавање оптималног здравственог статуса.

Можемо закључити да физичка активност има изразито важну улогу у процесу старења. Старење је природна, нормална, физиолошка појава и неповратан индивидуални процес, који код појединих људи напредује различитом брзином и у различитој животној доби. Главни добитак од уложеног труда у физичку активност је лични осећај због стечене снаге, лакоће, ведрине и добре кондиције. Ако се физичка активност схвати као нужна потреба, уз настојање да се свака недеља проведе вежбајући, таквим начином живота се стичу позитивне навике и одржава се добра физичка кондиција. Физичка активност омогућује борбу против психичких оптерећења и стресних ситуација данашњег живота. Активност је корисна, али носи и своје ризике, и зато се препушта стручном водству.

При избору активности код старијих особа треба узети у обзир доб, пол,

здравствени статус и функционалну кондицију. Предност треба дати активностима које стимулишу рад срца, крвотока и дисања. Старијим особама се препоручују следеће активности: шетање, брзо ходање, трчање, вожње бициклом, плес и вежбање са оптерећењем умереног интензитета.

Старење је период у животу као и сваки други, и са њим се не треба борити, него му се треба прилагодити и потрудити се да и оно протекне уз што мање ризика, а уз што више уживања.

Литература

- American College of Sports Medicine (1998). Exercise and Physical Activity for Older Adults. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 30, 992-1008.
- Asikainen, T. M., Miilunpalo, S., Oja, P., Rinne, M., Pasanen, M., & Vuori, I. (2002). Walking trials in postmenopausal women: effect of one vs two daily bouts on aerobic fitness. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 12(2), 99-105.
- Bocalini, D. S., Serra, A. J., Murad, N., & Levy, R. F. (2008). Water- versus land-based exercise effects on physical fitness in older women. *Geriatrics & gerontology international*, 8(4), 265–271.
- Campa, F., Silva, A. M., & Toselli, S. (2018). Changes in Phase Angle and Handgrip Strength Induced by Suspension Training in Older Women. *International journal of sports medicine*, 39(6), 442–449.
- Caspersen, C.J., Powell, K.E. & Christenson, G.M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness. *Public Health Reports*, 100, 125-131.
- Conceicao, M. S., Bonganha, V., Vechin, F. C., de Barros Berton, R. P., Lixandrao, M. E., Nogueira, F. R. D., ... & Libardi, C. A. (2013). Sixteen weeks of resistance training can decrease the risk of metabolic syndrome in healthy postmenopausal women. *Clinical interventions in aging*, 8, 1221-1228.
- Figueroa, A., Park, S. Y., Seo, D. Y., Sanchez-Gonzalez, M. A., & Baek, Y. H. (2011). Combined resistance and endurance exercise training improves arterial stiffness, blood pressure, and muscle strength in postmenopausal women. *Menopause*, 18(9), 980-984.
- Hunter, G. R., McCarthy, J. P., & Bamman, M. M. (2004). Effects of resistance training on older adults. *Sports medicine*, 34(5), 329-348.
- Irwin, M. L., Yasui, Y., Ulrich, C. M., Bowen, D., Rudolph, R. E., Schwartz, R. S., Yukawa, M., Aiello, E., Potter, J. D., & McTiernan, A. (2003). Effect of exercise on total and intra-abdominal body fat in postmenopausal women: a randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 289(3), 323–330.
- Kaneda, K., Sato, D., Wakabayashi, H., Hanai, A., & Nomura, T. (2008). A comparison of the effects of different water exercise programs on balance ability in elderly people. *Journal of aging and physical activity*, 16(4), 381–392.
- Kim, J. W., & Kim, D. Y. (2012). Effects of aerobic exercise training on serum sex hormone binding globulin, body fat index, and metabolic syndrome factors in obese postmenopausal women. *Metabolic syndrome and related disorders*, 10(6), 452-457.
- Mair, J. L., De Vito, G., & Boreham, C. A. (2019). Low Volume, Home-Based Weighted Step Exercise Training Can Improve Lower Limb Muscle Power and Functional Ability in

- Community-Dwelling Older Women. *Journal of clinical medicine*, 8(1), 41. <https://doi.org/10.3390/jcm8010041>
- Marques, E. A., Figueiredo, P., Harris, T. B., Wanderley, F. A., & Carvalho, J. (2017). Are resistance and aerobic exercise training equally effective at improving knee muscle strength and balance in older women? *Archives of gerontology and geriatrics*, 68, 106-112.
- Merz, C. N. B., Rozanski, A., & Forrester, J. S. (1997). The secondary prevention of coronary artery disease. *The American journal of medicine*, 102(6), 572-581.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D.G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097.
- Nakamura, Y., Tanaka, K., Yabushita, N., Sakai, T., & Shigematsu, R. (2007). Effects of exercise frequency on functional fitness in older adult women. *Archives of gerontology and geriatrics*, 44(2), 163-173.
- Nelson, M. E., Rejeski, W. J., Blair, S. N., Duncan, P. W., Judge, J. O., King, A. C., et al. (2007). Physical activity and public health in older adults: recommendation from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 39(8), 1435-1445.
- Radaelli, R., Botton, C. E., Wilhelm, E. N., Bottaro, M., Lacerda, F., Gaya, A., ... & Pinto, R. S. (2013). Low-and high-volume strength training induces similar neuromuscular improvements in muscle quality in elderly women. *Experimental gerontology*, 48(8), 710-716.
- Ribeiro, A. S., Aguiar, A. F., Schoenfeld, B. J., Nunes, J. P., Cavalcante, E. F., Cadore, E. L., & Cyrino, E. S. (2018). Effects of Different Resistance Training Systems on Muscular Strength and Hypertrophy in Resistance-Trained Older Women. *Journal of strength and conditioning research*, 32(2), 545-553.
- Salvestrini, V., Sell, C., & Lorenzini, A. (2019). Obesity May Accelerate the Aging Process. *Frontiers in endocrinology*, 10, 266. <https://doi.org/10.3389/fendo.2019.00266>
- Sarsan, A., Ardiç, F., Özgen, M., Topuz, O., & Sermez, Y. (2006). The effects of aerobic and resistance exercises in obese women. *Clinical rehabilitation*, 20(9), 773-782.
- Sartorio, A., Lafortuna, C. L., Agosti, F., Proietti, M., & Maffiuletti, N. A. (2004). Elderly obese women display the greatest improvement in stair climbing performance after a 3-week body mass reduction program. *International journal of obesity*, 28(9), 1097-1104.
- Stojanović, T., Hodžić, S., Stojanović, D. & Stojanović, N. (2013). The effects of the walking program on functional abilities of working, middle-aged women. *Sport Science*, 6(2), 36-39.
- Стојиљковић, С., Еремија-Маџура, М., Мазих, С., Сузић, С. Н., Поповић, Д., Нешић, Д. М., & Митровић, Д. (2002). Физичке способности жена трећег доба које се баве редовним физичким вежбањем - програм јога. *Физичка култура*, 56(1-4), 74-83.
- US Department of Health and Human Services. (1996). *Physical activity and health: a report of the Surgeon General*. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, [Pronađeno 25.04.2020]. Preuzeto sa web stranice: <http://www.cdc.gov/nccdphp/sgr/pdf/execsumm.pdf>
- Wanderley, F. A. C., Oliveira, J., Mota, J., & Carvalho, J. (2010). Effects of a moderate-intensity walking program on blood pressure, body composition and functional fitness in older women: results of a pilot study. *Archives of Exercise in Health and Disease*, 1(2), 50-57.
- Willis, L. H., Slentz, C. A., Bateman, L. A., Shields, A. T., Piner, L. W., Bales, C. W., ... & Kraus, W. E. (2012). Effects of aerobic and/or resistance training on body mass and fat mass in overweight or obese adults. *Journal of applied physiology*, 113(12), 1831-1837.

- World Health Organization. (1995). Physical status: the use and interpretation of anthropometry. (Report of a WHO Expert Committee. WHO Technical Report Series 854. Geneva: WHO). [Pronađeno 11.05.2020]. Preuzeto sa web stranice: http://www.who.int/childgrowth/publications/physical_status/en/index.html
- World Health Organization. (2009). *Global health risks: mortality and burden of disease attributable to selected major risk factors*. Geneva, Switzerland. [Pronađeno 11.05.2020]. Preuzeto sa web stranice: http://www.who.int/healthinfo/global_burden_disease/GlobalHealthRisks_report_full.pdf
- World Health Organization. (2014). Definition of older or elderly person. [Pronađeno 11.05.2020]. Preuzeto sa web stranice <http://www.who.int/healthinfo/survey/ageingdefolder/en/>
- World Health Organization. (2020). Physical activity. [Pronađeno 04.12.2020]. Preuzeto sa web stranice: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Zrníć, R. (2017). *Sportska rekreacija osoba treće dobi*. Banja Luka: Fakultet fizičkog vaspitanja i sporta.

Tijana Stojanović
Pavle Đurakić
Borko Petrović

EFFECTS OF DIFFERENT EXERCISE PROGRAMS ON THE ANTHROPOLOGICAL STATUS OF OLDER WOMEN

Summary: The aim of this paper is to review and analyze a series of studies (n = 49) that examined effects of different exercise programs on the anthropological status of elderly women. The results obtained by the authors of the papers included in this study indicate that physical activity of low and moderate intensity through resistance training, aerobic training (walking, hiking and promenade, cycling, dancing), as well as combined training, can significantly contribute reducing obesity and body weight, as well as increasing muscle mass and thus prevent the process of sarcopenia. Based on our review and analysis of research, it can be concluded that the duration of the program of 12 weeks is the optimal period for causing positive effects in older women, regardless of the type of program, with a frequency of three workouts per week lasting 30 to 60 minutes. It can also be stated that to improve muscle fitness, resistance training is a better choice than aerobic training, ie that aerobic training provides a more effective stimulus than resistance training for changes in body composition and functional abilities in order to improve the overall health of elderly women.

Key words: exercise programs, effects, anthropological status, third age women.

Оливера ЖИВАНОВИЋ¹

УДК 373.3::51

Учитељски факултет

- оригинални научни рад -

Универзитет у Београду

**ЕФИКАСНОСТ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ У РЕАЛИЗАЦИЈИ САДРЖАЈА О
ЈЕДНАЧИНАМА И НЕЈЕДНАЧИНАМА У СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА
ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

Сажетак: *Циљ овог рада био је да се испита ефикасност проблемске наставе у обради садржаја о једначинама и неједначинама. Спроведено истраживање имало је експериментални карактер, где је примењен експеримент са паралелним групама. Истраживање је извршено на узорку од 100 ученика петог разреда основне школе, у коме су примењене технике тестирања и анкетања. Добијени подаци обрађени су путем СПСС софтверског пакета. Резултати истраживања су показали да се имплементација проблемске наставе на часу математике показала као врло ефикасна у реализацији садржаја о једначинама и неједначинама, те да су ученици испољили позитиван став према овом наставном систему. Спровођење проблемске наставе на часу математике утиче на активизацију сложених мисаоних активности ученика, па их ставља у положај активних учесника у наставном процесу, што је тенденција савременог математичког образовања.*

Кључне речи: *проблемска настава, једначине и неједначине, настава математике, старији разреди основне школе.*

Увод

Стални развој науке и технологије допринели су бројним променама како у друштву у коме живимо тако и у систему образовања и васпитања. Како би се испунили бројни захтеви које предлаже савремени образовно-васпитни процес, неопходно је прилагодити се реформацији и модернизацији истог. Једна од

¹ Olivera.zivanovic@yahoo.com

карактеристика данашњег друштва огледа се у промовисању самообразовања и усмерена је на развој стваралачког и критичког мишљења.

С тим у вези, главну подршку нам може пружити примена различитих наставних система, међу којима се налази и проблемска настава. Мишчевић (2007) објашњава да проблемска настава представља дидактичку стратегију којом се ангажују најсложеније мисаоне активности ученика.

Када је реч о математичком образовању у Србији, у оквиру коришћења различитих наставних система и иновативних поступака у настави у TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) 2015 циклусу налазе се подаци који указују на „доминацију традиционалних пракси – учитељи кроз фронтални начин рада објашњавају ученицима градиво, начин решавања задатака, а задатак ученика је да правила и поступке упамте“ (Ђерић, Станчић и Ђевић, 2017: 162). Како је проблемска настава део савременог дидактичког система, можемо истаћи да доприноси подизању квалитета и ефикасности наставног процеса, па, као таква, пружа могућности да се комбинује и са другим наставним системима и облицима учења. Неке од тенденција савременог образовно-васпитног система огледају се у усвајању трајних знања од стране ученика и примени истих у новонасталим ситуацијама. Како би знање било трајно, а самим тим и ефикасно, важно је часове обогатити наставним системом какав је проблемска настава (Живановић, 2020).

Основне одлике и елементи проблемске наставе у настави математике

С обзиром на чињеницу да је традиционална настава и даље присутна у нашем образовању (Барановић, Штибрић и Чизмечија, 2010; Милинковић и Пикула, 2011), интересовање многих истраживача сконцентрисано је на проучавање наставних система који доприносе остваривању циљева савремене образовно-васпитне праксе. Модел традиционалне наставе заснива се на процесу преношења знања, умења, вештина и навика, у коме је основни преносилац информација наставник, док ученици у том наставном процесу заузимају положај пасивних слушалаца. Сматра се да је овакав вид предавачке наставе неадекватан за целокупан развој личности ученика, те га је неопходно променити (Арбунић и Костовић-Врањеш, 2009). Промене које су окупирале традиционалну наставу имају за циљ да повећају целокупну активност

ученика и ефикасност приликом усвајања знања. Превазилажење слабости предавачке наставе условило је настанак и развој нових концепција школског учења, једна од којих јесте проблемска настава. Проблемском наставом се отклањају недостаци традиционалне наставе. Механичко памћење које је својствено класичној (традиционалној) настави замењује се проблемском наставом, која ученицима не пружа готова знања, већ им обезбеђује широк спектар могућности уз помоћ којих до знања долазе самостално (Мирковић, према: Живановић, 2020).

Вилотијевић (2001) јасно истиче да је основни циљ проблемске наставе да „данашњу школу изведе на виши ниво од стицања знања ка развоју ученичких стваралачких способности, што значи да наставни процес треба да буде процес мисаоне активности ученика. У њој суштински мора да се измени и улога наставника који би требало да буде не испоручилац готових знања и решења, него сарадник и организатор такве наставе у којој ће ученици самостално решавати проблеме и тако развијати своје апстрактно мишљење и укупне менталне капацитете“ (стр. 216).

Томић и Осмић (2006) наводе да је циљ проблемске наставе стицање трајних знања која ће ученици примењивати у новим околностима, као и развој стваралачког мишљења. Већина истраживача (Дејић, 1996; Вилотијевић, 1999; Петровић, 2001) наводи шест етапа које треба спровести у оквиру проблемске наставе:

1. стварање проблемске ситуације и формулисање проблема,
2. формирање хипотеза,
3. декомпозиција проблема,
4. решавање проблема,
5. анализа резултата, извођење закључака и генерализација, и
6. практична примена нових знања.

Кроз проблемску наставу ученици развијају специфичне вештине, размишљају критички, анализирају и решавају комплексне задатке, реалне проблеме, проналазе, процењују и користе одговарајуће изворе знања (Savery, 2006). Малиновић-Јовановић и Јанковић (2014) у свом експерименталном истраживању са ученицима другог и трећег разреда основне школе дошле су до закључка да проблемска настава има позитиван утицај када је у питању степен остварености програмских задатака у вези са једначинама и у другом и у трећем разреду основне школе. У свом истраживању Ахмад, Шахрил и Прахман (Ahmad, Shahrill Prahmana, 2017) потврдили су позитиван утицај примене проблемске наставе на часу математике када је у питању

реализација геометријских садржаја. Закључили су да применом овог модела наставе ученици стичу знања која су трајна и ефективна. Имплементација проблемске наставе у основној школи у оквиру усвајања математичких садржаја код ученика посебно утиче на: (1) поспешивање активности; (2) развој креативности; (3) развој лоичког начина размишљања; (4) оспособљавање ученика да математичке проблеме повезују са свакодневним животом; (5) развој социјализације (Kaharuddin, 2018).

Наиме, многа истраживања која су имала за циљ испитивање ефеката проблемске наставе у математичком образовању потврдила су позитиван утицај исте на стицање и примену знања од стране ученика (Allevato, Norma Onuchic, 2008; Brittany-Crowley, 2015; Amalia, Surya Syahputra, 2017).

Кратак преглед садржаја о једначинама и неједначинама који се обрађују у основној школи

Придавајући велику пажњу и вредност алгебарским садржајима у смислу решавања различитих математичких проблема, Кијеран (Kieran, 1997) објашњава да је конструкција знања из области једначина фундаментална у математичком образовању. Према њеном мишљењу, једначине треба доживети и разумети као структуру која чини корелацију између два алгебарска израза, док је, с друге стране, важно развити свест о томе да једначина може бити изграђена и од више од два алгебарска израза, а да описује исту ситуацију. С тачке гледишта исте ауторке, да би ученици разумели концепт једначина, битно је да познају и својства једнакости: (а) рефлексивност (исто је исто); (б) симетричност (једнакост леве и десне стране); (в) транзитивност (ако је $a=b$ и $b=c$ тада је $a=c$). Наставни план и програм у Републици Србији предвиђа „постепено упознавање са једначинама почевши још од првог разреда основне школе“ (Живановић, 2020: 113). Марјановић (1996) на једначине гледа као на средство које ученицима помаже у манипулацији словима и словним изразима с циљем развијања идеје о променљивој.

Када је реч о неједначинама и савлађивању истих од стране ученика, потребно је користити различите репрезентације при њиховој обради као што су графички модели, табеле, текстуални проблеми, симболи и сл. (Verikios Farmaki, 2008). „Коришћење вербалних, нумеричких, графичких и алгебарских репрезентација има потенцијал да

процес учења алгебре учини смисленим и ефикасним“ (Friedlander & Tabach, 2001: 173).

Већина проблема са којима се ученици сусрећу приликом решавања неједначина потиче из ситуације у којој ученици неједначинама приступају на основу унапред утврђеног алгоритма који резултира процедурама таквим да ученицима нису лаке за разумевање. Тада ученици нису у могућности да решавају неједначине које су изван опсега научених шема (Voero & Bazzini, 2004).

Из тог разлога ученике треба упознати са проблемским задацима текстуалног типа који захтевају конципирање различитих облика неједначина, док, с друге стране, треба утицати на развој вештина уз помоћ којих ће на основу задате неједначине саставити и релевантан текст.

Кијеран (Kieran, 1992) истиче следеће методе решавања једначина:

„употреба нумеричких чињеница,
употреба техника бројања,
сакривање,
распакивање (рад уназад),
проба-грешка замена,
транспозиција (‘мења страну-мења знак’),
извођење исте операције са обе стране једнакости “ (стр. 400).

Кијеран сматра да су методе „транспозиције“ и „извођења исте операције са обе стране једнакости“ примереније ученицима шестог и седмог разреда, док је метод „проба – грешка замена“ најприсутнији код ученика млађих разреда приликом решавања једначина.

Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања указује на то да ученике треба оспособити за решавање „једначина и неједначина у скупу позитивних рационалних бројева облика: $x + a = b$, $x - a = b$, $x + a > b$, $x - a > b$, $x + a < b$, $x - a < b$, $a - x < b$, $a - x > b$, $ax = b$, $x : a = b$, $ax + b = c$, $ax - b = c$, $a(x + b) = c$, $a(x - b) = c$, $a(x - b) = c$, $ax < b$, $ax > b$, $x : a < b$, $x : a > b$, $a : x = b$, $a : x < b$, $a : x > b$, и сл.“ (Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања: 94).

Методолошки оквир истраживања

Проблем истраживања који смо желели да расветлимо са експерименталног становишта огледа се у питању које гласи: *Да ли је проблемска настава ефикасан наставни систем у реализацији садржаја о једначинама и неједначинама?* С обзиром на постављени проблем истраживања, циљ је био експериментално испитивање ефеката проблемске наставе које она остварује приликом решавања једначина и неједначина. Како би се постављени циљ реализовао, било је потребно остварити следеће задатке истраживања:

1. утврдити ефикасност примене проблемске наставе у области једначине;
2. утврдити ефикасност примене проблемске наставе у области неједначине;
3. испитати мишљења ученика експерименталне групе у вези са имплементацијом проблемске наставе на часу математике.

Водећи се постављеним проблемом и предметом истраживања, утврђеним циљем и задацима одредили смо следеће хипотезе:

1. Примена проблемске наставе позитивно утиче на постигнућа ученика у области једначине;
2. Примена проблемске наставе позитивно утиче на постигнућа ученика у области неједначине;
3. Ученици експерименталне групе имају позитиван став у вези са имплементацијом проблемске наставе на часу математике.

Зависну варијаблу чинила су ученичка постигнућа на финалном тесту знања, док је независна варијабла експериментални фактор тј. модел проблемске наставе. Узорак у овом истраживању чинило је 100 ученика који су похађали пети разред у ОШ „Боривоје Ж. Милојевић“ у Крупњу.

У истраживању смо користили експерименталну методу, дескриптивну методу и методу теоријске анализе. Експериментална метода је била базична јер смо тим путем испитали ефикасност примене проблемске наставе у реализацији садржаја о једначинама и неједначинама. Користили смо експеримент са паралелним групама. Садржај експерименталног програма чинили су задаци који су били у складу са прописаним наставним планом и програмом за пети разред основне школе. Са ученицима експерименталне групе реализовани су часови проблемске наставе који су били у вези са решавањем једначина и неједначина, док су ученици контролне групе радили на традиционални начин. Традиционални начин подразумева доминацију

наставника у наставном процесу где се час заснива на његовој предавачкој улози, те који ученику испоручује готова знања (Woodlief, 2007). Арбунић и Костовић-Врањеш (2009) истичу да традиционална настава није адекватна за развијање и унапређивање способности критичког и стваралачког мишљења, решавања проблема и нема значај у области целоживотног учења.

Дескриптивну методу користили смо код анализе и интерпретације резултата, а методу теоријске анализе како бисмо истраживање поткрепили релевантном теоријом у вези са основним одликама и елементима проблемске наставе.

Користили смо технике тестирања и анкетања, док су нам инструменти у истраживању били иницијални и финални тест знања, као и анкетни упитник. Тестирањем смо испитали ефикасност примене проблемске наставе у реализацији садржаја о једначинама и неједначинама, док смо анкетањем ученика експерименталне групе испитали ставове ученика у вези са примењеним моделом (проблемском наставом) на часу математике.

Структуру тестова знања чинили су садржаји који су осликавали једначине и неједначине у вези са множењем и дељењем, и то пет задатака из области једначине, а просталих пет из области неједначине. Од укупно 10 задатака на оба теста знања, два задатка односила су се на решавање једноставних једначина и неједначина, два задатка односила су се на решавање сложених једначина и неједначина, док су преосталих шест задатака били текстуалног типа (три задатка односила су се на једначине у вези са множењем и дељењем, а три задатка су се односила на неједначине у вези са множењем и дељењем).

Анетањем смо испитали ставове ученика експерименталне групе у вези са применом проблемске наставе на часу математике. Анкетни упитник био је Ликертовог типа и садржао је 10 питања која смо поделили у две категорије: (1) питања која су се односила на организацију и реализацију проблемске наставе; (2) питања која су се односила на задатке који су били саставни део проблемске наставе. Прву категорију чиниле су следеће тврдње: (1) Да ли ти се допада начин на који смо учили решавање једначина и неједначина? (2) Да ли би нешто мењао/-ла на овим часовима? (3) Да ли си на овим часовима био/-ла сам активнији/-а него иначе? (4) Да ли си боље разумео/-ла градиво? (5) Да ли би волео/-ла да наставник и даље овако предаје? Друга категорију чинила су питања: (6) Сматраш ли да су на овим часовима задаци били занимљиви? (7) Сматраш ли да су задаци били несвакидашњи? (8) Да ли су те задаци мотивисали

за даљи рад? (9) Да ли су задаци који су рађени на овим часовима били у вези са примерима из живота? (10) Да ли су задаци на овим часовима били тешки? У анкетирању је учествовало 50 ученика експерименталне групе који су изражавали своје ставове према датим упутствима на тростепеној скали: Да; Неодлучан сам; Не.

Реализација часова проблемске наставе изведена је у оквиру следећих наставних јединица:

1. *Једначине са множењем и дељењем – обрада;*
2. *Једначине са множењем и дељењем – утврђивање;*
3. *Једначине са множењем и дељењем – утврђивање;*
4. *Неједначине са множењем и дељењем – обрада;*
5. *Неједначине са множењем и дељењем – утврђивање;*
6. *Неједначине са множењем и дељењем – утврђивање.*

Кроз даљи текст рада упознаћемо се са примерима проблема који су коришћени у реализацији модела проблемске наставе у решавању једначина и неједначина.

Пример 1.

Марко је добио од брата одређену суму новца. Када је потрошио тог новца остало му је 500 динара. Колико је Марко добио новца од брата?

Пример 2.

Ана је замислила неки број из скупа N , када га је поделила са добила је број који није већи од . Истражи које је бројеве Ана могла да замисли.

Пример 3.

У продавници се налази 12,5m памука. Планирано је да тај материјал буде подељен на једнаке делове од чега ће бити направљене капе али тако да их буде бар 20. Колика ће бити дужина тих делова?

Експериментални програм изводио је истраживач (аутор овог рада), док је контролна група радила уобичајено (традиционалним приступом) са својим наставником. У оквиру експерименталног програма преоперативна етапа часа подразумевала је дијалог између наставника у ученика у вези са задатом проблемском ситуацијом која је имала реалистичан карактер, где је наставник имао улогу да мотивише ученике, док је задатак ученика био да активира своје мисаоне процесе и разуме задату проблемску ситуацију. У наредној етапи часа (оперативној) ученици су предузимали истраживачке активности, где су постављени проблем сагледавали са различитих становишта (сваки ученик на свој начин) и трудили се да осмисле

адекватне стратегије и алгоритме који воде до решења истог. Ову фазу часа употпуњавао је кооперативан однос и стална интеракција између ученика међусобно, с једне стране, и између ученика и наставника, с друге стране. Ученици су дискутовали о начинима и поступцима путем којих су дошли до решења постављеног проблема, упоређивали су решања међусобно и изводили закључке.

Верификативна етапа часа подразумевала је вођење дискусије у вези са реализованим часом где су ученици износили своје утиске о самом часу, али и о задацима који су били саставени део истог. Такође, ученици су добијали адекватна објашњења у вези са домаћим задацима које је наставник припремио за самосталан рад ученика ван редовне наставе.

За статистичку обраду података коришћени су Microsoft Excel и статистички пакет SPSS Statistics 20. Нормална расподела резултата тестирана је Колмогоров-Смирновим тестом (Kolmogorov-Smirnov test). Пошто смо у статистичкој анализи код свих променљивих добили нормалну расподелу резултата у ту сврху тестирање значајности разлике између аритметичких средина успеха ученика експерименталне и контролне групе извршено је параметријском техником t-теста.

Анализа и интерпретација резултата истраживања

За потребе овог истраживања, као што смо претходно навели, користили смо експеримент са паралелним групама. Најпре смо реализовали иницијални тест знања, а потом, након примењеног експерименталног програма (проблемске наставе), и финални тест знања.

Табела 1. Основни дескриптивни статистици Е групе и К групе на иницијалном тесту знања

Варијабле	Е-експериментална група К-контролна група	N	Арит. средина	Стд. девијација	Стд. грешке арит. средине
Једначине	Е-група	50	12,64	3,691	,522
	К-група	50	13,44	4,121	,583

Неједначине	Е-група	50	12,88	3,549	,502
	К-група	50	13,16	3,771	,533

Анализом *Табеле 1* може се закључити да аритметичка средина оствареног броја поена при решавању једначина на иницијалном тесту за експерименталну групу износи 12,64, док за контролну групу износи 13,44. С друге стране, аритметичка средина оствареног броја поена приликом решавања неједначина за експерименталну групу износи 12,88, а за контролну 13,16. Посматрајући вредности аритметичких средина Е и К групе може се уочити да су обе групе имале приближан број поена у решавању једначина и неједначина. Након примене Колмогоров-Смирновог теста добили смо да је вредност истог већа од 0,05 ($p < 0,05$) у обе варијабле, што указује на чињеницу да је расподела резултата нормална и да су Е и К група уједначене.

С обзиром на нормалност расподеле резултата, одабрали смо параметарску технику, односно *t*-тест, за даљу обраду података тј. за утврђивање разлика између група.

Табела 2. Приказ резултата *t*-теста на иницијалном тесту знања

Варијабле	t	p
Једначине	-1,022	0,309
Неједначине	-,382	0,703

Легенда: *t*- вредност *t*-теста; *p*-значајност *t*-теста

Применом одговарајућег параметарског теста добили смо да вредност *t*-теста на иницијалном мерењу приликом решавања једначина износи 1,022 са значајношћу 0,309, што показује да не постоји статистички значајна разлика између Е и К групе на нивоу где је $p=0,05$, јер је 0,309 $> 0,05$.

Затим у решавању неједначина, а такође посредством *t*-теста, добили смо да је његова вредност 0,382 са значајношћу од 0,703, што говори да приликом решавања неједначина не постоји статистички значајна разлика између Е и К групе на нивоу од

$p=0,05$, јер је $0,703 > 0,05$. На основу свега наведеног изводимо закључак да не постоји статистички значајна разлика између Е и К групе у решавању једначина и неједначина на иницијалном тесту знања.

Након иницијалног теста у експерименталну групу уведен је експериментални програм који је подразумевао примену проблемске наставе, после ког је извршено финално мерење. Финални тест знања садржао је такође 10 задатака, где се 5 задатака односило на једначине и 5 задатака на неједначине. Финалним тестом знања утврдили смо успешност ученика у решавању једначина и неједначина након примењеног модела (проблемске наставе) у Е групи, у односу на ученике К групе који су радили традиционалним приступом.

Табела 3. Основни дескриптивни статистици Е и К групе на финалном тесту знања

Варијабле	Е-експериментална група К-контролна група	N	Арит. средина	Стд. девијација	Стд. грешке арит. средине
Једначине	Е-група	50	15,40	3,338	,472
	К-група	50	10,56	2,323	,328
Неједначине	Е-група	50	14,84	3,209	,454
	К-група	50	10,20	2,531	,358

Упоређивањем просечног броја поена на финалном тесту знања (Табела 3) на финалном тесту можемо закључити да постоји значајна разлика у постигнутом успеху ученика у решавању једначина и неједначина Е и К групе. Дакле, аритметичка средина оствареног броја поена за експерименталну групу приликом решавања једначина износи 15,40 док за контролну групу износи 10,46. Слична ситуација је и у постигнутом успеху приликом решавања неједначина где је аритметичка средина оствареног броја поена код Е-групе 14,84 док је код К-групе 10,20.

Вредност Колмогоров-Смирновог теста у свим варијаблама на финалном тесту знања била је већа од 0,05 ($p < 0,05$) што указује на нормалност расподеле резултата. С тим у вези, као адекватан параметарски тест одабрали смо t-тест.

Табела 4. Приказ резултата t-теста на финалном тесту знања

Варијабле	t	p
Једначине	8,416	0,000
Неједначине	8,027	0,000

Легенда: t- вредност t-теста; p-значајност t-теста

Применом t-теста проверили смо добијене резултате на финалном тесту знања, где смо дошли до закључка да је експериментална група постигла знато бољи успех у оствареном броју поена приликом решавања једначина и неједначина у односу на контролну групу.

Добијена вредност t-теста у решавању једначина износи 8,416 што је веће од граничних вредности истог (1,97 и 2,60) на нивоима значајности 0,05 и 0,01. Значајност t-теста је $p=0,000$. Дакле, постоји статистички значајна разлика између успеха ученика петог разреда експерименталне и контролне групе у решавању једначина након имплементације проблемске наставе и то у корист Е групе која је била подвргнута третману (спровођењу проблемске наставе). Овим смо потврдили нашу прву постављену хипотезу у истраживању, која говори о томе да имплементација проблемске наставе остварује позитивне ефекте када је у питању решавање једначина у петом разреду основне школе.

Добијена вредност t-теста у решавању неједначина износи 8,027, што је веће од граничних вредности истог (1,97 и 2,60) на нивоима значајности 0,05 и 0,01. Значајност t-теста је $p=0,000$. Наиме, постоји статистички значајна разлика између оствареног успеха ученика петог разреда експерименталне и контролне групе у решавању неједначина након спровођења проблемске наставе, и то такође у корист Е групе.

Овим смо потврдили другу постављену хипотезу у истраживању, а то је да проблемска настава има позитиван утицај на усвајање знања у вези са решавањем неједначина у петом разреду основне школе.

Табела 5. Ставови ученика Е групе у вези са применом проблемске наставе на часу математике

Ред. бр.	Питања	Да	Неодлучан сам	Не
		%	%	%
1.	Да ли ти се допада начин на који смо учили решавање једначина и неједначина?	82	0	18
2.	Да ли би нешто мењао/-ла на овим часовима?	20	12	68
3.	Да ли си на овим часовима био/-ла активнији/-а него иначе?	64	18	18
4.	Да ли си боље разумео/-ла градиво?	64	18	18
5.	Да ли би волео/-ла да наставник и даље овако предаје?	66	16	18
6.	Сматраш ли да су на овим часовима задаци били занимљиви?	70	18	12
7.	Сматраш ли да су задаци били несвакидашњи?	70	18	12
8.	Да ли су те задаци мотивисали за даљи рад?	76	14	10
9.	Да ли су задаци који су рађени на овим часовима били у вези са примерима из живота?	72	18	10
10.	Да ли су ти задаци на овим часовима били тешки?	18	18	64

Према подацима из *Табеле 5* видимо да је 82% ученика из експерименталне групе потврдило да им се допада начин на који су учили решавање једначина и неједначина.

Такође, 68% ученика је истакло свој став да не би ништа мењали на овим часовима, а 64% ученика је потврдило да су на часовима проблемске наставе били активнији него иначе, те да су боље разумели градиво у вези са решавањем једначина и неједначина са множењем и дељењем. Да је реализација проблемске наставе на часу математике на ученике оставила позитиван утисак говори нам и податак од 66% ученика који су се изјаснили како би волели да наставник и даље предаје на овакав начин.

Када је реч о задацима који су били у вези са решавањем једначина и неједначина са множењем и дељењем, а који су били структурални део проблемске наставе, 70% ученика је истакло став да су задаци били занимљиви и несвакидашњи. С друге стране, задаци су ученике мотивисали за даљи рад, што је потврдило 76% ученика.

Такође, већи број ученика (72%) истакли су да задаци који су рађени на часовима проблемске наставе имају реалистичан карактер, односно били су у вези са примерима из живота. Од 50 анкетираних ученика 64% задатке који су рађени нису доживели као „тешке“, док је 18% ученика било неодлучно, а за 18% ученика коришћени задаци на овим часовима били су „тешки“.

С обзиром на све до сада речено, можемо закључити да је потврђена наша последња хипотеза у истраживању, а то је да ученици са којима је реализована проблемска настава на часу математике исказују позитиван став према овом наставном систему. Резултати до којих смо дошли у овом истраживању подударају се са резултатима досадашњих истраживања. Наиме, Малиновић-Јовановић и Јанковић (2014) у свом истраживању дошле су до закључка да применом проблемске наставе у почетној настави математике ученици успешније могу решавати једначине и неједначине, док смо ми до истог закључка дошли примењујући проблемску наставу у старијим разредима основне школе. Ефикасност примене проблемске наставе у настави математике потврдило је и истраживање које је спроведено са ученицима средње школе, где је експериментална група показала знатно развијенију способност за решавање проблема у односу на контролну групу која је радила на устаљен начин (Amalia, Surya & Syahputra, 2017). Позитивне ставове према реализацији проблемске

наставе испољили су ученици у нашем истраживању, док је до истог закључка дошла и Јанковић (2016) у свом истраживању са ученицима трећег разреда основне школе.

Сва досадашња истраживања која потврђују позитивне ефектне примене проблемске наставе (Tai & Lin, 2015; Khoiriyah & Husamah, 2018) на свим нивоима образовања, укључујући и наше истраживање, посебан допринос пружају садашњем образовању које полако излази из крутих традиционалних оквира.

Закључак

Тенденције савременог математичког образовања огледају се у максималном активирању ученика у наставном процесу како би стекли знања која су функционална и применљива. С друге стране, тежи се развоју и поспешивању критичког и стваралачког мишљења, а да би то успео, ученик мора уложити одређене мисаоне напоре како би решио проблем пред којим се нађе.

Резултати нашег истраживања су показали да је проблемска настава ефикасан наставни систем када је реч о математичким садржајима у вези са једначинама и неједначинама у петом разреду. Ученици који су били подвргнути експерименталном програму показали су знатно боље резултате на тесту знања у односу на ученике који су радили традиционално. Пошто су ученици показали позитиван став према часовима проблемске наставе, важно је часове математике обogaћивати овим наставним системом.

Даља истраживања могла би се усмерити на испитивање ефеката проблемске наставе у неким другим околностима, математичким садржајима, начинима рада и наставним предметима, но то ћемо оставити на разматрање неком новом истраживачу.

Литература

1. Allevato, N. S. G. & Onuchic, L. R. (2008). Teaching mathematics in the classroom through problem solving. TSG-19: *Research and Development in Problem Solving in Mathematics*. Mexico.
2. Amalia, E., Surya, E., & Syahputra, E. (2017). The effectiveness of using problem based learning (PBL) in mathematics problem solving ability for junior high

- school students. *Internation journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*, 3 (2), 3402–3406.
3. Арбунић, А. и Костовић - Врањеш, В. (2007). Настава и извори знања. *Одгојне знаности*, 9 (2 (14)), 86-111.
 4. Baranović, B., Štibrić, M. i Čizmešija, A. (2010). Мишljenje učitelja i nastavnika matematike o nastavi matematike u osnovim i srednjim školama u Hrvatskoj- rezultati empirijskog istraživanja provedenog na Trećem kongresu nastavnika matematike. U Ivanšić, I (ur.), *Zbornik radova-Četvrti kongres nastavnika matematike* (str. 45-46), Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo i Školska knjiga.
 5. Boero, P. & Bazzini, L. (2004). Inequalities in Mathematics Education: The need for Complementary Perspectives. In Hoines, M. J. and Fuglestad, A. B. (Eds.), *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (1,139–142). Bergen, Norway.
 6. Brittany-Crowley, M. (2015). *The Effects of Problem-Based Learning on Mathematics Achievement of Elementary Students*. (Masters Theses). Verikios, P. & Farmaki, F. (2008). Approaching the inequality concept via a functional approach To school algebra in a problem solving context. In Gagatsis, A. (Eds.), *Research in Mathematics Education* (191–205). Nicosia – Cyprus.
 7. Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 1 - предмет дидактике*. Београд: Научна књига и Учитељски факултет.
 8. Вилотијевић, М. (2001). *Дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
 9. Дејић, М. (1996). *Методичка трансформација одабраних садржаја нумеричке математике*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
 10. Ђерић, И., Станчић, М. и Ђевић, Р. (2017). *TIMSS 2015 – Квалитет наставе и постигнућа ученика у математици и природним наукама*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
 11. Живановић, О. (2020). *Ефекти проблемске наставе у развоју способности математичког моделовања* (докторска дисертација).
 12. Јанковић, С. (2016). Примена проблемске наставе у реализацији садржаја почетне наставе математике. *Годишњак*, VII, (363-374). Врање: Педагошки факултет, Универзитет у Нишу.

13. Kaharuddin, A. (2019). Effect of Problem Based Learning Model on Mathematical Learning Outcomes of 6th Grade Students of Elementary School Accredited B in Kendari City. *International Journal of Trends in Mathematics Education Research*, 1(2).
14. Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In Grouws, D. A. (Eds.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (390–419). New York: Macmillan.
15. Kieran, C. (1997). Mathematical concept at the secondary school level: The learning of algebra and functions; In: N. Bednarz, P. Bryant and L. Lee (editors): *Learning and teaching mathematics: An international perspectives*; Psychology Press, 133-158.
16. Khoiriyah, A. J., & Husamah, H. (2018). Problem-based learning: Creative thinking skills, problem-solving skills, and learning outcome of seventh grade students. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)*, 4(2), 151–160.
17. Малиновић-Јовановић, Н. и Јанковић, С. (2014). Проблемска настава и ефикасност остваривања програмских задатака о једначинама. *Годишњак Учитељског факултета у Брању*, V, 437-451.
18. Марјановић, М. (1996). Методика математике – други део. Београд: Учитељски факултет.
19. Milinković, D. i Pikula, M. (2011). Образовни softver kao perspektiva učenja putem rješavanja problema. *Nova škola, časopis za teoriju i praksu savremene škole i predškola*, 243, 100–111.
20. Мишчевић, Г. (2007). Рачунар у функцији проблемске наставе природе и друштва. *Зборник радова са Четвртог међународног симпозијума: Технологија, информатика и образовање*. Нови Сад, 657-661.
21. Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања (2018). *Просветни гласник*, LXVII (16), 47-75.
22. Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања (2017). *Просветни гласник*, бр. 6/2007, 2/2010, 7/2010 – др.правилник, 3/2011, 1/2013, 4/2013, 11/2016, 6/2017 и 8/2017, (92-96).
23. Петровић, Н. (2001). *Математички проблеми у причама*. Нови Сад: Едука.
24. Savery, R. J. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1 (1), 9-20.

25. Tai, W. C. & Lin, S. W. (2015). Relationship between problem-solving style and mathematical literacy. *Educational Research and Reviews*, 10(11), 1480-1486.
26. Tomić, R. & Osmić, I., (2006). *Didaktika*, Tuzla: Ofset.
27. Friedlander, A. & Tabach, M. (2001). Promoting Multiple Representations in Algebra. In Cuoco, A. & Curcio, F. R. (Eds.), *The Roles of Representation in School Mathematics* (173–185). Reston, VA: NCTM.
28. Woodlief, A. M. (2007). Changing the Paradigm: Hypertext and Interactive. *Student-Centered Learning*. <http://horizon.unc.edu/>.

Olivera Živanović

EFFICIENCY OF PROBLEM TEACHING IN THE REALIZATION OF CONTENT ON EQUATIONS AND INEQUALITIES IN OLDER GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Summary: The aim of this paper was to examine the efficiency of problem-based teaching in the processing of content on equations and inequalities. The conducted research had an experimental character, where an experiment with parallel groups was applied. The research was conducted on a sample of 100 fifth grade elementary school students, in which testing and interviewing techniques were applied. The obtained data were processed through the SPSS software package. The results of the research showed that the implementation of problem-based teaching in mathematics class proved to be very effective in the realization of content on equations and inequalities, and that students showed a positive attitude towards this teaching system. Conducting problem-based teaching in mathematics class influences the activation of students' complex thinking activities, so it puts them in the position of active participants in the teaching process, which is a tendency of modern mathematics education.

Key words: *problem teaching, equations and inequalities, mathematics teaching, older grades of primary school.*

УПУТСТВО АУТОРИМА

Часопис *Годишњак Педагошког факултета* објављује теоријске радове, прегледне радове и изворне истраживачке радове, из научних и уметничких области релевантних за образовни и васпитни процес у школи. Поред тога, *Годишњак* објављују и актуелне стручне радове, преведене радове, тематске библиографије, извештаје, стручне информације и струковне вести. За објављивање у *Годишњаку* прихватају се искључиво оригинални радови који нису претходно објављивани и нису истовремено поднети за објављивање негде другде, што аутор гарантује слањем рада. Препоручује се да радови имају једног аутора. Сви радови се рецензирају. Рукописи се шаљу електронском поштом или на диску и не враћају се. Саставни део пријаве рада за публикавање у *Годишњаку Педагошког факултета у Врању* је и потписана изјава о ауторству, којом, између осталог, аутор потврђује сагласност да се наведени рад објави у штампаној и електронској форми, у складу са уређивачком политиком часописа.

Адреса редакције је:

Педагошки факултет у Врању
Врање, Партизанска 14

e-mail: godisnjakvranje@gmail.com

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима *Годишњака* како би био укључен у процедуру рецензирања.

НЕОДГОВАРАЈУЋЕ ПРИПРЕМЉЕНИ РУКОПИСИ НЕ УЛАЗЕ У ПРОЦЕДУРУ ОБЈАВЉИВАЊА.

Стандарди за припрему рада

Обим и фонт

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, **ЋИРИЛИЦОМ**, са проредом 1,5. Максимални обим рада је 16 страна (два ауторска табака).

Наслов рада

Изнад наслова рада пише се име аутора и институција у којој ради. Уз име аутора треба ставити фусноту која садржи електронску адресу аутора. Уколико рад потиче из докторске или магистарске тезе у фусноти треба да стоји и назив тезе, место и факултет на којем је одбрањена. За радове који потичу из истраживачких пројеката треба навести назив и број пројекта, финансијера и институцију у којој се реализује.

Пример:

Јанко ЈАНКОВИЋ
Педагошки факултет у Врању
Универзитета у Нишу

МУЛТИДИСЦИПЛИНАРНИ ПРИСТУП НАСТАВИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Сажетак

Сажетак дужине **150–250 РЕЧИ** налази се на почетку рада и садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључке.

Кључне речи

Кључне речи (највише до пет речи) наводе се иза сажетка.

Апстракт/Summary

Апстракт дужине **150–300 РЕЧИ** налази се на крају рада и садржи резултате и закључке. Подразумева се превод Апстракта и кључних речи на неки од светских језика.

Основни текст

Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и импликацијама.

Референце у тексту

Имена страних аутора у тексту се наводе у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, или (и) у оригиналу, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1960). Када су два аутора рада, наводе се презимена оба, док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница „и сар.“ или „etal.“

Цитати

Сваки цитат, без обзира на дужину, треба да прати референца са бројем стране. За сваки цитат дужи од 350 знакова аутор мора да има и да приложи писмено одобрење власника ауторских права.

Списак литературе

На крају текста треба приложити списак литературе која је навођена у тексту као и списак секундарне литературе са највише 15 библиографских јединица. Библиографска јединица књиге пише се у **АРА стилу** и садржи презиме и иницијале имена аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача.

Нпр: Јанковић, Ј. (1993). *Настава у млађим разредима основне школе*. Врање: Учитељски факултет у Врању.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин:

Хавелка, Н. (2001). Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У: Требјешанин, Б. и Лазаревић, Д. (ур.): *Савремени основношколски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Чланак у часопису наводи се на следећи начин:

презиме аутора, почетно слово имена, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен, број и странице.

Нпр: Радовановић, И. (1994). Ставови ученика према особинама наставника физичког васпитања, *Физичка култура*. Београд, 48, 3, 223–229.

Web документ

име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта.

Нпр: Degelman, D. (2000). *APA StyleEssentialis*. Retrieved May 18, 2000. from WWW: <http://www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf>

Када се исти аутор наводи више пута поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр. 2008а, 2008б...

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно треба навести што потпуније податке о извору.

Слике и табеле

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле се могу приложити у дигиталном формату. Свака илустрација и табела мора бити разумљива и без читања текста, односно, мора имати редни број, наслов и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница). **Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.**

Статистички подаци

Резултати статистичких тестова треба да буду дати на следећи начин: **F=25.35, df=1,9, p <.001** или **F(1,9)=25,35, p <.001** и слично за друге тестове. За уобичајене статистичке показатеље не треба наводити формуле и референце.



Годишњак Педагошког факултета у Врању, категорисан од стране матичних одбора Министарства просвете, науке и технолошког развоја као часопис националног значаја, садржи елементе којима се потврђује квалитет часописа. Опремљеност чланака садржи следеће елементе:

- наслов рада на српском језику и на другим светским језицима;
- сажетак на српском и на другим светским језицима;
- кључне речи на српском и на другим светским језицима;
- уредничку класификацију рада;
- назив и код пројекта у оквиру којег је рад настао;
- комплетну ауторску афилијацију;
- датум пријема и прихватања рада, или датум коначне верзије;
- јавни списак извршних рецензената (имена осталих 20 рецензената позната су извршним рецензентима и уреднику часописа);
- број рецензената у односу на број радова је 2;
- редакцију часописа чине истакнути научници из више земаља;
- уређивање је транспарентно и у складу са датим прописима...

Годишњак Педагошког факултета у Врању отворен је за сарадњу и садржи знатан број радова иностраних аутора. Такође, знатан број референци су рецентног и иностраног карактера. *Годишњак* садржи и радове домаћих аутора који су на енглеском и на неком од светских језика.

УРЕДНИШТВО ЧАСОПИСА ПОШТУЈЕ НАУЧНУ И МЕТОДОЛОШКУ ОЗБИЉНОСТ, ШТО ОЧЕКУЈЕ И ОД АУТОРА РАДОВА.

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

ГОДИШЊАК ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ

e-mail: godisnjakvranje@gmail.com

Штампа
„ДАС систем“, Врање

Тираж
100

CIP – Каталогизација у публикацији

378(497.11)

ГОДИШЊАК Педагошког факултета у Врању / главни и одговорни уредник Ивана Тасић Митић. - Год. 7 (2016)-
. - Врање: Педагошки факултет, Универзитета у Нишу, 2016-
(Врање: ДАС систем). - 25 cm

Годишње. - Је наставак: Годишњак Учитељског факултета
у Врању = ISSN 1820-3396
ISSN 2466-3905 = Годишњак Педагошког факултета у Врању
COBISS.SR-ID 221686284