

ISSN 2466-3905

ГОДИШЊАК

ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ

1/2019



ГОДИШЊАК
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ



За издавача

Проф. др Зоран Момчиловић, декан

Претходни уредници

Проф. др Сунчица Денић (2010–2016)

Проф. др Данијела Здравковић (2016–2018)

Главни и одговорни уредник

Доц. др Ивана Тасић Митић

Заменик главног и одговорног уредника

Доц. др Биљана Новковић Цветковић

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 Синиша Опић (Хрватска),
проф. др Далибор Стевић (Р. Српска), доц. др Далибор Петковић,
доц. др Биљана Новковић Цветковић, доц. др Александар Стојадиновић

Секретар редакције

Мс Ненад Дејковић

Лектор

Мс Милица Алексић

У име рецензентске комисије:

Проф. др Наталија Јовановић
Филозофски факултет – Ниш

Проф. др Валентина Гулевска
Педагошки факултет – Битољ

Проф. др Христо Бонцолов
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 X, 1/2019.



Врање, 2019.

САДРЖАЈ

Мирослава Одаловић <i>Проблем интерпретације појма генија у „Критици моћи суђења“ Имануела Канта</i>	7
Александар Стојадиновић <i>Children’s folk dances accompanied by singing in physical education lessons</i>	21
Дарко Стојановић, Зоран Момчиловић, Владимир Момчиловић <i>Повезаност функционалних способности и телесне композиције одбојкашица</i>	33
Јелена Максимовић, Јелена Османовић, Александра Милановић <i>Теоријски приступ холистичкој образовној парадигми</i>	43
Дејан Д. Антић <i>Територијално-административни оквир Косовског, Битољског и Солунског вилајета крајем XIX и почетком XX века</i>	55
Мирослав Пешић <i>Политичке странке и уставно питање у Краљевини Србији 1882–1883. године</i>	65
Смиљана Игрутиновић <i>Усвајање фонолошког система страног језика</i>	75
Јасмина Јовић <i>Бајка и драматизација бајке у методици развоја говора</i>	89
Ангела Месарош Живков, Јелена Мићевић Карановић, Србислава Павлов, Тања Брклјач <i>Коришћење и ставови према компјутеру васпитача и родитеља деце предшколског узраста</i>	99
Упутство ауторима	113

Мирослава ОДАЛОВИЋ
Филозофски факултет
Универзитет у Нишу

УДК 1 Кант
- оригинални научни рад -

ПРОБЛЕМ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ ПОЈМА ГЕНИЈА У КРИТИЦИ МОЋИ СУЂЕЊА ИМАНУЕЛА КАНТА**

Сажетак: *Тема овог рада јесте истраживање амбивалентне употребе појма генија у „Критици моћи суђења“ Имануела Канта. Амбивалентност употребе овог појма рефлектује се као сучељавање ужег и ширег одређења генија. Уже одређење идентификује генија са необузданом уобразиљом у рефлексивној употреби, док га шире описује као комплементаран однос уобразиље и разума. Методом контрастирања показане су недоследности које произлазе из одлучивања за искључиво шире или уже одређење. Рјешење проблема пронађено је у стратешком приступу, у ком се случају уже одређење задржава у историјском контексту, а шире у контексту цијелокупног интереса “Критике моћи суђења”.*

Кључне ријечи: *геније, укус, оригиналност, егземпларност, природа.*

Предметно поље овог рада представља проблем интерпретације појма генија у оквиру *Критике моћи суђења* Имануела Канта (Immanuel Kant). Овај проблем биће разматран у контексту изворног трансценденталног обрта, са којим и започиње Кантов критички период, а са посебним освртом на историјски контекст настанка разматраног дјела.

Традиционално, проблем је формулисан као сучељавање уже и шире употребе појма генија. У ужој употреби, стваралац се идентификује са чистом, необузданом имагинацијом која је идентична са појмом оригиналности и сучељава га егземпларности (обликовном принципу), која треба да буде резултат дјеловања разума. У широј се употреби, насупротив томе, геније посматра кроз комплементаран однос уобразиље и разума. С обзиром на ову двосмисленост, циљ овог рада је превазилажење ограничења уже и шире интерпретације њиховим постављањем у контекст стратешки мотивисаног приступа којим Кант рјешава два задатка у вези са појмом генија. У

* miroslavaodalovic@gmail.com

** Рад потиче из мастер рада под називом *Проблем интерпретације појма генија у „Критици моћи суђења“ Имануела Канта*, одбрањене на Филозофском факултету у Нишу.

односу на то, ужа интерпретација генија виђена је као покушај израчунавања са предромантичарским појмом истог, а шира као покушај инкорпорирања појма генија у цјелокупан систем природе који је вођен регулативним принципом натчулног супстрата.

Уопште говорећи, појам генијалности за Канта није тематизован као философија умјетности¹, већ као, у епистемолошким терминима захваћен, проблем рефлексивне наспрам одредбене моћи суђења. То за собом повлачи однос механизма и сврсисходности, тј. нужности и слободе. Одредбена моћ суђења карактерише се способношћу подвођења посебног под опште. Уобразиља, детерминативно говорећи, синтетише опажај у форми времена и простора и непосредно га доводи у везу са адекватним појмом. Рефлексивни суд, насупротив томе, вођен је регулативним принципом сврсисходности. Као такав, рефлексивни суд Кант надаље класификује као, са једне стране, телеолошки суд у коме се природа посматра као сврсисходна и, са друге стране, естетски суд у коме се умјетничко дјело посматра као сврсисходно. Артистички моменат у творевинама природе Кант назива техником природе. Са друге стране, сврсисходност естетског суђења, као процеса који се одвија у слободној игри уобразиље и разума, резултира осјећањем задовољства. То што Кант осјећању даје епистемолошки статус јесте новина која проширује и значај самог умјетничког стваралаштва. У односу на такву класификацију Кант поставља захтјев да умјетничко стварање наликује техници природе. Појам генија добија на значају управо у овом контексту, с обзиром на то да се разлика између технике природе и природе генија у његовом ширем одређењу успоставља као разлика између објективне и субјективне сврсисходности.

Што се тиче структуре рада, он је подијељен у три одјељка. У првом дијелу ћу експлицирати проблем двоструког тумачења појма генија. Метод који је у њему коришћен махом је дескриптиван. Други дио бави се различитим тумачењима ужег и ширег одређења у секундарној литератури, а метод који је овдје коришћен доминантно је контрастиван. Трећи дио указује на интерпретацију како ужег, тако и ширег појма генија у контексту постављања стратегије уз помоћ које се Кант, са једне стране, израчунава са предромантичарским поимањем генија и, са друге стране, инкорпорира ширу интерпретацију у свој систем природе. Окосницу завршнице рада чини сумирање различитих интерпретација и постављање проблема у, како логичке, тако и историјске оквире одјељака *треће Критике*, који се баве учењем о генију.

Кантов појам генија – излагање проблема

Излагање појма генија заузима релативно мали дио *Критике моћи суђења*, тачније одјељке 46–50 *Аналитике естетске моћи суђења* и накнадно одјељак 57. поглавља *Дијалектике естетске моћи суђења*, где Кант реа-

¹ Реинтерпретација Кантове естетике у правцу философије умјетности резултат је Хегеловог (Georg Wilhelm Friedrich Hegel) бављења *Критиком моћи суђења*. Уп. Дамјановић, М. (Damjanović, M.) у Поговору *Критике моћи суђења*, стр. 374.

фирмише везу између генија и креирања естетских идеја. Одјелци 44 и 45 могу се тумачити као својеврстан увод у појам генија, с обзиром на то да у њима Кант изводи истовремено паралелу и разлику између природно лијепог и умјетнички лијепог.

Паралела/ Разлика између природно лијепог и умјетнички лијепог директно је зависна од моћи суђења. Кант (1991: 68) наводи да је лијепо *оно што се свиђа у чистом просуђивању (не у чулном осету, нити помоћу неког појма)*. Естетски суд резултат је слободне игре уобразиље и разума која, заузврат, производи осјећање задовољства и безинтересног уживања у чистој форми, односно сврсисходности без сврхе. Овакво одређење изведено је у контексту четири момента *Аналитике лијепог*², гдје је у погледу квалитета суд безинтересан, у погледу квантитета сингуларан са претензијом на универзалност, тј. опште важење, у погледу релације сврха указује на сврсисходност без сврхе и, најзад, у погледу модалитета аподиктичан. Из овога се може закључити да је основно тежиште Кантове естетике рецептивност/ просуђивање лијепог, без обзира на то да ли оно потиче из природе или је резултат умјетничке обраде.

Стваралачки моменат, за разлику од рецепционог, а који је битан за одређење генија, огледа се у чињеници да Кант разлику између природног и умјетнички лијепог чини зависном од појма интенционалности. С обзиром на то да природно лијепо може да се свиђа својом чистом формом, независно од замишљања унапријед датог плана или правила која би подразумијевала творца, такав предмет одаје утисак спонтаности. За разлику од тога, код умјетнички лијепог сврховитост је неминовно намјерна, односно не можемо просуђивати предмет лијепе умјетности без свијести о његовом творцу. Утолико је умјетничко дјело успјешније, уколико истовремено изгледа као природа.

Са друге стране, не можемо доносити телеолошки суд о природи без идеје о њеној сврсисходности, а самим тим без увођења умног узрока *јер једино на творевинама уметности можемо постати свесни каузалитета ума о објектима који се због тога зову сврховити или сврхе* (Kant, 1991: 39). Основна разлика између естетског и телеолошког рефлексивног суда састоји се у поларитету субјективне и објективне сврсисходности. Субјективна се сврсисходност односи на произвођење сврха и тиме чини окосницу културе, а објективна сврсисходност уводи идеју ума као регулативног принципа у изналажењу система природе.

Хотимично и спонтано јављају се као критеријуми посматрања једне исте природе. Први критеријум има трансцендентну хипотетичку употребу у идеји натчулног супстрата, а овај други иманентну трансценденталну употребу која омогућује искуство. У односу на то, Кант разликује технику природе и механизам природе као начине посматрања који се могу доносити на једну исту природу (1991: 39). Оно што Кант овдје има на уму може се илустровати разликом у посматрању природе у физици и биологији њего-

² Kant, I. (1991). стр. 95–134. (Одјелци 1–22).

вог времена. Тако ће границе механичког посматрања бити мјеродавне у области (Њутнове) физике, али ће начин посматрања природе у биологији код разматрања појаве организма захтјевати принцип сврхе. Цјелокупна *Критика моћи суђења* може се посматрати као покушај измирења механичког принципа који је дјелотворан у оквирима природе схваћене као нужности и техничког принципа као природе схваћене креационистички, као сврхисходно организоване природе која подразумијева идеју ума, а самим тим и слободе (Holzhey & Mudroch, 2005 : 190). *Трећа Критика* на неки начин нуди рјешење треће антиномије ума из *Критике чистог ума*, односно противстављања нужности и слободе (Kant, 2012: 316–317). Рјешење фигурира у натчулном супстрату као оном што дјелује како у телеологији природе (објективна сврховитост), тако и у умјетности (субјективна сврховитост). Она такође нуди могуће рјешење постављеног задатка у *Пролегомени за сваку будућу метафизику* „да се пронађу они циљеви природе са којима може да буде усмерена та нашем-уму-својствена склоност трансцендентним појмовима јер све што се налази у природи мора изворно да буде одређено за било који користан циљ“ (Kant, 2008: 142). На нивоу моћи суђења, механичко и техничко супротстављено је као одредбена и рефлексивна моћ суђења. „Мјесто“ њиховог уједињења јесте натчулни супстрат, а видјећемо да је натчулни супстрат такође стожер креирања естетских идеја (Bruno, 2010: 98).

Однос природно и умјетнички лијепог рефлектује се, дакле, као својеврстан парадокс. У том контексту појам генија добија на значају с обзиром на то да нуди рјешење парадокса умјетности која мора да наликује на природу и природе која мора да се схвати технички (односно артистички).

Међутим, разлика између механичког и техничког посматрања је на другачији начин тематизована у разматрању сâмог умјетничког стварања. У одјељку 43 Кант разликује механичку и естетску умјетност. Овако схваћено, механичко се доводи у везу не са науком, већ са занатом, након што је претходно разграничена умјетност од природе која производи ефекте и од науке као теоријског сазнајног увида.

Критеријум разликовања механичког и умјетничког стварања јесте чисто остваривање предмета које је резултат механизма, односно непосредна сврха у произвођењу осјећања задовољства. Механичка умјетност претпоставља унапријед појмом одређену сврху и заснива се на подражавању. За разлику од тога, естетска умјетност такав појам нема за полазиште, а у оквиру естетске умјетности нови критеријум, задовољство, служи за разграничење забавне и лијепе умјетности. У складу са таквим разликовањем ова прва има емпиријски карактер и односи се на (не)пријатност, а ова друга на епистемолошки карактер, који се центрира око осјећања (не)задовољства. Стога је *Естетска (је) уметност или забавна уметност или лепа уметност. Естетска уметност је забавна када задовољство прати представе као чисте осете, она је лепа када задовољство прати представе као врсте сазнања* (Kant, 1991: 194). Ово разграничење битно је јер само лијепа умјетност може бити умјетност генија. Прелиминарно за Канта је геније *таленат (природна обдареност) који уметности прописује правило* (Kant, 1991:

196). С разлога своје урођености таленат се посматра као дјело природе и стога је прелиминарно одређење допуњено новим, по коме је геније *урођена душевна способност (ingenium) помоћу које природа прописује уметности правило* (Kant, 1991: 196).

С обзиром на то да само лијепа умјетност може бити умјетност генија, поставља се питање правила које је прописано, то јест начина до његовог долажења. У секундарној литератури овај однос генија и правила се, захваљујући амбивалентној употреби термина геније, тематизовао као однос генија и укуса. У односу на то Алисон (Henry E. Allison) (Allison, 2001: 301), поводећи се за Шлапом (Otto Schlapp) (Schlapp, 1901: 334), разликује ширу (thick) и ужу (thin) употребу овог појма. У широј верзији, правило по коме геније поступа дијелом је резултат моћи суђења, односно укуса као саставне компоненте генија(лности). У ужој употреби геније је супротстављен укусу као резултату култивисања/ васпитања, односно укус не представља саставну компоненту генија. Кант, наиме, како ће се показати у даљој анализи, осцилира између ове двије употребе. Додатну компликацију у том контексту представља употреба термина механичко, која се доводи у везу са укусом, па се онда отвара питање да ли је правило укуса механичко, научено, школско правило или резултат моћи суђења.

На основу прелиминарне дефиниције генија (Одјелјак 46) као *ingenium*-а путем којег природа умјетности прописује правило, изводе се три основне карактеристике генија: оригиналност, егземпларност и природа. Како Бруно (Paul W. Bruno) (2010: 112) с правом примјећује, прве двије карактеристике релативно је лако реконструисати, али трећа представља својеврсну енигму, с обзиром на то да Кант нигдје експлицитно не формулише коју врсту природе има на уму. Оригиналност се доводи у везу са продуктивном имагинацијом која не поступа по унапријед утврђеним правилима. Егземпларност се доводи у директну супротност са подражавањем, а у везу са моделом који може да служи каснијим генијима не ради подражавања (њем. *Nachmachung*) (јер ни сам узор није на тај начин настао), већ ради патворења (њем. *Nachahmung*), односно угледања на узор који може да се “прати”. У накнадним одјелјцима ове три компоненте су различито позиционирани. Сходно томе, одјелјци 47, 48 и 50 садрже уже, а одјелјци 49 и 57 шире одређење.

Интерпретације проблема

Кантово осцилирање у употреби појма генија довело је до поларитета у разумијевању односа укуса и генија, при чему се неки аутори одлучују за уже, односно шире одређење. У даљој анализи биће указано на недоследности које произлазе из оваквог приступа и у завршници ће бити прихваћена анализа Хулија дел Вавеа (Jullio dell Velle), по којој Кантова двострука употреба овог термина представља стратегију мотивисану двоструким критеријумима. Осим тога, анализом ћу показати да свака поларизација појма генија између уобразиље и разума за последицу има и поларизацију укуса.

За илустрацију посљедица прихватања искључиво уже дефиниције као текстуална подлога послужиће чланак *Парадокс правилности без правила: проблем генија у Кантовој естетици* Кристине Лекић. Илустрација посљедица прихватања искључиво шире дефиниције за полазиште има 7. поглавље Алисоновог дјела *Kant's Theory of Taste: A Reading of the Critique of Aesthetic Judgement* (*Кантова теорија укуса: тумачење критике естетског суда*). Најзад, за анализу која у обзир узима стратешко тумачење биће коришћено Поглавље 5 дјела *Der Kompass und die Segel* (*Компас и једро*) Хулија дел Вајеа.

Ужа интерпретација генија

За полазиште у ужој интерпретацији генија узима се, прије свега, одјељак 47 и у оквиру њега сљедећи релевантан пасус: *Али да је за све слободне вештине ипак потребно нешто што је слично принуди или како се оно назива, неки механизам без којег дух, који у уметности мора да буде слободан и који једино оживотворује дело, не би имао никаквог тела и потпуно би изветрео, – паметно је да се на то подсетимо (на пример, у песништву је потребна правилност језика и његово богатство, исто тако производија и мера слогова), јер неки савремени педагози сматрају да слободна вештина може најбоље да се унапреди ако је лишимо сваке принуде, па је од рада преиначимо у чисту игру* (Kant, 1991: 193).

Полазећи од горенаведеног цитата, Лекић (Lekić, 2015: 11) закључује да је његова суштинска мисао да:

1. се дјело генија не смије сводити на слободну игру разума и уобразиље, већ да мора постојати механизам који ће обликовати дух и да је
2. механизам кључан за унапрјеђење умјетности будући да естетској идеји придаје форму омогућавајући јој да буде приопћена и разумљива.

Најприје, недоумицу цитата 1 изазива начин на који се користи израз слободна игра разума и уобразиље. Она код Канта функционише и као усклађивање способности које дјелују у рефлексивном просуђивању и као резултат ширег одређења генија. Може се претпоставити да Лекић узима израз у овом другом значењу. То стога што бисмо, уколико се узме у обзир да слободна игра уобразиље и разума на нивоу моћи суђења у резултату јесте укус, дошли до парадоксалног закључка да се дјело генија не смије сводити на укус, већ на механизам, што је формулисано цитатом 2. Уколико слободну игру уобразиље и разума доведемо у везу са стваралачким принципом, онда долазимо до закључка да се дјело генија не смије сводити на генија шире интерпретације, што је свакако циљ цитата 1 и 2. Оно што је у том случају проблематично јесте да ли је механизам дио укуса или не, што се не чини да произлази из претходних цитата, како Кантовог, тако и Лекићевог. Осим тога, може се поставити питање како ће “нешто механичко” естетској идеји придати форму када форма естетске идеје настаје прекорачењем граница разума у његовој немогућности да обухвати цјелокупну унутрашњост интуиције. Наиме, геније уже интерпретације јесте геније коме

„недостаје“ разум, он је чиста размахнута имагинација која само може да пружи материјал. Укус “уже” интерпретације онда би такође био разум, схваћен механички, а слободна игра разума и уобразиље јесте рефлексивна моћ суђења. Питање се своди на однос укуса и моћи суђења, који би требало да буду синонимни појмови независно од тога да ли је укус саставна компонента генија или није. Једино из потпуног поистовјеђивања механизма и укуса може произићи закључак да је “механизам кључан за унапрјеђење умјетности”. Потешкоћа заправо настаје из Кантовог осцилирања између израза ‘укус’, који се недоследно доводи у везу са одредбеним суђењем (односно укуса поистовјеђеног са разумом) и истог израза који се користи рефлексивно. Другим ријечима, у ужој дефиницији генија, гдје се он у потпуности поистовјеђује са уобразиљом, која у резултату има оригиналност, укус се поистовјеђује са разумом, дакле са одредбеном моћи суђења. Ужа дефиниција укуса била би, дакле, одредбени суд; ужа дефиниција генија била би размахнута имагинација; а рефлексивно суђење, као и умјетничко произвођење, одвијало би се између ова два пола. Посљедица одвајања разума и уобразиље јесте недоследно одређење укуса као рефлексивне моћи суђења, односно нејасно је како ће се уопште доћи до егземпларности.

За самог Канта, „нешто механичко” поистовјеђено са разумом јесте битан услов лијепе умјетности, али је оно супротстављено захтјеву да се, захваљујући уобразиљи, не чита у самом резултату стварања сходно захтјеву да дјелује спонтано као природа. Механичка умјетност јесте умјетност учења и *не постоји ниједна лепа уметност у којој битни услов не би сачињавало нешто механичко, што може да се схвати сходно правилима и да се сходно њима усавршава, те дакле нешто што одговара школским правилима* (Kant, 1991: 199).

Механичко и имагинативно такође су противстављени као формални и материјални принцип, што креира логичке недоследности у односу на генија који је егземпларан и генија коме егземпларност треба да „механички” дође споља путем формалног образовања. Уколико тежиште са механичког поимања укуса преbacимо на рефлексивно, такође независно од тога да ли је укус саставна компонента генија или није, однос снага се мијења. Као полазиште можемо узети Кантов појам *sensus communis*, који чини окосницу саопштивости укуса. *Sensus communis* јесте универзална способност просуђивања која је код Канта доминантно одређена као урођена исто као и генијалност код „љубимаца природе“. Имати генија који посједује природни таленат, а не посједује *sensus communis*, те је у односу на све друге људе изузетак, указује на додатни проблем тумачења генија ужом интерпретацијом.

Осим тога, претходни цитат оставља нам могућност да оно механичко не доводимо у везу само са учењем/ подражавањем у дијелу у коме Кант наводи примјер правилности коју има на уму када каже да је у *песништву потребна правилност језика и његово богатство, исто тако прозодија и мера слогова* (1991: 193). Овакав примјер могли бисмо назвати илустрацијом правила почетног материјала, нпр. правила језика од ког се полази у

умјетничком обликовању јесу „механичка правила“. У том смислу, „нешто механичко“ може представљати ограничење за необуздану имагинацију, али и даље не може бити објашњење за егземпларност. Дobar примјер за ово у историји књижевности била би разлика између Петраркиног (Francisco Petrarca) и Шекспировог (William Shakespeare) сонета. Тако су и један и други пошли од „механичких“ правила свог језика и завршили са другачијим моделима исте умјетничке форме каква је сонет, једнако егземпларним за различите језике. Могло би се рећи да су и један и други модел резултат ограничења двају језика, при чему је енглески језик мање пријемчив римовању, а више алитеративном изразу у односу на италијански.

Дакле, „нешто механичко“ јесте оно што се налази при разуму као когнитивној способности у границама одредбеног суда. Међутим, „нешто механичко“ само је дио укуса, с обзиром на то да је укус просуђивање по правилима рефлексije незамисливе без слободне игре уобразиље и разума.

Сходно томе, закључујем да ни укус ни генијалност не могу зависити од механичких правила. Ужа интерпретација генија, која за полазиште има принцип механизма и поистовјећује га са укусом, не може објаснити нити како настаје рефлексивни суд, нити да ли је он комплементаран са произвођењем умјетничког дјела.

Шира интерпретација генија

Окосницу шире интерпретације генија код Хенрија Алисона чини паралелизам моћи суђења и стваралачке моћи, односно реципроцитет рецепционе и креационе естетике. Слично Касиреру (Heinrich Walter (Heinz) Cassirer), који тврди да, у вези са одјељком 44, *уколико желимо да разумијемо шта лијеп предмет јесте и како је он произведен морамо знати који су услови под којима судимо о љепоти* (1938: 270)³, Алисон већ у прелиминарној дефиницији генија из одјељка 46 види помијерање *од разматрања услова под којима се суди о љепоти ка разматрању услова њеног креирања* (2001: 280). У „условима њеног креирања“ Алисон види рјешење сукоба између произвођења у природи које се одликује спонтаношћу и умјетничког креирања које треба да се одликује истом. Кључ те спонтаности јесте природа генија, односно субјективна сврховитост. У супротном, захтјев да се има правило, а да се ништа не зна о његовом поријеклу, био би парадоксалан. За Алисона овај је парадокс ријешен ширим одређењем генија, по коме оригиналност на страни уобразиље и егземпларност вођена захтјевима разума у резултату дају адекватно умјетничко дјело, које, захваљујући таквим особинама, може бити модел за даље патворење. Окосницу рјешења тензије између уобразиље и разума чини начин на који се долази до естетских идеја. Кључно полазиште у Алисоновом разматрању чини Кантов појам духа (њем. *Geist*), који сажима и садржински и обликовни

³ Сегменти цитирани из изворника на енглеском и њемачком језику превод су ауторке рада, уколико није другачије назначено.

принцип у долажењу до естетских идеја. Заједничко дјеловање прве двије компоненте оригиналности и егземпларности има за посљедицу и дубље схватање треће компоненте, а то је природе укључене у процес стварања. У вези са тим Алисон (2001: 28) каже: *Сходно томе, под "природом" се у овом контексту мора разумјети чиста моћ уобразиље генија, али такође и способност распознавања (без позивања на одредбени појам или правило) "склада" између производа уобразиље у њеној слободи и садржаја разума.*

У односу на Алисонову анализу, увођењем принципа духа, односно способности изналагања и изражавања естетских идеја, прелиминарна дефиниција је конкретизована. Уколико се вратимо на три компоненте из прелиминарне дефиниције – оригиналност, егземпларност и природу, учавало да се оне састају у процесу произвођења естетских идеја и да ова посљедња особина, природа, указује на субјективну сврсисходност, природу субјекта, односно слободу. Из тог разлога он прихвата ширу дефиницију генија јер, с правом, сматра да се не би могао објаснити начин долажења до естетских идеја уколико егземпларност и оригиналност не би биле саставне компоненте једне исте природе, то јест природе генија. Као основни аргумент за одбацивање уже дефиниције генија Алисон наводи њен полемички карактер и њено довођење у везу са чисто историјском мотивацијом, о чему ће бити ријечи у даљој анализи.

Уже и шире одређење генија као стратешки подухват

Хулио дел Ваје проблему двоструког одређења генија прилази са мотивационе тачке гледишта. Он сматра да је осцилирање између ужег и ширег одређења за Канта било питање стратегије у рјешавању двоструког проблема. Преиспитивање генијалности требало је да одговори на два различита захтјева која је Кант у *трећој Критици* себи поставио и у односу на то било је потребно изградити двије различите перспективе у аргументацији. Први захтјев односи се на израчунавање са одређењем генија које је било резултат његовог времена. Други захтјев односи се на инкорпорирање учења о генију у контекст теорије умјетности, захтјев на који се позива и Алисон у свом опису проблема. У вези са тим дел Ваје (2004: 137) наводи: *Ова (аргументација) се испољава као једна стратегија која има за циљ да одржи одређену равнотежу између два умјетничко-теоријска става. У односу на први став, оригиналност је наглашена наспрам академског правила. У односу на други, одређена регулација је наглашена наспрам онога што се може описати као неограничена слобода поетске уобразиље.*

У односу на овако постављене захтјеве, дел Ваје разлику између ширег и ужег одређења генија види у различитим функцијама једног истог појма. Основна функција наглашавања оригиналности биће да се побије став по коме уобразиља има неограничено преимућство у односу на академско образовање. Ово је став који карактерише предромантичарски покрет *Sturm und Drang*. Кантово израчунавање употребом ужег одређења усмјерено је на његовог водећег експонента Јохана Готфрида фон Хердера (Јо-

hann Gottfried von Herder).⁴ Овдје је важно напоменути да је Хердер био под утицајем Едварда Јанга (Edward Young), који је преоријентисао естетички фокус свог времена са умјетничког дјела на његовог креатора, путем ког поимања природа генија има мистичко, божанско поријекло, а творевине генија имају арбитрарни, имагинативни карактер у смислу да не могу бити структуриране нити средствима, нити по мјерилима стварности (Bruno, 2010: 24). Божанска природа генија који ствара, попут чаробњака, невидљивим средствима, оно је што генија доводи у сукоб са академским образовањем. Насупрот томе, Кант је до своје трезвеније дефиниције генија дошао полазећи од Церарда (Alexander Gerard), који генија одређује као спој креативности и укуса, али, за разлику од Церарда, сужава појам на поље умјетности и не обухвата научног генија (Bruno, 2010: 31).

Као водећа фигура реакционарног покрета *Sturm und Drang*, Хердер одбацује рационализам просвјетитељства и под утицајем Жана Жака Русоа (Jean Jacques Rousseau) у њему види немогућност испољавања природног човјека као изворно доброг бића. Посљедица оваквог прихватања осјећајности јесте оно што се у литератури наводи као Хердерова употреба естетичких појмова у сензуалистичком и физиолошком правцу (Gilbert & Kun, 2004: 234). Кант се, у историјском смислу, смјешта као фигура која стоји између тековина просвјетитељства и романтизма и овај први критикује стога што у егзалтацији разума не успјева да употреји исти. У том контексту ће Кант Хердерово инсистирање на осјећајности и егзалтацији уобразиље такође видјети као незрелост, односно недостатак храбрости да се користи разум (Bruno, 2010: 47).

У контексту *треће Критике* свако наглашавање оригиналности као противтеже разуму треба посматрати као одговор на Хердерова естетичка схватања. Одјељци који користе ужу дефиницију генија стога често имају иронијски тон који ћу илустровати једним примјером: *Међутим, када неко у стварима најбрижљивијег умног истраживања говори и одлучује као неки геније, онда је то потпуно смешно; човек заправо не зна коме треба више да се смеје: да ли томе опсенару који диже око себе толику прашину да се од ње не може ништа јасно да суди, али се утолико више може уображавати* (Kant, 1991: 199).

Исти тон уочљив је и у *Антропологији у прагматичном погледу*, која такође фаворизује ужу употребу појма генија: *Али један њихов ударац, ударац названих генијалним људима (боље: генијалним мајмунима), угурао се између оног натписа на трговини који води језик изванредно природно надарених људи, проглашава мукотрпно учење и истраживање шепртљавим, а да се једним захватом не посједује дух свих знаности, а њега се концентрира у малим даровима и омогућује му се да снажно досегне* (Kant, 2003: 111).

⁴ За тумачење настанка *Критике моћи суђења* на темељима спора између Хердера и Канта упореди: Zammito, J. (1992).

Ова комбинација аргумента *ad hominem* и иронијског тона има за циљ успостављање једног трезвенијег приступа појму генија, у коме ће овај бити контролисан од стране разума. У томе је смисао често цитираног „подсјецања крила“ генија посредством моћи суђења (Kant, 1991: 208). Геније као чист израз импулса и арбитарности уобразиље, што резултира преобиљем садржаја, захтјева укус којим ће бити вођен у обликовању истог.

Други захтјев који мотивише Кантову теорију умјетности јесте инкорпорирање одређења генија у цјелокупну *трећу Критику*. У том погледу било је потребно одређење генија учинити конзистентним прије свега са одређењем естетских идеја. Како ове у резултату бивају спој уобразиље и разума у прекорачењу својих моћи које производи слободну игру, геније и укус морају се посматрати као лице и наличје једног истог феномена. Сходно томе:

1. Ни генијалност ни укус нису научљиви.
2. Креациона естетика представља наличје рецепционе естетике.
3. Дух као принцип изналажења и обликовања естетских идеја и рефлексивна моћ суђења превазилазе границе чулног и састају се у натчулном супстрату.

Геније шире интерпретације стога мора испољити обје особине – и оригиналност и егземпларност.

Закључак

Оно што је у завршници потребно посебно нагласити јесте на који начин идеја натчулног супстрата обједињује цјелокупни интерес *треће Критике*, тј. на који начин Кант коригује предромантичарски појам генија. То стога што ова питања имплицитно отварају питање аутономије умјетничког стварања у контексту људске слободе уопште.

Дакле, цјелокупни интерес *треће Критике* јесте њено позиционирање између нужности у границама разума (чије прекорачење доводи до антиномија ума) и слободе која је у људском искуству очитана као слобода моралног дјеловања. Принцип телеологије подразумијева да се за поимање сврховитости мора претпоставити постојање умног узрока. Творевине природе не могу бити објашњене, а да се не уведе принцип интелигентног дизајна. У том смислу функција лијепог, а поготово функција узвишеног јесте приближавање идеји добра, односно самој доброј вољи која је независна од емпиријских интереса. Безинтересност лијепог иде руку под руку са оваквим аутономним захтјевом и чиниће посредан „доказ“ о постојању Бога. За појам генија то значи да се исти стваралачки, интенционални принцип који се очитава у телеологији налази у њему самом на нивоу умјетничког произвођења. У том је смислу Кантов појам генија божанског поријекла, али не више у смислу надахнућа, већ као биће доведено у непосредну близину умног законодавства. Што се тиче аутономије умјетничког стварања, треба напоменути да за Канта слобода, прије свега, значи дјеловати слободно за остваривање принципа добра као таквог, а не слобода од сваког прин-

ципа и било какве везаности правилном. У томе је смисао Кантовог разрачунавања са поистовјеђивањем генија и необуздане уобразиље. С обзиром на то да за Канта култура представља произвођење сврха, улога генија у друштвеном контексту представља корак ка успостављању слободе под законодавством ума, што чини тему *Критике практичког ума*.

Примарна литература

1. Kant, I. (2003). *Antropologija u praktičnom pogledu*. Zagreb: Naklada Breza.
2. Kant, I. (1991). *Kritika moći suđenja*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
3. Kant, I. (1979). *Kritika praktičkog uma*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
4. Kant, I. (2012). *Kritika čistog uma*. Beograd: Dereta.
5. Kant, I. (2008). *Prolegomena za svaku buduću metafiziku*. Beograd: Fedon.

Секундарна литература

1. Allison, E. H. (2001). *Kant's Theory of Taste: A Reading of the Critique of Aesthetic Judgement* Cambridge and New York, CUP.
2. Bruno, W. P. (2010). *Kant's Concept of Genius – Its Origin and Function in the Third Critique*. London/ NewYork: Continuum.
3. Cassirer, H.W. (1938). *A Commenary on Kant's Critique of Judgement*. London: Methuen & Co. Ltd.
4. Gilbert, K.E. & Kun, H. (2004). *Istorija estetike*. Beograd: Dereta.
5. Holzhey, H. & Mudroch, V. (2005). *Historical Dictionary of Kant and Kantianism*. Lanham Maryland/ Toronto/ Oxford: The Scarecrow Press, Inc.
6. Lekić, K. (2015). Paradoks pravilnosti bez pravila: problem genija u Kantovoj estetici, *Prolegomena*. Zagreb 14, 2, 209–221.
7. Schlapp, O. (1901). *Kants Lehrevom Genie* Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
8. Valle, dell J. (2004). *Der Kompassund die Segel: Kants Bestimmung der Kunstund des Genies* Heidelberg: Ruprecht-Karl-Universität. Retrieved December 2016. From: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/6038>
9. Zammito, J. (1992). *The Genesis of Kant's Critique of Judgement* USA: The University of Chicago Press Books.

THE PROBLEM OF THE INTERPRETATION OF THE CONCEPT
OF GENIUS IN THE *CRITIQUE OF JUDGEMENT* BY IMMANUEL KANT

Summary: *The topic of this paper is the research of the ambivalent use of the term genius in the “Critique of Judgement” by Immanuel Kant. The ambivalency of this concept’s use is reflected in terms of the collision between the ‘thin’ and ‘thick’ definition of genius. The former identifies genius with wild imagination in its reflective function, where as the latter depicts genius in terms of the complementary relationship between imagination and understanding. The inconsistencies derived from exclusive opting for either definition of genius were presented in this work through the use of contrastive methods. The solution to the problem was found in the strategic approach, in which case the thin interpretation is kept in the historical context and the thick one in the context of an overall interest of the “Critique of Judgement”.*

Key words: *genius, taste, originality, exemplarity, nature.*

Aleksandar STOJADINOVIĆ
Pedagogical faculty in Vranje
University in Niš

УДК 793.31-053.4:796.011/015
- стручни рад -

CHILDREN'S FOLK DANCES ACCOMPANIED BY SINGING IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS

Abstract: *This paper will discuss children's folk dances accompanied by singing in Physical Education lessons. The author will firstly explain the goals and objectives of the Physical Education course, and then the importance of children's folk dances accompanied by singing and how present they are in the Physical Education curriculum. The author further points to the recommended selection of children's folk dances accompanied by singing based on the requirements regarding dancing and singing. A separate section of the paper is dedicated to the teaching methodology, didactic principles and methods in teaching children's folk dances accompanied by singing in Physical Education lessons.*

Key words: *children's folk dances accompanied by singing, teaching methodology, didactic principles and methods, Physical Education.*

Goals and Objectives of the Physical Education Course in the First Cycle of Primary School

Physical education differs substantially from other subjects in the primary school based on the nature of its activities. Physical education is a course, skill set and the education tendency. "Physical education has a rich heritage, it relies on its history, and it is largely the product of its past" (Momcilovic, 2006: 17). „Physical education nurtures and fosters the tradition – folklore and the circle dance“ (Zdravkovic, 2017/2: 332).

The section of this paper *The Goals and Objectives of Physical Education Lessons* outlines the main principles and concepts of Physical education instruction in the first cycle of primary school, with special emphasis on the following principle:

The goal of Physical Education is to use diverse and systematic motor activities along with other educational aspects in order to contribute to the overall development of students' personality (cognitive, affective, motor skills), to the

* stojadinovicaleksandar@gmail.com

development of motor skills, habits and theoretical knowledge, to their improvement and use in everyday life and in specific situations.

The objectives of Physical education lessons are:

- children's growth, physical development and proper posture;
- development and improvement of motor skills;
- development of motor skills which are outlined in the Physical Education course curriculum and the acquisition of theoretical knowledge necessary for the development of such skills;
- acquisition of relevant knowledge in order to understand the importance and essence of physical education defined by the objectives of this course;
- the formation of moral and volitional qualities;
- teaching students to use the acquired skills, knowledge and habits in everyday life;
- raising awareness regarding health, preservation of health and environmental protection.

The following operational tasks arise from the above extensive objectives of the Physical education subject:

- to meet the basic children's movement and play needs;
- to develop motor skills for all types of natural movement under different conditions: simple physical education games, rhythmic, dance exercises and floor-based activities; getting to know one's movement abilities and limitations of one's own body;
- to develop coordination, flexibility, balance and explosive strength;
- to ensure the proper posture, health improvement and develop good hygiene habits;
- to develop and master the basic forms of motion – motor skills;
- to create the preconditions for the social adjustment of students to collective life and work (Regulations of the school curriculum for the first and second grade of primary education, 2004).

As a tool to achieve the Physical education course objectives, folk dances are taught (children's folk dances accompanied by singing and folk circle dances), that is, all those dance elements that, depending on age, ability and the level of teachers' knowledge, can be used in the teaching process. "As school is nowadays expected to respond to numerous request of modern society, this form of work could be one of possible solutions for finding not only new, different, interesting contents that are attractive to students but also patterns of educational activity" (Momcilovic et al., 2018: 865).

The Importance of Children's Folk Dances Accompanied by Singing in Physical Education Lessons

The main type of children's activity that is crucial for meeting physical education objectives is dancing. While dancing, children acquire knowledge, learn about the environment, create and improve good work habits, develop the will-power, character, group work habits, the ability to take initiative, to be inde-

pendent, disciplined, etc. Dance is the best teaching tool in physical education lessons (Medjedovic, 2005).

In physical education lessons, there are dances which are accompanied by music and singing. Such are for example children's folk dances accompanied by singing, which the students show great interest for, because the text and the melody motivate them to be even more active while dancing (Visnjic et al., 2004).

The physical education curriculum includes children's folk dances accompanied by singing which greatly benefit the physical, intellectual and emotional development of students.

The use of children's folk dances accompanied by singing in physical education lessons would solve a range of health, hygiene and educational issues.

Their frequent use and practice allows for the children's growth and prevents various deformities, allowing for the proper joint mobility, and it has a particularly good effect on the spinal column in terms of proper posture.

Children's folk dances accompanied by singing improve the dynamic muscle function because the sensory impulses acting on the cerebral cortex get activated, thus improving memory skills. They stimulate the development of respiratory system and blood vessels, as well as body strengthening in general. Therefore, children's physical development is encouraged and there is conscious effort regarding proper body development.

Adequate children's folk dances accompanied by singing can positively affect the development of the vestibular system in students. The sense of sight, hearing and direction become very active. These senses are crucial for dancing, since dance movements must be synchronized with music and all its elements (Jocic, 1999).

Children's folk dances accompanied by singing help students to learn rhythmic movements, to master motor coordination, to develop the sense of elegant movements accompanied by music and singing, and also to be fast, strong, persistent and skillful (Blagajac, 1997).

Children's folk dances accompanied by singing are also important for the children's mental development. Responding to the song text, melody and focusing on the learning of new movements, very positively affect the development of concentration in students which they need to work and learn. Children's folk dances accompanied by singing affect children's education very positively. By participating in such dances accompanied by singing, children become more resourceful, while their public performance makes them feel important and gain self-confidence. The folk dances help children to develop the group spirit and discipline. These dances are a great tool for developing the cohabitation habits, and they are also the best way to make friendships.

Engaging in children's folk dances accompanied by singing results in feelings of joy and happiness, as well as a range of other pleasant and positive emotional states. There is a feeling of self-confidence, relaxation and reduced tension, which are associated with good emotional health.

Moreover, children are introduced to the culture and tradition of their nation. Traditional folk music, expressed through children's folk dances accom-

panied by singing, “represent a form of proper attitude towards traditional (national) values, but also a way of fighting against all forms of decadence and seriously disturbed values” (Momcilovic and Momcilovic, 2013: 96). By nurturing children’s folk dances accompanied by singing, we reveal all the hidden child’s abilities and encourage curiosity, interest, aesthetics, understanding, preserving and popularizing national folk music (Zrnzevic et al., 2014).

The aesthetics of children’s folk dances accompanied by singing is manifested by the harmony and beauty of the dancing technique, and by the correct and graceful steps. The use of such dances in physical education lessons enables children to adopt true aesthetic values and habits, to develop aesthetic taste, knowledge and feelings, and children are educated in aesthetic spirit.

Children’s Folk Dances Accompanied by Singing in the Physical Education Course Curriculum

Physical education course curriculum for each grade contains dancing activities, which further include children’s folk dances accompanied by singing, combined with rhythmic exercises.

In order to fully understand the place that children’s folk dances accompanied by singing occupy in the current Physical Education Curriculum in the first cycle of primary school, we will provide an overview of folk dances (children’s folk dances accompanied by singing) for each grade:

FIRST GRADE

- *I have planted flax (original: Ja posejah lan)*
- A circle dance by choice

SECOND GRADE

- *We are happy children (original: Mi smo deca vesela)*
- A circle dance by choice

THIRD GRADE

- *White grape vines bent (Original: Savila se bela loza vinova)*
- A circle dance by choice

FOURTH GRADE

- *A Serbian national dance*
- A circle dance by choice (from the region where the school is located)

As we can see from the above, one children’s folk dance accompanied by singing is suggested for each grade, a national circle dance is suggested for the fourth grade, and for each grade one circle dance (folk dance) per teacher’s choice.

The teacher is given the freedom to extend the proposed list at least with another children’s folk dance accompanied by singing in the first, second and third grade, and with another circle dance in the fourth grade, but from the place where the school is located. “It is very important for a teacher to teach students

how to play national circle dances from the region which they live in” (Momci-
lovic, 2008: 304).

Choosing Children’s Folk Dances Accompanied by Singing to be Taught in Physical Education Lessons

The choice of children’s folk dances accompanied by singing is condi-
tioned by the psychophysical development of students.

When choosing children’s folk dances accompanied by singing to be
taught in physical education lessons, the teacher must keep in mind that students
must first master the basic movements (walking, running, turning, hopping, jum-
ping, motions of hands, legs and other parts of the body). With regard to this,
curriculum suggests the elements to be mastered in each grade, and based on this,
children’s folk dances accompanied by singing are chosen.

The first grade includes rhythm walking and running along with the chan-
ge of rhythm, tempo and dynamics with claps to the adequate music accompani-
ment; learning the basic positions and movements of the arms, body and legs;
gallops forwards and sideways; children’s hopping.

In the second grade, the elements from the first grade curriculum are
repeated. Different forms of walking and running are done –randomly, along the
lines drawn, individually, in groups and in lines. Children’s hopping with shift
sideways is also learnt (Regulations of the school curriculum for the first and
second grade of primary education, 2004).

In the third grade, the elements from the second grade curriculum are
repeated. Elastic and soft walking and running are taught. Turning in place by 45,
90 and 180 degrees is also learnt; jumping: scissor jump with extended legs and
scissor jump with bent legs (“cat jump”) (Regulations of the school curriculum
for the third grade of primary education, 2005).

In the fourth grade, the elements from the third grade curriculum are repe-
ated. Connect different hand, body and leg movements into the body shaping
exercise. Full turn (360 degrees) and half-turn (180 degrees) leaning on both legs
and on one leg are also learnt. Balancing on both feet and on one foot. Long jump
ending with galloping (Regulations of the school curriculum for the fourth grade
of primary education, 2006).

When working with the first and second grade students, teachers should
choose easier children’s folk dances accompanied by singing, while in the third
and fourth grade, more complex dances should be chosen, both in terms of dance
moves and music.

Children’s folk dances accompanied by singing should also be chosen
based on their popularity, meaning that teachers should opt for those dances
which are popular in the certain time of the year. For example, in spring, chil-
dren’s folk dances accompanied by singing which talk about things happening
during this season and which correspond to the curriculum of other subjects shoul-
d be chosen: *Spring dance (original: Prolecno kolo)*, *Bear is picking strawberries (original: Medved bere jagode)*, *How to plan poppy seeds (Original: Kako*

se mak seje), *I have planted watermelons* (Original: *Ja posejah lubenice*), etc. This is useful in terms of a more complete students' experience and better understanding and adoption of children's folk dances accompanied by singing.

The choice of children's folk dances accompanied by singing also depends on the space (room) available, though they can still be performed outdoors and indoors. However, enough space should be provided for dancing, in order for the students not to push each other.

Methodology of Teaching Children's Folk Dances Accompanied by Singing in Physical Education Lessons

The process of teaching children's folk dances accompanied by singing as part of the Physical education lessons is organized through four obligatory phases: introduction, preparation, presentation (the main part of the lesson) and the final part of the lesson.

Lesson introduction includes simple forms of walking (with the whole foot, on toes, on heels, with knees straight, etc.), running, easy hops, jumps and turns in different directions (forwards, backwards, left, right), and in different formations (individually, in pairs, in a circle, in two rows). This part of the lesson is intended to physically prepare the students for the activities to follow. During this section of the lesson, the students repeat the already learnt children's folk dances accompanied by singing, which based on their structural and technical characteristics enable a proper physiological preparation for the forthcoming activities. In other words, performing the pre-learnt folk dances accompanied by singing allows for the body warming up with a gradual increase in physiological functions (Jocic, 1999).

During the lesson preparation phase, the teacher can use a wide range of different movements and motions in the form of body shaping exercise. It is necessary to break down and explain the rhythmic structure of each exercise separately, and they also need to be performed when standing in place and while in motion. All the exercises should be combined spatially, rhythmically and technically. It is possible to specify in advance the exact, or at least the approximate number and sequence of the exercises to be carried out during this phase of the lesson. At this stage of the lesson, students are instructed to make correct and elegant moves and motions in different formations, accompanied by music. The emphasis is on aesthetics and in this regard, these moves should be connected, systematic and coherent. This part of the lesson serves to prepare the entire body for further activities (Mutavdzic, 2004).

During the main part of the lesson, the steps for the new children's folk dance accompanied by singing are learnt. Students should previously learn the song melody and text, preferably in music lessons. Students stand in a semicircle formation, while the teacher is at a meter distance from them demonstrating the steps for the whole dance. The dance is then described in detail, beginning with the formation that the students should take, the posture, the movement direction, and the way of performing certain steps. Simpler dances are taught all at once

(using the synthetic method of practical exercise), while more complex dances are taught in stages (analytic method). While demonstrating the steps, the teacher should turn his back to the students. When learning about a more complex dance in stages, the teacher should firstly explain and demonstrate the first part of the dance, and the students should repeat those steps while standing in a semicircle formation and without holding hands, first by counting the steps, and then with music. When the first part of the dance is learned, the teacher proceeds with teaching the second one, and so on until all the parts of the dance have been covered. After each new section of the dance is learnt, it is connected to the previous one and students then practice them together. It is only after all the parts of a dance have been learned that students are set up in certain formations and start practicing and perfecting their dancing along with singing and music. Further on, different variants of the basic form of the dance can be practiced, or the dance learned can be linked into choreographic units with the pre-learned dances. Children can be motivated to learn the dance steps if several students who perform the dance steps properly and accurately would stand in front of other students (turning their back to them). When the majority of students have mastered the dance in question, they can be divided into heterogeneous groups, where they would continue to practice independently. In all children's folk dances accompanied by singing performed in larger or smaller groups, those groups should be gender-mixed and children should hold each other hand as frequently as possible (Kragujevic, 2005).

Low-intensity physical activities are performed in the final phase of the lesson. The result and the goal of such activities is to reduce the physiological body functions that had been brought to the desired level during the previous phases of the lesson, that is, bringing these functions to a lower level of activity compared to other lesson stages. In terms of pace and structural and technical characteristics, the simple dances, stretching and breathing exercises are done at this stage of the lesson. The number of exercises can but does not have to be precisely prescribed and it depends on the intensity of activities performed during the main part of the lesson. Moreover, some activities used during the lesson introduction and preparation phase can be modified and applied at this stage of the lesson (Jocic, 1999).

These are some basic guidelines for the teachers, in those cases when children's folk dances accompanied by singing are taught during the main part of the lesson. If the plan is for the whole lesson to be dedicated to dancing, that requires certain principles to be followed in terms of regulating students' movement and physical exhaustion. When the entire lesson is dedicated to dancing, it is necessary to switch between the dances of higher and lower intensity, especially during the introductory and final stage of the lesson, while the intensity of the activities performed during the main phase of the lesson should gradually increase and reach their peak.

The use of the didactic principles and methods in teaching children's folk dances accompanied by singing in Physical Education lessons

The knowledge of and adequate use of the appropriate principles and methods is the main prerequisite for the successful and efficient process of teaching children's folk dances accompanied by singing. There are certain principles and methods that we use in learning and mastering new motor habits and movements, in this case the folk dances.

The process of learning dance motor habits and skills cannot be achieved without the practical application of the proven principles, which ensure gradual and systematic learning. By following the principle "from the known to the unknown", a specific children's folk dance cannot be taught unless its basic elements with regard to the performance technique are previously explained. When teaching the children's folk dances accompanied by singing, the teachers should always start with those which are, based on their performance technique and rhythm, simpler and thus easier to perform, thus following the principle "from the easier to the more difficult". Only after the simple ones have been mastered can the teachers proceed to teaching harder and more complicated dances, based on the principle "from simple to complex".

The principle of visual perception is manifested through the demonstration of the dance steps by the teacher, which allows for the development of attention and observation skills in students, which is the best way to adopt certain knowledge.

The principle of conscious approach involves understanding the important features and essence of a specific dance task with the incitation of an individual's intellectual abilities, with the aim of faster and better adoption of dance motor skills.

In addition to the above-mentioned principles, the teacher should also adhere to the principle of individualization of the teaching process which is practically very difficult to follow when teaching folk dances because of the specific form of the lesson, that is, the focus is on group work, not individual. Therefore, the teacher should assess the abilities of his/her students well, and the chosen children's folk dances accompanied by singing should be appropriate for the majority of students. Dancing requirements should be appropriate to the students' age, and should not be too easy for those who are more skilled, nor too difficult for those who are less skilled (Mutavdzic, 2004).

The following general didactic methods are applied in teaching children's folk dances accompanied by singing: oral presentation method, demonstration method, textual presentation method and practical learning method.

The oral presentation method is used to explain and describe the most important details or parts of the children's folk dance accompanied by singing that is being taught. Oral explanations provided by the teacher must be terminologically very precise, concise, clear and understandable. When using this method, we must keep in mind the age of students, as well as their level of knowledge, and hence the vocabulary we use in explaining the topic we are learning about

should be adequate. By using this teaching method it is possible to prevent the basic errors in learning. If these errors do occur, it is necessary to point to them, and correct them in the next phases of the learning process.

The demonstration method is the most frequently used method in practice when it comes to learning about children's folk dances accompanied by singing. Namely, such folk dance is first presented in its entirety and at the original pace, and then at a slower pace, drawing attention to the most important details of the performance. During the demonstration, the teacher must ensure that each student sees him equally well. This is achieved only if the teacher constantly changes the position and angle during the demonstration. The oral presentation method complements the demonstration method, because the demonstration is always accompanied by oral explanation and description.

The textual presentation method can be seen as aiding the previous two methods in teaching children's folk dances accompanied by singing. This method is used to enable students to easily master dance steps through manuals, textbooks, books, magazines, kinograms, kinetograms, etc.

The practical learning method consists of the analytic, synthetic and combined method. The analytic method involves a special way of dividing and breaking down more complex teaching children's folk dances accompanied by singing into smaller segments. The synthetic method is used for those children's folk dances that are simple regarding their structure and technique, thus some other teaching approach is unnecessary. This method involves the teaching of the entire children's folk dance, right after its correct and precise demonstration.

The combined method is used in teaching the structurally, technically and rhythmically more difficult children's folk dances accompanied by singing, and it relies on the combination of the analytic and synthetic teaching method.

The method to be used in the teaching process as the dominant one at a certain moment, among other things depends on the complexity of the dance and motor skills that are being taught, on the students' abilities and their level of dance skills, of the technical conditions, etc.

The teacher must try to avoid monotony, which leads to boredom and lack of interest in students. "A successful learning process requires an adequate choice, combination and use of teaching methods that suit each student" (Zdravkovic, 2017/1: 336). The teacher should constantly be in control of the lesson and must be ready to react properly and in time.

References

1. Благајац, С. (1997). *Игра ми је храна: Методика физичког васпитања деце предшколског узраста 2*. Београд: Асоцијација „Спорт за све“.
2. Вишњић, Д. и сар. (2004). *Теорија и методика физичког васпитања*. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.

3. Здравковић, З. (2017/1). Ставови учитеља и студената о интегративном приступу као фактору успешне музичке наставе у основној школи. У: *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, 1/2017, 333–342.
4. Здравковић, З. (2017/2). Интегративни приступ почетној музичкој настави у основној школи. У: *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, 2/2017, 325–341.
5. Зрнзевић, Н. и сар. (2014). Примена дечјих кола и елемената плеса у физичком васпитању. У: *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић*. Лепосавић: Учитељски факултет, 243–257.
6. Јоцић, Д. (1999). *Плесови*. Београд: Факултет физичке културе.
7. Крагујевић, Г. (2005). *Теорија и методика физичког васпитања за учитеље и студенте учитељског факултета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
8. Матић, М. (1978). *Час телесног вежбања*. Београд: НИП „Партизан“.
9. Међедовић, Е. (2005). *Теорија и методика физичког васпитања*. Призрен – Лепосавић: Учитељски факултет.
10. Момчиловић, З. (2006). *Вредности, интересовања и ангажовања у физичком васпитању*. Врање: Учитељски факултет.
11. Момчиловић, З. (2008). *Методика физичког васпитања*. Врање: Учитељски факултет.
12. Момчиловић, З. и Момчиловић, В. (2013). *Физичко васпитање и спорт*. Врање: Учитељски факултет.
13. Момчиловић, З. и сар. (2018). Мишљења учитеља о значају и примени школе у природи у наставном процесу. *KNOWLEDGE – International Journal Scientific Papers Vol. 28.3. Skorje*. 865–870.
14. Мутавџић, В. (2004). *Антологија српских народних плесова*. Ниш: Бонес.
15. *Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*, од 21.07.2004. Београд.
16. *Правилник о наставном плану и програму за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*, од 03.02.2005. Београд.
17. *Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*, од 10.02.2006. Београд.

ДЕЧЈЕ НАРОДНЕ ИГРЕ СА ПЕВАЊЕМ
У НАСТАВИ ПРЕДМЕТА ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ

Сажетак: У овом тексту аутор се бави дечјим народним играма са певањем у настави предмета Физичко васпитање. Он најпре сагледава циљеве и задатке предмета Физичко васпитање, значај дечјих народних игара са певањем и место које им припада у наставном програму за предмет Физичко васпитање. Он надаље указује на препоручен избор дечјих народних игара са певањем према играчким и музичким захтевима. Посебан сегмент представљају методски поступак, дидактички принципи и методе при обучавању дечјих народних игара са певањем у настави предмета Физичко васпитање.

Кључне речи: дечје народне игре са певањем, методски поступак обраде, дидактички принципи и методе, Физичко васпитање.

Дарко СТОЈАНОВИЋ
Факултет за спорт
Универзитет „Унион-Тесла“, Београд

УДК 796.325.012.1:591.134.6
- оригинални научни рад -

Зоран МОМЧИЛОВИЋ
Владимир МОМЧИЛОВИЋ
Педагошки факултет у Врању
Универзитет у Нишу

ПОВЕЗАНОСТ ФУНКЦИОНАЛНИХ СПОСОБНОСТИ И ТЕЛЕСНЕ КОМПОЗИЦИЈЕ ОДБОЈКАШИЦА

Сажетак: *Са циљем да се утврде релације функционалних способности и телесне композиције, спроведено је истраживање на узорку од 12 врхунских одбојкашица (18.33±3.47 година; 177.25±5.28 cm; 65.38±5.93 kg), које се такмиче у Премијер лиги БиХ. Функционалне способности процењене су са шест тестова: Просечан број откуцаја срца у раду, Максималан број откуцаја срца у раду, Максимални број удисаја у раду, Максимални утрошак кисеоника, Максимални метаболички еквивалент и Кисеонички дуг. За процену телесне композиције мерене су: Телесна висина, Телесна маса, Индекс телесне масе, Количина масног ткива у организму, Безмасна телесна маса и Количина воде у организму. Применом каноничке корелационе анализе утврђено је да не постоје значајне релације између простора функционалних способности и телесне композиције одбојкашица.*

Кључне речи: *функционалне способности, телесна композиција, релације, одбојкашице.*

Увод

У почетку се одбојка сматрала као спорт са искључиво анаеробним процесима производње енергије. Истраживањима се временом дошло до нових сазнања, која кажу да одбојкашку игру карактерише стално смјењивање аеробно-анаеробних процеса. Важност аеробно-анаеробне продуктивности истиче често понављање различитих оптерећења и краткотрајне паузе. Иако аеробне способности немају велики утицај на само извођење елемената одбојкашке игре (кретње, скокови, падови), оне одређују колико брзо ће се спортиста опоравити од анаеробне активности. Један од циљева

* Аутор за кореспонденцију: z_momcilovic@yahoo.com

одбојкашког тренинга јесте да омогући играчу да брзо „експлодира“, за шта је заслужна енергија створена анаеробним процесом, и након тога да се што пре опорави, што омогућава добра аеробна припремљеност. Што је опоравак бржи, замор је краткотрајнији, а то има велики значај на ток утакмице. У погледу енергетских процеса, за одбојку можемо рећи да је то „интервални“ спорт са аеробним и анаеробним компонентама (Smith, Roberts & Watson, 1992).

У савременом систему управљања спортским програмима све више се јавља потреба за систематским праћењем релевантних показатеља о телесној композицији, здравственом стању, моторичким и функционалним способностима и психолошким карактеристикама спортиста. Одређивање телесне композиције спортиста јесте честа и веома важна метода у спортским наукама. Највише пажње поклања се одређивању укупне мишићне масе и масне компоненте организма, а све у циљу квалитетнијег спортског наступа и процењивања здравственог статуса спортисте. Из тог разлога, временом су се развијале бројне методе којима се процењује телесна композиција. Један такав спорт који има користи од ових мерења јесте такмичарска одбојка (Стојановић и сар, 2018).

Ефекти и функционалне промене у организму спортисте, које се покрену применом адекватних тренажних оптерећења, одвијају се у наредна 24 до 72 сата у виду бројних структурних адаптабилних промена, којима се осигурава и учвршћује стабилна адаптација на примењена тренажна оптерећења (Благајац, н.г.). Свака спортска активност изазива слојевите и сложене реакције појединих органа и организма у целини, што има за последицу сложене адаптабилне промене, не само на нивоу већ постојећих функционалних система, него и на биохемијском, енергетском, информацијском и структурном нивоу. Те промене снажно се манифестују и на релевантним показатељима телесне композиције.

Тело је у основи састављено из два дела: масног ткива у телу и безмасне телесне масе. Масно ткиво код мушкараца неспортиста износи око 15% укупне телесне тежине, док код жена спортиста исте старости износи 25%. Количина масног ткива спортиста различита је у односу на спорт којим се баве. На пример, жене које трче маратон имају свега 3–9% масног ткива, а оно у просеку износи мање од 5% (Кендић и Салихагић, 2008). Код жена је однос масти у односу на мишиће у организму далеко већи него код мушкараца, и то им у великој мери представља хендикеп приликом извођења већег броја спортских активности.

Адипозно и коштано ткиво спадају у везивна ткива и заједно са мишићним чине око 75% укупне телесне масе. Мишићно ткиво налази се у организму у три различита вида, као скелетна, висцерална и кардијална мускулатура (Остојић, 2005). Густина мишићног ткива релативно је константна и износи око 1.065 g/ml, мада присуство адипозног интерстицијалног ткива може утицати на извесну варијабилност (Mendez & Keys, 1960).

Наведени параметри међусобно су тесно повезани, тако да вишак масног ткива битно условљава дехидрацију организма. Масно ткиво има само 10% воде, мишићно ткиво око 70%, а вишак масног ткива и мања мишићна маса смањују базални метаболизам и погоршавају енергетске потенцијале организама и енергетску ефикасност спортисте.

Вишак масног ткива веома негативно утиче на спортске резултате, тако што отежава ефективније искоришћавање кисеоника, чиме се снижавају интензитет метаболизма и општа издржљивост организма и успорава темпо рада, јер масно ткиво представља додатни терет. Тако, на пример, 5% прекомерног масног ткива успорава темпо рада за 3.9%, 10% прекомерног масног ткива за 5.8%, а 15% прекомерног масног ткива успорава темпо рада за 8.6%. Масно ткиво јесте добар термоизолатор и значајно отежава терморегулацију, што битно угрожава спортске потенцијале, посебно при вишим температурама ваздуха, а играчи са вишком масног ткива обично су дехидрирани. Дехидрација изразито негативно утиче на спортске резултате – губитак 3–4% укупне телесне воде доводи до губитка контрактилне мишићне снаге за 10–30% и брзине и експлозивности мишићног рада за 6% (Благајац, н.г.).

Истраживање има за циљ утврђивање релација функционалних способности и телесне композиције врхунских одбојкашица, како на мултиваријантном, тако и на униваријантном нивоу.

Методe рада

Узорак испитаника

У истраживању су учествовале одбојкашице Универзитетског одбојкашког клуба „Бихаћ-Премингер“. Клуб се такмичи у Премијер лиги Босне и Херцеговине за жене. Узорак испитаника чини 12 одбојкашица сениорки, хронолошке старости од 13 до 24 године (TV=177.25; TM=67.02). У истраживању су учествовале само играчице које су здраве, а за статистичку обраду узети су само резултати оних одбојкашица које су успешно завршиле припремни период и које су тестиране на мерењу пред такмичење.

Узорак мерних инструмената

За процену функционалних способности одбојкашица коришћен је Бип тест (20m shuttlerun test), а праћење је вршено уређајем за мерење функционалних способности екипе (Suuno team pack). Тестови за процену функционалних способности су: Просечан број откуцаја срца у раду – откуцај/мин (OSPRO), Максималан број откуцаја срца у раду – откуцај/мин (OSMAX), Максимални број удисаја у раду – удисај/мин (UDIMAX), Максимални утрошак кисеоника – ml/kg/min (VO₂MAX), Максимални метаболички еквивалент (METMAX) и Кисеонички дуг – ml/kg (KISDUG).

Телесна композиција мерена је вагом Танита и антропометром. За процену композиције тела мерене су: Телесна висина – cm (TV) (Веинер & Лоурије, 1969), Телесна маса – kg (TM), Индекс телесне масе – kg/m² (BMI), Количина масног ткива у организму – % (KMT), Безмасна телесна маса – kg (BMTM) и Количина воде у организму – % (KVOD).

Метода обраде података

Сви подаци о функционалним способностима испитаника израчунати су помоћу рачунарског програма Firstbeatsport, верзија 2¹. Програм је, уз помоћ Suuntousb монитора и појаса за праћење откуцаја срца, математичким алгоритмима извршио анализу свих прикупљених података и приказао их у, за ово истраживање, потребној форми.

Подаци о телесној композицији испитаника израчунати су помоћу рачунарског програма Gmonprofessional², који је анализирао прикупљене информације о испитаницама преко Танита ваге BF 350.

За анализу основних статистичких података и дистрибуцију резултата примењени су дескриптивни статистички поступци, а за прорачунавање релација простора функционалних способности и телесне композиције испитаника, примењена је каноничка корелациона анализа. Доња граница значајности коефицијената корелације за ниво $p < .05$ за узорак од 12 испитаника износила је $r = .532$. Статистичка обрада извршена је у статистичком пакету STATISTICA 10 (Stat Soft, Inc., Tulsa, OK).

Резултати и дискусија

На основу дескриптивних параметара функционалних способности и телесне композиције одбојкашица (табела 1), може се приметити да су резултати свих варијабли нормално дистрибуирани, те се могу применити мултиваријантне параметријске статистичке анализе.

Табела 1. Дескриптивни параметри функционалних способности и телесне композиције одбојкашица

Варијабла	N	Mean	Std.Dev.	Min.	Max.	K-S
OSRPRO (o/min)	12	175.00	5.59	167.00	186.00	0.167
OSRMAX (o/min)	12	196.33	7.11	186.00	204.00	0.199
UDIMAX (u/min)	12	32.75	3.41	28.00	39.00	0.137
METMAX	12	9.90	1.11	8.50	11.80	0.153
VO ₂ MAX (ml/kg/min)	12	34.65	3.88	29.60	41.30	0.153
KISDUG (ml/kg)	12	43.92	10.49	33.00	72.00	0.201
TV (cm)	12	177.25	163.00	183.00	5.28	0.231
TM (kg)	12	67.02	5.54	55.60	74.20	0.182
BMI (kg/m ²)	12	21.31	1.21	19.20	23.40	0.182
%KMT (%)	12	22.75	5.45	14.47	30.15	0.121
BMTM (kg)	12	51.74	5.27	40.60	59.20	0.116
%KVOД (%)	12	37.92	3.85	29.70	43.30	0.113

Легенда: N – број испитаника; Mean – аритметичка средина; Std. Dev. – стандардна девијација; Min. – минимални резултат; Max. – максимални резултат; K-S – вредност Колмогоров-Смирнов теста.

¹ Све информације о програму могу се пронаћи на интернет-страници: www.firstbeat.com.

² Све информације о програму могу се пронаћи на интернет-страници: <http://www.tani-ta.eu/products/catagory/detail/software/90-gmon-professional.html>.

Повезаност простора функционалних способности и телесне композиције одбојкашица (Табела 2) на мултиваријантном нивоу врло је ниска, с обзиром на то да ниједна каноничка функција није статистички значајна. Код прве каноничке функције, код које је висок проценат заједничке објашњене варијансе са 93% (Canonical R-sqr.=0.93), може се уочити да нема статистичке значајности, што се може објаснити малим узорком испитаника. Остале каноничке функције имају значајно мањи проценат учешћа у објашњењу заједничке варијансе посматраних простора.

Табела 2. Каноничке релације функционалних способности и телесне композиције одбојкашица

Каноничка функција	Canonical R	Canonical R-sqr.	Chi-sqr.	df	p
Can 1	0.96	0.93	21.12	24	0.63
Can 2	0.76	0.57	6.54	15	0.97
Can 3	0.49	0.24	1.85	8	0.99
Can 4	0.25	0.06	0.37	3	0.95

Легенда: Canonical R – вектор коефицијента каноничке функције; Canonical R-sqr. – вектор коефицијента детерминације каноничке функције; Chi-sqr. – вектор Хи квадрат теста за тестирање значајности каноничке функције; df – степени слободе; p – ниво статистичке значајности каноничке функције.

Детаљнија анализа факторске структуре прве каноничке функције (Табела 3) јасно показује да је у првом сету каноничка функција негативно дефинисана свим варијаблима, а највише је дефинисана варијаблима Просечни број откуцаја срца у раду (OSRPRO = -.84) и Максимални број откуцаја срца у раду (OSRMAX = -.71). Остале варијабле немају значајне пројекције на канонички фактор. У другом скупу података каноничка функција позитивно је дефинисана од стране свих варијабли, али ниједна нема значајне пројекције на њу, с обзиром на то да гранична вредност коефицијента корелације за узорак од 12 испитаника износи $r \geq 0.532$.

Табела 3. Факторска структура функционалних способности и телесне композиције

Функционалне способности		Телесна композиција	
Варијабла	Can. 1	Варијабла	Can. 1
OSRPRO	-0.84	BMI	0.04
OSRMAX	-0.71	%KMT	0.13
UDIMAX	-0.51	BMTM	0.36
METMAX	-0.04	%KVOD	0.34
VO ₂ MAX	-0.05		
KISDUG	-0.30		

Легенда: Can.1 – коефицијент корелације варијабли са првом каноничком функцијом.

Анализа одговарајућих каноничких функција сугерише да су функционалне способности одбојкашица и њихова телесна композиција слабо међусобно повезани, уз чињеницу да је и та ниска повезаност обрнуто пропорционална.

У дискусији можемо закључити да су резултати морфолошких мера и телесне композиције показали да је просечна телесна висина наших одбојкашица ($TV=177.25$ cm) слична вредностима које су дали Gualdi-Russo & Zaccagni (2001) у истраживању са италијанским одбојкашицама из националне лиге (178,4 cm), Mala et al. (2010) у случају словачких одбојкашких репрезентативки (179.4 cm) и Malousaris et al. (2008) код одбојкашица из грчке А1 лиге (179.6 cm). Cardinale & Lim (2003) пријавили су већу просечну телесну висину професионалних одбојкашица из италијанске националне лиге (183.4 cm), као и Marques et al. (2008) код одбојкашица репрезентације Португала (187.0 cm). Што се тиче телесне масе, одбојкашице су у овом истраживању имале најниже вредности телесне масе ($TM = 67.02$ kg) у поређењу са TM одбојкашицама у сличним студијама (67.75–75.10 kg) (Mala et al, 2010; Malousaris et al, 2008; Marques et al, 2008; Cardinale & Lim 2003). Штавише, узимајући у обзир вредност BMI одбојкашица ($BMI = 21.31$), оне су биле у зони нормалне тежине. Очигледно је ова вредност BMI била најнижа од свих у упоређеним истраживањима (21.69–22.10 kg/m^2) (Nikolaidis et al, 2012; Malousaris et al, 2008; Bayios et al, 2004). Количина масног ткива ($\%KMT = 22.75\%$) код наших одбојкашица била је слична вредностима врхунских одбојкашица (22.1 – 23.4%) које су приказали Nikolaidis (2012, 2013), Malousaris et al. (2008), Bayios et al. (2004), као и ниже вредности (13.7–17.9%) које су пронашли Mala et al. (2010), Maly et al. (2011) и Mielgo-Aiuso et al. (2015). Најзад, просечна безмасна телесна маса наших одбојкашица била је $BMTM = 51.74$ kg. Те вредности биле су сличне вредностима (50.8–52.03) у Parton et al. (2017), Simoes et al. (2009) и Nikolaidis et al. (2012) и ниже од вредности (53.2–54.8 kg) које су приказали Bayios et al. (2004) и Malousaris et al. (2008).

Код функционалних способности одбојкашице у нашем истраживању имале су средње вредности потрошње кисеоника $VO_2MAX = 34.65$ ml/min/kg, што је значајно мање од приказаних вредности у истраживању Младеновић Ђирић и Ђурашковић (2008) за српске врхунске одбојкашице (56 ml/min/kg) и хрватске јуниорске селекције (41.76 ml/min/kg). Tsunawake et al. (2003) пријавили су средње вредности VO_2MAX код одбојкашица од 46.5 ml/kg/min, а вредности кисеоничког дуга $KISDUG = 103.2$ ml/kg, што је значајно више него код одбојкашица у нашем истраживању ($KISDUG = 43.92$ ml/kg).

Закључак

У анализи релација функционалних способности и телесне композиције нису истакнуте статистички значајне мултипле корелације система варијабли које дефинишу функционални простор, који се састојао од шест варијабли и варијабли за процену телесне композиције одбојкашица. Тиме није потврђено да је простор функционалних способности статистички значајно повезан са телесном композицијом. Резултати појединачних коефицијената каноничке релације показали су да су примењени тестови просеч-

ног и максималног броја откуцаја срца у раду у овој студији показали значајне пројекције на канонички фактор, што није случај са осталим варијаблама из простора функционалних способности, као и оних из простора телесне композиције.

Литература

1. Bayios, I.A., Bergeles, N.K., Apostolidis, N.G., Noutsos, K.S. & Koskolou, M.D. (2006). Anthropometric, body composition and somatotype differences of Greek elite female basketball, volleyball and handball players. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 46(2), 271–80.
2. Blagajac, M. Provjera tjelesne kompozicije u sistemu pripreme sportista. Preuzeto 19.9.2013. sa internet-stranice: www.fkborac.jelah.ba/2012/admin/data/upimages/provjera_tjelesne_kompozicije.pdf.
3. Cardinale, M. & Lim, J. (2003). Electromyography activity of vastus lateralis muscle during whole-body vibrations of different frequencies. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 17, 621–24.
4. Gualdi-Russo, E. & Zaccagni, L. (2001). Somatotype, role and performance in elite volleyball players. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 41(2), 256–62.
5. Kendić, S. i Salihagić, A. (2008). *Fiziologija sporta sa osnovama medicinske fiziologije*. Bihać: Pedagoški fakultet u Bihaću.
6. Mala, L., Maly, T., Zahalka, F. & Bunc, V. (2010). The profile and comparison of body composition of elite female volleyball players. *Kinesiology*, 42, 90–97.
7. Malousaris, G.G., Bergeles, N.K., Barzouka, K.G., Bayios, I.A., Nassis, G.P. & Koskolou, M.D (2008). Somatotype, size and body composition of competitive female volleyball players. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 11(3), 337–344.
8. Maly, T., Malá, L., Záhalka, F., Balaš, J. & Čada, M. (2011). Comparison of body composition between two elite women's volleyball teams. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Gymnica*, 41(1), 15–22.
9. Marques, M.C., vandenTillaar, R., Vescovi, J.D. & Gonzalez-Badillo, J.J. (2008). Changes in strength and power performance in elite senior female professional volleyball players during their season: a case study. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 22, 1147–55.
10. Mendez, J. & Keys, A. (1960). Density and composition of mammalian muscle. *Metabolism*, 9, 184–187.
11. Mielgo-Ayuso, J., Zourdos, M.C., Calleja-Gonzalez, J., Urdampilleta, A. & Ostojic, S.M. (2015). Dietary intake habits and controlled training on body composition and strength in elite female volleyball players during the season. *Applied Physiology Nutrition and Metabolism*, 40, 1–8.
12. Mladenović Čirić, I. i Đurašković, R. (2008). Analiza morfoloških karakteristika i funkcionalnih sposobnosti devojčica selekcionisanih za odbojku. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 43, 207–211.

13. Nikolaidis, P.T., Ziv, G., Arnon, M. & Lidor, R. (2012). Physical characteristics and physiological Attributes of female volleyball Players – the need for individual data. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 26(9), 2547–57.
14. Nikolaidis, P.T. (2013). Body mass index and body fat percent age are associated with decreased physical fitness in adolescent and adult female volleyball players. *Journal of Research in Medical Sciences*, 18(1), 22–26.
15. Ostojić, S. M. (2005). Savremeni trendovi u analizi telesne strukture sportista. *Sportska medicina*, 5, (1). Preuzeto 15.7.2013. sa internet-stranice: www.smas.org/documents/vol_05/Vol5_broj1_Ostojic.pdf.
16. Parton, B., Tramel, T., Major, C., Knuckles, T., Brayboy, J.D. & Rote, A. (2017). Changes in body composition among female college basketball players preandpost-preseason training. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 49(5S), 265.
17. Simoes, R.A., Salles, G.S.L.M., Gonelli, P.R.G., dS. Leite, G., Dias, R., Cavaglieri, C.R., Pellegrinotti, I.L., Borin, J.P., Verlengia, R., Alves S.C.C., & dC. Cesar, M. (2009). Effects of the Neuromuscular Training in the Cardio respiratory Fitness and Body Composition of Female Volleyball Athletes. *Revista Brasileirade Medicinado Esporte*, 15(4), 295–98. Online: <https://www.researchgate.net/publication/229429090>.
18. Smith, D.J., Roberts, D. i Watson, B. (1992). Physical. Physiological and performance differences between canadian national team and universiade volleyball players. *Canadian journal of sports ciences*, 131–138.
19. Stojanović, T., Bešić, Dj., Stojanović, D., Lilić, Lj., & Zdražnik, M. (2018). The effects of short-term preseason combined training on body composition in elite female volleyball players. *Anthropological notebooks*, 24(1), 85–95.
20. Tsunawake, N., Tahara, Y., Moji, K., Muraki, S., Minowa, K. & Yukawa, K. (2003). Body composition and physical fitness of female volleyball and basketball players of the Japan inter-high school championship teams. *Journal of Physiological Anthropology and Applied Human Science*, 195–201.
21. Weiner J. & Lourie J. (1969). *Human Biology, a Guide to Field Methods, International Biological Programme*. Oxford-Edinburgh: Blackwell Scientific Publications.

Darko Stojanović
Zoran Momčilović
Vladimir Momčilović

THE CORRELATION BETWEEN THE FUNCTIONAL ABILITIES AND BODY COMPOSITION OF WOMEN'S VOLLEYBALL PLAYERS

Summary: *In order to identify the correlation between the functional abilities and body composition, a study was conducted on a sample that included 12 professional volleyball players (18.33±3.47 years old; 177.25±5.28 cm; 65.38±5.93 kg), competing in the Bosnia and Herzegovina Premier League. Functional abilities were measured by using the following six tests: Average active heart rate, Maximum active heart rate, Maximum number of breaths when active, Maximum rate of oxygen consumption, Maximum metabolic equivalent and Oxygen debt. The following characteristics were measured in order to assess body composition: Height, Weight, Body mass index, The amount of fat in the body, Fat-free mass, and The amount of water in the human body. By using the Canonical Correlation analysis, it was found that there was no significant correlation between the functional abilities and the body composition of the women's volleyball players.*

Key words: *functional abilities, body composition, correlation, women's volleyball players.*

Јелена МАКСИМОВИЋ
Јелена ОСМАНОВИЋ
Филозофски факултет, Универзитет у Нишу

УДК 37.012:303.022/023
- стручни рад -

Александра МИЛАНОВИЋ
Педагошки факултет у Врању, Универзитет у Нишу

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ХОЛИСТИЧКОЈ ОБРАЗОВНОЈ ПАРАДИГМИ**

Сажетак: Свако педагошко истраживање, било оно теоријског или емпиријског карактера, има за задатак повезивање теорије и праксе. Холистички приступ изучавања одређене проблематике као основни циљ има широко, свеобухватно сагледавање појаве, предмета или ситуације коју учењем или истраживачким радом настојимо расветлити. Циљ рада јесте актуелизовање значаја холистичког приступа у образовању. Позивајући се на основне поставке холизма, настојано је применити их у раду у смислу да холизам није могуће детаљније приближити читаоцу уколико не појаснимо и не укажемо на значај сегмената који употпуњују слику о холистичком приступу. Сегменти о којима смо говорили са жељом да продубимо смисао и значај холистичког приступа јесу холистичка парадигма, холистичко образовање и учење. Задаци истраживања су: 1. указивање на спону између херменеутике, холизма и холистичке педагогије; 2. дефинисање холистичке парадигме уз навођење одлика традиционалних педагошких парадигми; 3. издвајање карактеристика и значаја холистичког образовања и 4. истицање повезаности холистичког и проблемског учења. У раду је коришћена метода теоријске анализе са техником анализе садржаја како бисмо што успешније поткрепили проблематику примене холистичке парадигме у педагогији уз коришћење релевантне литературе. Општи значај холистичког приступа доводи нас до закључка да његова употреба у оријентацији истраживања проблема у педагогији може довести до ефикасних решења.

Кључне речи: холизам, херменеутика, парадигматска дебата, проблемско учење.

* Аутор за кореспонденцију: anka.krstic89@gmail.com

** Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања“, број 179036 (2011–2019), чију реализацију финансира Министарство за просвету, науку и технолошки развој Републике Србије.

Увод

Формирање квалитетних вештина код васпитаника, ученика и истраживача, аутономно мишљење и промишљање, етичка рефлексивност, неке су од компоненти које чине срж холизма. Сагледавањем темеља холистичког приступа долазимо до усклађености педагогије као науке са јасним циљем, методологијом, системом информација и терминологијом и помешаног педагошког приступа – холизма. У старој Грчкој налазимо почетке педагогије, холизма, али и херменеутике као неизоставног елемента истраживачког рада и учења.

Како се време живљења интензивно мења, напредује и усавршава, истовремено се тежи ка савременим научним приступима, погледима и правцима. Образовање, као један од стубова друштва, прво је на удару када говоримо о могућностима и квалитетима које друштво ваља поседовати. Да би се наука прилагодила „савремености“, неизоставна је анализа парадигми као довољно широких приступа, а са друге стране, концептуалних оквира од којих се полази у свакој врсти васпитно-образовног рада.

Извршена је анализа својстава холистичког образовања и, да би оно могло носити свој назив, ако сагледамо одлике холизма и холистичке парадигме, оно не сме бити ограничено. Напротив, мора бити усмерено на све аспекте личности. Холистички приступ образовању заступа став да се јединка може ваљано сагледати једино у садејству са другим људима и читавом заједницом којој припада. Дакле, индивидуа потиче од људи, живи и делује у заједници и читав њен развој и напредак условљени су односима које гради и одржава са околином.

Учење треба да буде самомотивисано, самоиницијативно, праћено повратном информацијом са дозом иновативности. Врста наставе која може пратити наведене одлике учења и одговорити на њих јесте проблемска настава. Тако смо настојали указати на елементе, одлике, фазе и значај којима располаже учење решавањем проблема и на основу којих можемо повезати холистичко са проблемским учењем.

Херменеутика, холизам и холистичка педагогија

За ефикасније разумевање холизма као једног од алтернативних праваца, неопходно је указати на сличности и разлике које холизам и холистичка педагогија имају са херменеутиком, која се својим супротностима у односу на позитивизам, приближава и доприноси холизму. Херменеутика је скуп активности супротних позитивизму. Позитивизам полази од објективно датих, установљених чињеница, док херменеутика користи квалитативне приступе научног истраживања. Циљ херменеутике није давање објашњења, већ постизање разумевања. Као таква, представља кључ научне методологије и основу за људска права и интерпретације. Назив херменеутика потиче од речи *hermeneuein* – појаснити, протумачити, и представља кључно средство методологије друштвених наука, нарочито педагогије (Jirásek, Hurych & Oborny, 2018). Раичевић (2011: 220), пак, истиче да назив

херменеутика потиче од грчке речи *hermenetike* – вештина тумачења. Како аутори (Jirásek et al., 2018: 5–15) истичу, прво одређење херменеутике налази се у тумачењима Хомера у древној Грчкој, када се јављају прва интересовања за „науку о разумевању“, за коју се везују имена Шлермахер (Schleiermacher), Дилтеј (Dilthey), Гадамер (Gadamer), Рикер (Ricoeur) и Епил (Apel). Нит која спаја херменеутику и холизам лако је уочљива. Како је за разумевање неке појаве и процеса нужно сагледавање целовитости одређеног феномена, дакле, холистички приступ важан је сегмент за херменеутику у педагошким појавама и процесима. Херменеутика као елемент или чинилац истраживачког рада пружа бројне могућности истраживачима, због чега је незаобилазан моменат у свим врстама и облицима педагошког рада.

Галагер (Gallagher, 1992, in: Brown & Hegg, 2005: 293–301) издваја следеће врсте херменеутике.

1. Конзервативна херменеутика, која се најчешће користи приликом задатка читања текста, има за циљ разумевање интенције аутора, с тим што поменути аутор аналогно овоме истиче ограничене могућности ученика приликом разумевања наставникове намере.

2. Умерена херменеутика, чији су главни представници Гадамер (Gadamer) и Рикер (Ricoeur), традицију не види као непроменљиву, већ сматра да је њена трансформација могућа кроз процес едукације. Иако ниједна научна интерпретација није коначна, херменеутика дозвољава низ интерпретација, од којих се неке могу видети као ближе истини. Разумевање се не одвија директно и стриктно, напротив, зависи од неочекиваних промена и тумачења у току самог чина разумевања. Тако нечије разумевање, иако тачно, уз допринос и оцену других, постаје ново разумевање отварајући могућност за даљи рад, чиме се отвара нови херменеутички круг.

3. Критичка херменеутика или критичка друштвена теорија истраживање види као процес трансформације који се бави еманципацијом идеолошких структура зарад управљања поступцима. Полази од става Хабермаса (Habermas), чији се целокупан рад заснива на постизању рационалности у смислу човековог покушаја да пронађе начине за побољшање реалности.

4. Радикална херменеутика или постструктурализам јесте грана херменеутике за коју се везују имена Фокалт (Foucault) и Дерид (Derrida). Фокалт одбацује Хабермасов став којим он заступа идеју да човек својим активностима управља универзалним принципима, док Дерид схватања садашњости види као последицу утицаја медија захваљујући којима стварност допире до појединца.

Херменеутика дозвољава и користи низ интерпретација од којих ниједна никада није коначна (Исто). У томе је њена предност јер ни у једном случају не ограничава и не сужава поље делатности и активности научника и истраживача, напротив, помаже целовито и шире сагледавање васпитно-образовног процеса.

Концепт холизма креће од идеје да је читав свемир интегрисана целина. Још у старој Грчкој, разматрајући Сократове ставове и мисли, могуће је увидети корене холистичког приступа. Након тога, елементи холизма

могу се уочити у теоријама Русоа, Песталоција, Монтесори и Стејнера, те као такав, холизам има онтолошку димензију и епистемолошки статус (Jirásek etc, 2018; Mahmoudi, Jafari, Nasrabadi & Laighatdar, 2012).

Након истакнутих одлика херменеутике и холизма, треба поменути и холистичку педагогију ради употпуњавања слике о значају и доприносу холизма за педагогију. Холистичка педагогија односи се на свеукупан учеников развој са тежњом да обухвати когнитивне, социјалне, моралне и духовне димензије личности. Она истиче значај комплетног школског окружења зарад постизања најбољих резултата. Педагошке компоненте холизма према ауторима (Gerjolj, 2017; Avšić & Rifel, 2016; Tirri, 2011) јесу пружање средстава ученицима за учење и рад, помоћ при формирању и развоју квалитетних вештина, утицање на формирање независног мишљења при учењу, добра аргументација и етичка рефлексија. Можемо закључити да холизам у педагогији има изузетан допринос када су у питању учеников развој и учење. Холизам може дати позитиван исход и када је реч о одређеном сегменту образовања уз садејство ангажовања самог појединца и широког друштвеног фактора (Момчиловић и Момчиловић, 2016: 455–462). Како се већина педагошких проблема, појава и процеса везује за ученика и наставу, холизам наглашава значај сагледавања ученика олакшавајући му приступ садржајима који се изучавају, подстиче развој вештина и способности, као и формирање аутономног мишљења.

Холистичка парадигма кроз призму традиционалних и савремених парадигми

Педагошка парадигма јесте концептуални модел, свеукупност начина размишљања или разумевања односа који су укључени у процес учења. Као основ, темељ сваке науке, парадигма мора бити повезана са теоријском, методолошком и технолошком компонентом. Како би била ваљана према наведеним одликама, парадигма мора бити повезана са одговарајућим приступом, било да је реч о системском, хуманистичком или социјалном приступу. Парадигма је концептуални оквир који обезбеђује модел из ког настају специфичности научног истраживања. Обухвата средства за подучавање која ће се користити, објашњава сврху и начин на који може остварити максималну ефективност употребом одређених педагошких приступа, што зависи од природе садржаја и ставова учесника у васпитно-образовном процесу (Koutsopoulos & Papoutsis, 2016; Dmitrenko, Lauryk & Yareško, 2015; Crook & Garratt, 2005; Taylor 2001).

Холистички приступ је прогресиван и зато је често у основи реформских, алтернативних и трансформативних процеса. Једна од његових функција јесте пружање свеобухватног модела рада, у оквиру кога се могу користити различите прогресивне методе. Разумевање холистичког приступа могуће је испитивањем природе и еволуције теорије и праксе, разматрањем васпитно-образовног процеса и коришћењем наученог у реалним ситуацијама (Koutsopoulos & Papoutsis, 2016; Murray, 2009). Холистички

приступ разликује се у односу на традиционални приступ настави, где наставник преноси информације. У традиционалном приступу фокус је на једноставној трансмисији знања, ученик пасивно прима информације и главна улога у образовном процесу припада наставнику (Koutsopoulos & Papoutsis, 2016). С тим у вези, ваља направити разлику између традиционалних педагошких парадигми и холистичке парадигме, која се умногоме ослања на првобитно наведене карактеристике холистичког схватања педагошке теорије и праксе. Холистичка парадигма настоји да наставу, као довољно широк и значајан процес, сагледа као целину, без разлагања на мање сегменте. Настава тако, према холистичкој парадигми, губи своју суштину. Исти однос холистичка педагошка парадигма има и када је реч о ученику, његова се личност не може посматрати ефикасно након рашчлањења на више мањих димензија, напротив, ученикову личност треба гледати као интегрисану целину.

Милер (Miller, 2000) идентификује пет нивоа целovitости које се код традиционалних парадигми не могу наћи, а које можемо сматрати основом холистичке парадигме у педагогији:

1. особа посматрана као целина – индивидуа која се образовањем уобличава посматра се као интегрисано биће са шест елемената: физички, емоционални, интелектуални, социјални, духовни и естетски сегмент личности;

2. интегрисаност у заједници – обухвата релације које појединац има са људима из окружења;

3. цела планета као један од нивоа целovitости – комплексан и складан систем где су човек, друштво, економија, политика и култура подсистеми;

4. интегрисаност у друштву – кључна димензија холистичке парадигме, обухвата идеолошку и економску димензију друштва;

5. холистички космос – виђен као најшири контекст живота и образовања и крајњи извор људског идентитета који свему даје сврху.

Традиционалне парадигме које можемо поменути зарад бољег разумевања холистичке парадигме јесу такозване алтернативне парадигме, које обухватају позитивизам и постпозитивизам, као и парадигме новијег датума: интерпретативна и критичка парадигма. Позитивистичка педагогија почиње реалистичном онтологијом, те стварност зависи од посматрача. Према овој парадигми, сврха образовног процеса јесте преношење објективних истина. Постпозитивизам сузбија субјективност истраживача и не пружа услове за трансформативно учење. Интерпретативна парадигма односи се на генерисање контекстуалног разумевања мисли, веровања и вредности (Taylor, Taylor & Luitel, 2012). Затим, можемо издвојити конструктивистичку парадигму, која има за циљ конструисање стварности у складу са друштвеним нормама, учење није процес преношења објективних истина. Конструктивистичка парадигма различита је од позитивизма, од става реалистичне онтологије у којој је наука кодификован скуп знања који се преноси ученику. У конструктивистичкој парадигми наставник има улогу посредника, за разлику од позитивизма, где је наставник виђен као неко ко ученицима преноси готова знања и информације (Taylor, 2001).

У холистичкој парадигми наставник је виђен као неко ко помаже ученицима, усмерава и олакшава њихов процес стицања знања, посматра ученика као јединствено целовито биће и помаже му да на исти такав начин посматра наставу и учење, као интегрисане системе који су најефикаснији када се сагледају целовито.

Одлике и значај холистичког образовања

За развој индивидуе неопходно је холистичко окружење које укључује друге људе и окружење. Холистичко образовање настаје осамдесетих година прошлог века у северној Америци и настоји да оспори фрагментисану и редукционистичку димензију културе и образовања. Холистичко поимање образовања усмерено је на развој интелектуалног, емоционалног, социјалног и физичког аспекта личности. Представља образовну парадигму која одговара на недостатке дотадашњег редовног образовања. Бави се укупним развојем појединца, а да би он био потпун, мора постојати усклађеност способности ученика, особина ученика и адекватних метода са самопроменом индивидуе као крајњим циљем (Момчиловић и Бојанић, 2015; Rudge, 2008). Он полази од чињенице да човек још као дете са специфичним животним приликама долази прво, подразумева да је све међусобно повезано, да су људи и читаво окружење у нераскидивој вези. Овако схваћено, холистичко образовање неретко је повезивано са алтернативним педагошким правцима (Avšić & Rifel, 2016 ; Miller, 2004; Miller, 2000).

Холистичко образовање можемо повезати са теоријом искуственог учења која се према ауторима (Kolb & Kolb, 2009: 42–68) конструише око шест елементарних тачака:

1. учење је процес – да би било успешно и ефикасно, ученик мора бити активан учесник;
2. свако учење је поновно учење;
3. учење захтева решавање сукоба између супротних начина прилагођавања свету;
4. учење је холистички процес адаптације – укључује интегрисано функционисање, размишљање, понашање јединке у садејству са околином;
5. резултат учења добија се синергетском трансакцијом индивидуе и окружења – важно је свако ново искуство јер утиче на избор и одлучивање;
6. учење је процес стварања знања – те се искуствено учење, осим за холистичку, везује и за конструктивистичку теорију учења.

Холистички приступ образовању темељи се на стварању безбедне и ефикасне средине за учење, где се могу стећи друштвене и академске вештине које ће допринети активном учешћу у животним делатностима. Главни циљ холистичког образовања јесте повезивање искуства и стварности (Mahmoudi et al, 2012; Tirri, 2011). Генг (Gang, 1993, према: Rudge, 2008) истиче четири циља холистичког образовања, којима указује на његову зна-

чај и ефективност: дати младим људима визију универзума у коме су сви који живе међусобно повезани и уједињени; помоћи ученику да синтетиче учење и открије међуповезаност свих научних дисциплина; припремати ученике за живот у савременом друштву уз нагласак на глобалну перспективу; омогућити младима да развијају осећај хармоније и духовности. Основни квалитети холистичког образовања јесу брига за унутрашњи живот, осећања, тежње и идеје и еколошка свест која укључује осећај и поштовање заједнице и природе од којих све потиче (Majethiya & Patel, 2016).

Холистичко образовање обухвата широк спектар филозофских оријентација и педагошке праксе. Промовише уравнотежен развој између различитих аспеката појединца – интелектуалног, физичког, духовног, емоционалног, социјалног и естетског, као и односа између појединца и окружења. Бави се свеукупним животним искуством и није ограничено на одређене вештине и способности, дефинише целокупну дететову личност, едукује ученика у свим сегментима, види ученика као целину (Mahmoudi et al, 2012; Forbes, 2003). Холистичко образовање пружа ученицима смисао и редослед у појавама, омогућује разумевање различитих контекста који уобличавају и дају смисао животу.

Холистичко образовање покрива широк спектар филозофских тежњи и схватања и академске праксе. Фокусира се на свеукупност, без искључивања значаја људског искуства. Промовише уравнотежен, једнак развој различитих аспеката личности, узимајући у обзир односе које појединац има са другим људима, однос индивидуалног и природног окружења, емоције и разума. Бави се животом, животним искуством не уско одређеним вештинама и способностима. Препознаје и цени урођени потенцијал ученика, истраживача за интелигентним и креативним размишљањем. У суштини је демократско образовање које се истовремено бави индивидуалном слободом и друштвеном одговорношћу са освртом на духовну и религиозну страну живота (Gerjolj, 2017; Majethiya & Patel, 2016).

Холистичко учење као основа учења заснованог на решавању проблема

Џон Дјуи (John Dewey, 1910) први је заступао став да образовање, образовна истраживања и рад треба да се заснивају на проблему и проблемском учењу и да полазе од њих, те је први истакао централно место приступа учења заснованог на проблемима и важност окружења за учење за холистичко образовање. Имплицитне претпоставке када је реч о проблему као једном од најважнијих елемената ефикасног учења јесу: препознавање проблема, непознавање начина за решењем проблема, жеља за решавањем истог и уочавање могућности за решавањем проблема. образовање има за циљ припрему у когнитивним и социоемоционалним способностима и прилагодљивост у променљивим ситуацијама. За решавање проблема потребно је укључити мисаони процес и приступити му адекватним стратегијама (Tan, 2007). Из наведеног произлази идеја да холистички приступ педаго-

шким појавама ослонимо на проблемско учење и повежемо га са њим. Заједнички холистичком приступу и проблемском учењу јесте покушај да се елиминишу недостаци традиционалног приступа образовању, те самим тим и да се уклоне недостаци првобитног, традиционалног учења. Савремени приступ настави ставља акценат на активност и самомотивацију ученика, сматрајући ученика главним и најважнијим фактором процеса учења.

Као почетни проблеми или подстицаји за учење могу се узети неуспех, ситуације у којима је потребна хитна интервенција или унапређивање, проналазак нових начина за обављање задатака, необјашњиве појаве или запажања, шупљине при информисању и знању, проблем при доношењу одлуке и потреба за новим проналасцима (Тап, 2003). Сврха педагогије заправо је учење, те се можемо надовезати на тврдњу аутора (Тап, 2007) да је ваљано учење у непознатим ситуацијама, способност ученика и истраживача да се брзо прилагоде новој ситуацији, да се суоче са проблемом и развију свеобухватно посматрање и схватање новонасталог проблема.

Тен (Тап, 2003) истиче да приступ проблему са циљем решавања истог укључује многобројне перспективе, начине стицања знања и мултидисциплинарно учење. Акценат се у току учења ставља на стицање различитих перспектива, развој мултитака са којих ће се проблем посматрати, развој свести о различитим погледима на свет и парадигмама и различитим начинима размишљања, што би омогућило флексибилност у свим ситуацијама. Учење засновано на проблему обухвата метакогницију и саморегулацију, представља вид прогресивног активног учења и усредсређености на ученике где се неструктурисани проблеми користе као полазиште. За стицање ових знања и вештина и општих темељних чињеница и информација потребан је структуриран и организован приступ. Овакво учење погодно је за успостављање основних аксиома, дефиниција и принципа, док са друге стране овај вид учења ограничава употребу моћи које нам у учењу проблем може дати. Ефикасну наставу карактерише моделовање процеса учења како би се у учионици могле увидети вештине решавања проблема и вештине размишљања приликом стицања знања о одређеном садржају (Тап, 2007: 5). Ту се уочавају сличност и веза између учења решавањем проблема и холистичког учења, које истовремено нуди и захтева широк приступ и сагледавање одређеног процеса, појаве, актуелног проблема на којем се учење заснива.

Тен (Тап, 2005) истиче одлике проблемског учења које можемо представити на следећи начин:

1. коришћење датог проблема као полазне тачке при раду и учењу;
2. проблем доводи у питање постојећа знања, ставове и компетенције, тражи идентификовање потреба за учењем и нове области учења;
3. самоучење је најважније јер се тако ученику и истраживачу приписује највиши ниво самоодговорности;
4. за решавање проблема важан је развој вештина испитивања проблема, као и знање о садржају нужном за решавање проблема;
5. учење је колаборативно и кооперативно;

б. учење и рад на проблему укључују синтезу и интеграцију, а завршавају се евалуацијом и прегледом искустава ученика и процеса учења.

До повећаних потреба за проблемским учењем и педагошким истраживањима актуелних васпитно-образовних проблема доводе повећана потреба за премошћивањем јаза између теорије и праксе, доступност информација и експанзија знања, бројне иновативне могућности за решавање мултидисциплинарних проблема, развој и учење у области психологије, а нарочито педагогије. Решавање проблема, према аутору Тену (Tan, 2005), укључује четири фазе:

1. решавање проблема – испитивање, идентификација и дефинисање истога;
2. активирање претходних знања – генерисање питања и циљева учења;
3. откривање, анализа и решење – информисање и проналажење чињеница, истраживање и решавање проблема;
4. продукција – синтеза, презентација и рефлексија.

Неизоставан део педагошких истраживања управо је повезивање теоретских знања и проналазака, закона, законитости и принципа учења и истраживања са животним, реалним и практичним ситуацијама.

Закључак

Након анализе релевантне литературе о задатој проблематици, приближен је значај холистичког приступа у васпитно-образовним активностима. Холистички приступ, дакле, могуће је разумети једино испитивањем природе и еволуције педагошке теорије и праксе, довољно широким сагледавањем васпитно-образовног процеса и коришћењем научног у реалним ситуацијама (Koutsopoulos & Papoutsis, 2016). Овако сагледан, холистички приступ вођен је и усмерен потребом за интеграцијом. Холизам има свој допринос педагогији као науци, образовном процесу, али и херменеутици. Педагогија као наука, образовни процес и херменеутика не могу ефикасно остварити своје интенције без холистичког приступа, без сагледавања њихових учесника и објеката као целовите, интегрисане структуре. Холистичко образовање настаје као реформаторска идеја са тежњом ка самопромени ученикове личности након њеног свеобухватног сагледавања у садејству са околином којој припада.

Теоријски приступ холистичкој образовној парадигми има своје апликативне циљеве; проблеме и појаве не треба посматрати из угла традиционалних и савремених парадигми, већ указивати на општи значај холистичког приступа и оријентације истраживања проблема у педагогији. Након приближавања значаја и позитивних страна примене холистичког приступа у образовном процесу, можемо истаћи могућност примене овог приступа у горућим педагошким проблемима као што су вршњачко насиље или инклузивно образовање. За решење ових проблема није могуће разматрати само један сегмент, већ осим јединке којој је помоћ неопходна, треба сагледати структуру породице из које она долази, структуру друштва и школски систем, након чега би се могло кренути са решавањем проблема.

Литература

1. Avšič, Š. & Rifel, T. (2016). Holistic Pedagogy and Early Childhood Education, Good Shepherd Kindergarten – St. Stanislav's Institution in Ljubljana. *Nova prisetnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 14(3), 442–442.
2. Brown, T. & Heggs, D. (2005). From hermeneutics to poststructuralism to psychoanalysis. Research methods in the social sciences in (Somekh, B. & C. Lewin): *Research Methods in The Social Sciences*, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publicazions, 293–301.
3. Chafi, E. & Elkhouzai, E. (2017). Reculturing Pedagogical Practice: Probing Teachers' Cultural Models of Pedagogy. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(1), 78–85.
4. Crook, C. & Garratt, D. (2005). The positivist paradigm in contemporary social science research. *Research methods in the social sciences*, 207–214.
5. Dewey, J. (1910). *How We Think*. Lexington, MA: Health.
6. Dmitrenko, T. A., Lavryk, T. V. & Yaresko, E. V. (2015). The development of the foundations of modern pedagogy: Paradigm and methodological aspects of research. *European Journal of Contemporary Education*, 12(2), 150–157.
7. Forbes, S. (2003). *Holistic education: An analysis of its ideas in nature*. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
8. Jaafar, R. & Schwartz, J. (2018). Applying Holistic Adult Learning Theory to the Study of Calculus. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 15(3), 6.
9. Jirásek, I., Hurych, E., & Oborný, J. (2018). Hermeneuticals of Human Movement and Sport: Holism and Harmony. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 79(1), 5–15.
10. Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. *The SAGE handbook of management learning, education and development*, 42–68.
11. Gerjolj, S. (2017). Holistic Approach and Experiential Faith Formation. In: *International scientific conference proceedings*, 2(2), 91–102.
12. Koutsopoulos, K. C., & Papoutsis, P. (2016). School on Cloud: Transforming Education. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 11(1), 31–46.
13. Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A. & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic Education: An Approach for 21 Century. *International Education Studies*, 5(2), 178–186.
14. Majethiya, H. V., & Patel, J. M. (2016). What holistic education claims about present scenario in education?. Преузето 14.4.2019. са cajra: https://www.researchgate.net/profile/Heman_Majethiya/publication/308967043_WHAT_HOLISTIC_EDUCATION_CLAIMS_ABOUT_PRESENT_SCENARIO_IN_EDUCATION/links/57fb433408ae280dd0bf9cd5/WHAT-HOLISTIC-EDUCATION-CLAIMS-ABOUT-PRESENT-SCENARIO-IN-EDUCATION.pdf
15. Miller, R. (2004). Educational Alternatives: A Map of the Territory, *Paths of Learning*, 20, 20–27.
16. Miller, R. (2000). Education and the Evolution of the Cosmos. In R. Miller (Ed.), *Caring for New Life: Essays on Holistic Education*. Brandon, Vermont: The Foundation for Educational renewal.

17. Momčilović, Z. i Momčilović, V. (2016). Attitudes of the students of the teacher-training faculty in Vranje towards physical education. *Facta Universitatis Series: Physical Education and Sport*, 14 (3), 455–462.
18. Момчиловић, З. и Бојанић, Р. (2015). Повезаност моторичких способности са брзином трчања 50 метара код ученика основношколског образовања. У: *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, 151–156.
19. Murray, T. (2009). What is the Integral in Integral Education? From Progressive Pedagogy to Integral Pedagogy. *Integral Review: A Transdisciplinary & Transcultural Journal for New Thought, Research & Praxis*, 5(1), Преузето 08.3. 2019. са сајта: https://www.integral-review.org/issues/vol_5_no_1_murray_what_is_the_integral_in_integral_education.pdf
20. Раичевић, В. (2011). Херменеутика. У: *Речник лингводидактичке терминологије*. Београд: Завод за уџбенике, 220.
21. Tan, O. S. (2007). Problem-based learning pedagogies: psychological processes and enhancement of intelligences. *Educational Research for Policy and Practice*, 6(2), 101–114.
22. Tan, O.S. (2005). Problem-based learning approaches in management education, p. 289–308. In: Wankel, C. and De Fillippi, R. (Eds.). *Educating managers through real world projects*, Greenwich, CT, Information Age Publishing.
23. Tan, O.S. (2003). *Problem-based learning innovation: Using problem stopover learning in the 21st century*. Singapore: Thomson Learning Asia.
24. Taylor, P. C., Taylor, E. L., & Luitel, B. C. (2012). Multi-paradigmatic transformative research as/for teacher education: An integral perspective. In: *Second international handbook of science education*, 373–387. Преузето 08.3.2019. са сајта: https://www.researchgate.net/profile/Peter_Taylor11/publication/28303-1053_Taylor_Taylor_Luitel_2012/links/5626e3b208ae4d9e5c4d48bf.pdf
25. Taylor, T. N. (2001). Using constructivism to inform tertiary chemistry pedagogy, *Chemistry Education Research and Practice*, 2(3), 215–226.
26. Tirri, K. (2011). Holistic school pedagogy and values: Finnish teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 159–165. Преузето 10.2. 2019. са сајта: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035511000620?via%3Dihub>
27. Rudge, L. T. (2008). *Holistic education: An analysis of its pedagogical application*. Doctoral dissertation. The Ohio State University. Преузето 10.2.2019. са сајта: https://etd.ohiolink.edu/pg_10?::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:osu1213289333

Jelena Maksimović
Jelena Osmanović
Aleksandra Milanović

THEORETICAL APPROACH TO THE HOLISTIC EDUCATION PARADIGM

Summary: *Any pedagogical research, either theoretical or empirical, is aimed at linking theory and practice. The holistic approach to the research of a certain topic is primarily aimed at a broad and detailed overview of the phenomenon, subject or situation that we try to explain by learning about it or researching it. The goal of this paper is to emphasize the importance of the holistic approach to education. By referring to the main ideas of holism, we tended to use them in this paper since holism cannot be brought closer to the reader unless we explain and emphasize the significance of the holism concepts that have helped us to understand the holistic approach. The holism concepts we talked about wishing to explain the meaning and importance of the holistic approach are the holistic paradigm, and the holistic education and learning. The goals of this research are to: 1. indicate the link between hermeneutics, holism, and holistic pedagogy; 2. define the holistic paradigm by specifying the characteristics of traditional pedagogical paradigms; 3. emphasize the characteristics and importance of holistic education; and, 4. emphasize the connection between holistic and problem-based learning. For the purposes of this paper, we used the theoretical analysis method along with the content analysis technique, as well as relevant references, in order to support the importance of using the holistic paradigm in pedagogy. The overall importance of a holistic approach leads us to conclude that its use in the orientation of research into pedagogy problems can lead to effective solutions.*

Key words: *holism, hermeneutics, paradigmatic debate, problem-based learning.*

Примљено: 25. 01. 2019. године.
Одобрено за штампу: 23. 10. 2019. године.

Дејан Д. АНТИЋ
Филозофски факултет
Универзитет у Нишу

УДК 94(=163.41)(497.7+497.115)19в.-20в.
- оригинални научни рад -

ТЕРИТОРИЈАЛНО-АДМИНИСТРАТИВНИ ОКВИР КОСОВСКОГ, БИТОЉСКОГ И СОЛУНСКОГ ВИЛАЈЕТА КРАЈЕМ XIX И ПОЧЕТКОМ XX ВЕКА**

Сажетак: *Крајем XIV и током XV века средњовековне балканске државе нису успеле да се одупру турској експанзији са истока. Губљењем независности хришћанских држава Балкана стари територијално-управни систем био је угашен. На освојеним просторима турске власти започињу процес успостављања сопственог административног апарата и територијално-управних јединица које ће током вишевековног постојања мењати своју улогу и композицију у зависности од потреба Царства. Предмет нашег истраживања јесте територијално-административна организација Османског царства на просторима јужног и централног Балкана од увођења вилајетског система седамдесетих година XIX века, све до избијања Првог балканског рата 1912. године и елиминисања Турске са великог дела Балканског полуострва. Најважнији акценат истраживања усмерен је ка анализи административног устројства, граница и територијалног оквира Солунског, Битољског и Косовског вилајета, при чему је дат комплетан преглед нижих организационих јединица (санџака и каза) које су чиниле ова три вилајета.*

Кључне речи: *Солунски вилајет, Битољски вилајет, Косовски вилајет, Скопље, Османско царство.*

Недостатак војно-политичке солидарности међу средњовековним балканским државама, као и унутрашња превирања манифестована у сукобима и самосталним иступима хришћанских обласних господара, учинила су да крајем XIV и током XV века Балканско полуострво постане плен освајача са истока (Новаковић, 2001: 16). Појединачна настојања да се дипло-

* dejan.antic@filfak.ni.ac.rs

** Рад је урађен у оквиру пројекта *Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција* (179074), који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

матским потезима допринесе консолидацији односа међу крупном властелом православних земаља и тиме конструише оружани бедем према надоласку опасности од турске најезде била су неуспешна (Антић, 2015: 124–125). Закупљени заштитом сопственог политичког и економског упоришта, носиоци високих владарских титула у византијским, српским и бугарским земљама терет одговорности за опстанак хришћанског поретка на Балкану нису изнели до краја. Пред налетом многољудне, дисциплиноване и добро организоване турске војске 1453. године пао је Цариград, престоница Источног римског царства (Рансиман, 1996: 63–69). Само неколико година касније долази и до дефинитивног слома Српске деспотовине, а убрзо затим у рукама освајача нашли су се краљевина Босна 1463. године и војводство Светог Саве – Херцеговина, 1481. године, чиме су Османлије осигурале своје присуство на Балкану у наредних неколико векова.

Ширењем османске власти у Европи, Азији и Африци освојени простори добијали су нове војно-управне јединице и територијалну организацију по мери освајача. Тако су се европске територије Османлија већ после 1362. године нашле у саставу беглербеглука Румелија. Био је то најстарији беглербеглук у Османској царевини, формиран за време владавине Мурата I (1362–1389). У периоду владавине његовог наследника Бајазита I (1389–1402), од османских територија у Анадолији формиран је и беглербеглук Анадолија, те је целокупна територија Османског царства била подељена на два велика беглербеглука, који су се називали још и ејалети. На челу беглербеглука налазио се беглербег, који је био у рангу паше, те су због тога ејалети често називани и пашалуцима. Ејалети су даље били састављени од мањих територијално-управних јединица санџака или лива (Шабановић, 1952: 171–173).

Од формирања првих беглербеглука до унутрашњих криза и немира који су задесили Османско царство у XIX веку, територијално-административни систем турске царевине био је изложен бројним променама. После краха у Великом бечком рату (1683–1699) турска војна стратегија све је више попримала дефанзивни карактер, чиме је отпочео процес губљења освојених територија, што је резултирало и постепеним нестанком једног броја османских ејалета и санџака са европског тла. Осим спољашњих притисака, Османско царство се због своје конфесионалне и етничке разурњености, као због и лошег третмана који су окупирани народи (Срби, Грци, Бугари, Јермени итд.) имали у њему, суочавало са бројним војно-безбедносним изазовима. Оружани устанци унутар царства, економско слабљење, финансијски проблеми, верски и национални антагонизми потресали су Османску империју током читавог XIX века. У настојању да сачувају моћ своје државе, турски султани Селим III (1789–1808) и Махмуд II (1808–1839) започели су процес реорганизације царства, који је и формално озваничен ступањем на снагу царске повеље од Гилхане, 3. новембра 1839. године, неколико месеци након доласка на престо султана Абдулмецида (1839–1861). Прогла-

шењем Гилханског хатишериџа¹ отпочео је у Османском царству период Танзимата², који је после неколико деценија оставио дубок траг у економском, институционалном и социјалном изгледу земље (Мантран, 2002: 297–300, 555–556).

У духу Танзимата и ради унапређења рада локалних административних јединица 1864. године Порта је донела закон о реформи провинцијске управе, којим је предвиђено оснивање вилајета као највећих територијално-управних области у турском царству. Након неколико година усвојена је и уредба о организацији вилајета. Законом су дефинисани унутрашње административне границе вилајета, систем, структура и хијерархија власти, рад управних већа, рад вилајетске скупштине, као и судска власт. На челу вилајета налазио се управник, валија, кога је именовао султан. Поштовање државног поретка, спровођење закона и одржавање јавног реда и мира биле су основне обавезе управника вилајета (Young, 1905: 37–38).

Управни систем вилајета конституисан је према моделу централног управног система државе. Валија је у свом административном апарату имао посебна одељења за привреду, финансије, пореску управу, просвету, јавне радове, тапијску управу, управу поште и телеграфа, статистичку и шумску управу. Управнике одељења постављала је централна власт и они су за свој рад одговарали министрима. Ради координације рада појединих одсека управе и унапређења општег стања у провинцији, у вилајетима су постојала управна већа – идаре мецлис (Hadžibegić, 1965: 75), у чији су састав, поред валије, улазили и управници појединих одсека вилајетске администрације, поглавари верских заједница у вилајету и шест грађана, од којих је тројица требало да буду из неког од немуслиманских милета. По истом моделу управна већа су формирана и на нивоима територијално-административних јединица мањег ранга од вилајета (Јагодић, 2009: 1–2; Алић, 1963: 224).

Законом о вилајетима није било предвиђено постојање њихове сопствене буџетске касе. Буџетски систем је био централизован, док је валија могао да располаже приходима из своје области само по одобрењу Порте. Тек су 1912. године новим Законом о вилајетској управи била проширена овлашћења управника вилајета и санџака, те омогућено формирање вилајетског буџета на основу финансијских средстава остварених на локалу (муарифатске и школске таксе, приходи од штампарија и вилајетских листо-

¹Документи за борбата на македонскиот народ за самостојност и за национална држава, том I, приредио: Х. Андонов Полјански, Скопје 1981, док. бр. 121, стр. 174–176. Гилханскиот хатишериџ.

²Танзимат (множина од арапске именице „tanzi̇m“, која значи: довести у ред, реорганизовати) представља процес свеобухватних реформи које су подразумевале административну централизацију царства и реорганизацију финансијског, управног, војног, образовног и правосудног система по узору на тадашње развијене државе Европе. Реформски процес настављен је доношењем Хатихумајуна из 1856. године, када је Порта под притиском европских сила важним правним актом прихватила да мањинама призна једнакост пред законом, слободу вероисповести и приступ државним службама, али је у пракси пуно тога остало само мртво слово на папиру (Hammer, 1979: 336–338; Николаевна Сокова – Викторовна Прокопјева, 2009: 74–78).

ва, заоставштине, поклони, зајмови), који нису оптерећивали подразумева- ни део државног пореза.³ Када је у питању судска власт, она је реформским процесом у вилајету била одвојена од управне и подељена на верску и секуларну власт. На челу муслиманског шеријатског верског суда налазио се кадија, док су након 1869. године од верских одвојени грађански или низа- мије судови. Првостепени грађански судови налазили су се у центру сваке казе, а као виша судска инстанца постојао је апелациони суд који је био смештен у центру вилајета. Највишу судску инстанцу у Османском царству представљао је Касациони суд у Цариграду (Јагодић, 2009: 3).

Територија сваког вилајета, према законским актима, организована је на мање управне јединице под именом санџаци или ливе (окрузи), на чијем се челу налазио мутасариф. Мутасарифе је именовала централна власт и били су потчињени управнику вилајета – валији. Вилајетска власт непосредно је управљала оним санџаком у којем је био смештен центар вилајета. У осталим санџацима валија је вршио власт посредно, преко мута- сарифа и санџачког административног апарата. Санџаци су се даље делили на казе (срезове), на чијем се челу налазио кајмакам; казе су биле подељене на нахије (општине), којима су управљали мудире, а у селима су постојали сеоски кметови под именом мухтари. Казом, у којој је био смештен центар санџака, руководио је носилац санџачке власти – мутасариф. Санџаци су имали своја четири представника (два муслимана и два припадника других милета) у вилајетским скупштинама, које су имале улогу представничког тела и биле саветодавног карактера (Young, 1905: 37–39; Davison, 1963: 146; Aličić, 1963: 221–227). Тако дефинисан, територијално-управни систем представљао је функционални амбијент у коме је последњих деценија XIX столећа упркос унутрашњим турбуленцијама и спољашњим ударима бити- сало Османско царство.

Територијални оквири

Не би ли ублажила унутрашње супротности и обезбедила проспери- тет империје, власт у Цариграду је 1864. године донела одлуку о увођењу вилајетског система, чиме је ранија територијална организација, која је под- разумевала постојање беглербеглука или ејалета (пашалука), постепено ста- вљана ван функције. Одредбом о државном устројству из 1867. године потврђена је организација вилајета као највиших административних једи- ница у царству и извршена реорганизација санџака, каза, нахија и сеоских општина. У овом истраживању нарочиту пажњу посветили смо турским административно-управним јединицама формираним на окупираним про- сторима јужних српских земаља последњих деценија XIX века, у којима је упркос вишевековном ропству и агресивној политици Порте и даље опста- јао православни живаљ. Међу таквим управним јединицама можемо поме- нути скоро комплетну територију Косовског вилајета, као и делове Битољ- ског (Манастирског) и Солунског вилајета.

³Документи о спољној политици Краљевине Србије 1903–1914, књига V, свеска I, 1/14. јану- ар – 14/27. јули 1912, приредио: М. Војводић, Београд 1984, док. бр. 319, стр. 564–566.

Седамдесетих година XIX века на целој европској територији Османског царства био је успостављен вилајетски територијални систем. Први вилајет, формиран експериментално 1864. године на Балкану, носио је назив *Tuna Vilayeti* или вилајет Дунав и био је састављен од седам санџака, међу којима се налазио и Нишки санџак. Већ 1865. године формиран је Босански вилајет, а две године касније повезивањем неколико старијих административних јединица настаје вилајет Солун. До формирања Битољског (1873) и Косовског вилајета (1877) вилајет са центром у Солуну представљао је једну од већих територијално-административних јединица у европском делу Османске империје. Изграђен је на просторима некадашњег ејалета Солун са центром у Солуну (Ризај, 1978: 168, 180) и Румелијског пашалука⁴, чији се центар од 1834. године налазио у Битољу. Непосредно након формирања Солунски вилајет је у свом саставу имао пет санџака са центрима у Солуну, Серезу, Драми, Битољу и Скопљу. Санџак са центром у Солуну био је седиште вилајета и обухватао је казе: Солун, Воден, Бер, Касандру и Дојран. Санџак са центром у Серезу обухватао је казе: Серез, Неврокоп и Мелник. Санџак са центром у Драми био је састављен од каза: Драма, Кавала и Јенице (Пазар), док је санџак са центром у Скопљу био састављен од каза: Скопље, Радовиш, Куманово и Тетово. Међутим, такав територијални оквир вилајета у Солуну није се дуго одржао. Из Солунског вилајета 1871. године најпре је издвојен Скопски санџак и додељен новоформираном Призренском вилајету, да би му 1873. године био присаједињен санџак Корча. Врло брзо након тога дошло је до формирања нових и прекомпоновања старих територијално-административних јединица, те је Солунски вилајет током последње деценије XIX века био састављен од три санџака са центрима у Солуну, Серезу и Драми. Тада је број каза у наведеним санџацима био увећан. Санџак Солун је према модификованој територијалној организацији обухватао 14 каза са центрима: Солун, Јенице Вардар, Бер, Катерина, Воден, Тиквеш, Велес, Струмица, Дојран, Ђевђелија, АвретХисар (Кукуш), Лангаза, Касандра са полуострвом Халкидики и Света Гора са 30 манастира. Санџак Серез био је састављен од каза са центрима у Серезу, Зихни, Демир Хисару, Петричу, Мелнику, Неврокопу, Разлогу и Горњој Џумаји, док је санџак Драма под својим окриљем обухватао казе: Дриму, Правиште, Сати Шабан и Кавалу (Горгиев, 2010: 165–167).

Седам година након формирања Солунског вилајета, од делова његових области формиран је 1873. године Битољски или Манастирски вилајет са центром у Битољу (Тевфик, 1933: 231). Један од разлога таквом потезу централних власти била је удаљеност вилајетског центра у Солуну од битолске области, што је отежавало контролу безбедносне ситуације и

⁴Државен архив на Република Македонија (=ДАРМ), Фонд: Министерство за надворешни работи на Велика Британија – Foreign Office (=F.O.), Микрофилм – 14 (=Мф.), снимка 152–153 (=сн.); Public Record Office Foreign Office 198/26 (=PRO FO).

сигурност османског поретка на тим просторима.⁵ Да би се ствари унапредиле, новоформирани Битољски вилајет⁶ је у свом саставу 1875. године обухватао санџак у Битољу са казама: Битољ, Корча, Прилеп, Охрид, Костур, Кожани, Населица, Лерин, Серфице, Кичево, Старова и Колоња, санџак у Призрену са казама: Призрен, Тетово, Приштина, Ђаковица, Пећ, Ѓњилане, Вучитрн и Гусиње, санџак у Скадру са казама: Скадар, Подгорица, Тирана, Каваја, Акче Хисар (Круја) и Љеш, санџак у Скопљу са казама: Скопље, Куманово, Штип, Крива Паланка, Радовиш, Кочани, Кратово и санџак у Дебру са казама: Горњи Дебар, Елбасан, Доњи Дебар и Мат. Ипак, обим овог вилајета у техничком погледу додатно је закомпликовао функционисање османског управног апарата на поменутим просторима, те је 1876. године територија Скадарског санџака издвојена из састава Битољског вилајета и додељена новообразованом Скадарском вилајету. Годину дана касније из Битољског вилајета издвојени су делови косовско-метохијске и скопско-тетовске области, да би сам вилајет био привремено расформиран, а санџак у Битољу поново стављен под ингеренцију Солунског вилајета. Врло брзо, већ 1879. године, Битољ поново добија статус центра вилајета састављеног од пет санџака: Битољског, Дебарског, Елбасанског, Корчанског и Серфиче санџака. Када је у питању територијална организација санџака Битољског вилајета, она је изгледала овако: Битољски санџак био је састављен од казе Битољ са нахијама Ресен, Преспа, Демир Хисар и Крушево; Прилеп са нахијом Мариово; Лерин са нахијама Рудник и Невеска; Охрид са нахијама Струга и Дебарца; и казе Кичево. Дебарски санџак био је састављен од каза Дебар, Доњи Дебар, Рекалар (Доња и Горња Река) и Мат. Елбасански санџак чиниле су казе Елбасан, Грамос и Паклин. У састав Корчанског санџака улазиле су Корчанска каза, Костурска каза и Колоњска каза, док је Серфице санџак био сачињен од каза Серфице, Аласоња, Кожани, Цума и Населица (Ризај, 1978: 182; Горгиев, 2010: 168–169). Био је то скоро дефинитивни територијални облик Битољског вилајета све до 1912. године.

Треба напоменути да циљ формирања и постојања вилајета није лежао само у остварењу ефикасне државне управе на терену, једноставнијег одржавања пореског система и административне машинерије, већ и у геостратешком значају појединих области у којима је било неопходно утврдити и ојачати присуство централне власти. У том контексту је 1871. године образован Призренски вилајет састављен од Призренског, Нишког, Скопског и Дебарског санџака. Радило се о огромној територији која је обухватала казе: Косово, Тетово, Гостивар, Гусиње, Љум у Призренском санџаку; казе: Ниш, Пирот, Лесковац, Врање, Трн, Прокупље у Нишком санџаку;

⁵Постоје бројна сведочанства о безбедоносним неприликама које су седамдесетих година XIX века потресале просторе Солунског вилајета. Види: ДАРМ, F.O., Mф. 2, сн. 366–369. (PRO FO 78/4118); *Грађа за историју македонског народа*, III/1 (1868–1873), приредио: К. Џамбазовски, Београд 1983, док. бр. 202, стр. 275.

⁶Битољ је од 1820. године до увођења вилајетског система био седиште румелијског валије. Види: *Турски документи за македонската историја (1818–1827)*, том IV, приредио: П. Џамбазовски, Скопје 1957, 47–48.

казе: Скопље, Куманово, Штип, Радовиште, Криву Паланку, Кратово и Кочане у Скопском санцаку и казе: Горњи Дебар, Доњи Дебар, Елбасан, Мат, Горња Малесија, Доња Малесија у Дебарском санцаку. Призренски вилајет као такав постојаће све до 1875. године, када по налогу султана бива расформиран (Rizaj, 1969: 330). Санцаци Призрен, Дебар и Скопље нашли су се у саставу Битољског вилајета, док је територија Нишког санцака поново припојена Дунавском вилајету (Јагодић, 2009: 4), где ће остати све до 1878. године.

Одлуком највиших власти у Цариграду у европском делу Османског царства 1877. године извршена је нова територијална реорганизација. У складу са том одлуком на безбедносно нестабилним просторима централног Балкана формиран је Косовски вилајет тако што је новооснована територијално-управна јединица била састављена од пет санцака: Новопазарског санцака, који је одузет Босанском вилајету; Призренског, Приштинског, Скопског и Дебарског санцака, који су издвојени из Битољског; и Нишког, издвојеног из Софијског вилајета (Rizaj, 1969: 330). За време Другог српско-турског рата (1877–1878) територија Нишког санцака ослобођена је од Турака и враћена матици – Кнежевини Србији (Стојанчевић, 1998: 157). Услед руске војне интервенције (1877–1878) дошло је и до потпуног нестанка Дунавског вилајета, док је одлукама Берлинског конгреса Аустроугарска извршила окупацију Босне и Херцеговине и обезбедила војно присуство у Новопазарском санцаку. Кнежевина Србија постала је независна држава са територијалним проширењем на југу⁷, чиме су границе Косовског вилајета биле умањене. Почетком 1879. године у саставу Косовског вилајета нашли су се Приштински санцак, који је био и седиште вилајета са казама: Приштина, Пећ, Вучитрн, Гњилане и Прешево; Скопски санцак са казама: Скопље, Куманово, Штип, Крива Паланка, Радовиште, Кочане и Кратово; Призренски санцак са казама: Призрен, Тетово, Ђаковица, Љума; Новопазарски санцак са казама: Нови Пазар, Сјеница, Пријепоље, Митровица, Нова Варош, Пљевља, Трговиште, Беране, Бијело Поље, Доњи Колашин, Гусиње и Дебарски санцак са казама: Горњи Дебар, Доњи Дебар, Елбасан и Мат. У последње две деценије XIX века Косовски вилајет претрпео је велике промене у управно-територијалном погледу. Најпре су се као последица одлуке Берлинског конгреса из територијалне целине Косовског вилајета издвојили Нишки и Пиротски санцак, који су присаједињени Кнежевини Србији. Затим је 1879. године Дебарски санцак издвојен и додат Битољском вилајету. Од делова Новопазарског санцака у којима су се налазиле аустроугарске трупе из стратешких разлога образован је Пљеваљски санцак са центром у Пљевљима. Остатак територија остао је да функционише под именом Новопазарски санцак са центром у Сјеници. Призренски санцак је 1880. године присаједињен Битољском вилајету, да би 1881. године био формиран и Пећки санцак као део Косовског вилајета (Rizaj, 1972: 105–113; Јагодић, 2009: 5–6).

⁷Србија 1878. *Документи*, приредили: М. Војводић, Д. Живојиновић, А. Митровић, Р. Самарцић, Београд 1978, док. бр. 341, стр. 556–575.

Крајем 1888. године дошло је до нових измена када је султански административни центар Косовског вилајета пребачен из Приштине у Скопље.⁸ Скопље је постало седиште Косовског вилајета, док је Приштина задржала улогу седишта Приштинског санџака. Истом одлуком, објављеном у службеном вилајетском гласилу, Призренски санџак издвојен је из Битољског вилајета и враћен под ингеренцију највиших власти Косовског вилајета.⁹ У приказаном облику границе и административно-управна подела Косовског, Битољског и Солунског вилајета функционисале су све до Балканских ратова 1912/1913. године. Неопходно је нагласити да су делови територија ова три вилајета заузимали простор југоисточне Европе, који је носио и географски назив: Стара Србија и Македонија.

Необјављени извори

1. Државен архив на Република Македонија (Скопје), фонд: Foreign Office – Министерство за надворешни работи на Велика Британија (микрофилмована грађа).

Објављени извори

1. *Документи за борбата на македонскиот народ за самостојност и за национална држава*, том I, приредио: Х. Андонов Полјански, Скопје 1981.
2. *Документи о спољној политици Краљевине Србије 1903–1914*, књига V, свеска I, 1/14. јануар – 14/27 јули 1912, приредио: М. Војводић, Београд 1984.
3. *Грађа за историју македонског народа, III/1 (1868–1873)*, приредио: К. Џамбазовски, Београд 1983.
4. *Србија 1878. Документи*, приредили: М. Војводић, Д. Живојиновић, А. Митровић, Р. Самарџић, Београд 1978.
5. *Турски документи за историјата на Македонскиот народ. Опширен пописен дефтер за Скопскиот санџак од 1568–69 година*, том VI, књ. II, приредио: А. Стојановски, Скопље 1988.
6. *Турски документи за македонската историја (1818–1827)*, том IV, приредио: П. Џамбазовски, Скопје 1957.

⁸Скопље је град на средишњем делу Балканског полуострва смештен у долини реке Вардар. У време владавине цара Душана имао је улогу једног од његових престоних градова. Током турске владавине на Балкану улазио је у састав Румелијског беглербеглука и био седиште једног од његових санџака (види: *Турски документи за историјата на Македонскиот народ. Опширен пописен дефтер за Скопскиот санџак од 1568–69 година*, том VI, књ. II, приредио: А. Стојановски, Скопље 1988, 7–12). Са реформом османског територијално-управног система тридесетих година XIX века Скопље постаје седиште Скопског ејалета, састављеног од трију санџака: Скопског, Призренског и Приштинског. Од 1888. године Скопље добија улогу војно-административног центра Косовског вилајета (Станојевић, 2010: 156-159).

⁹ДАРМ, F.O., Мф. 160, сн. 200–203, PRO FO 78/4118.

Литература

1. Антић, Д. (2015). Митрополија у Серу под окриљем српске државе од 1345 до 1371. године, *Баштина*, св. 36, Приштина – Лепосавић: Институт за српску културу.
2. Aličić, A. (1963), Uredba o organizaciji vilajeta 1867. godine, *Prilozi za orijentalnu filologiju*, br. XII–XIII, Sarajevo.
3. Горгиев, Д. (2010). Административната структура на Солунскиот, Битолскиот и Косовскиот вилает во втората половина на XIX век, *Прилози*, бр. XLI (1–2), Скопје: МАНУ.
4. Davison, R. (1963). *Reform in the Ottoman Empire 1856–1876*, Princeton.
5. Јагодић, М. (2009). *Српско-албански односи у Косовском вилајету (1878–1912)*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. Мантран, Р. (2002). *Историја Османског царства*, Београд: Слио.
7. Николаевна Сокова, З., Викторовна Прокопьева, А. (2009). Реформивторого периода танзимата в Османской империи (историографический аспект), *Вестник Тюменского государственного университета*, № 1 (2009). Тюмен.
8. Новаковић, С. (2001). *Срби и Турци XIV и XV века*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства Београд.
9. Рансиман, С. (1996). *Пад Цариграда 1453*, Нови Сад: Матица српска.
10. Ризај, С. (1978). Управно-политичке реформе у Македонији (Косовском, Битољском и Солунском вилајету) (1875–1881), *Македонија во источната криза 1875–1881*. Скопје: МАНУ.
11. Rizaj, S. (1969). Kosovski vilajet 1896–97. godine, *Зборник Филозофског факултета у Приштини*, бр. VI (1969). Приштина: Филозофски факултет у Приштини.
12. Rizaj, S. (1972). Struktura stanovništva Kosovskog vilajeta u drugoj polovini XIX stoleća, *Врањски гласник*, бр. 8 (1972). Врање: Народни музеј Врање.
13. Станојевић, С. (2010). *Народна енциклопедија СХС*. Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
14. Стојанчевић, В. (1998). *Српски народ у Старој Србији у Великој источној кризи 1876–1878*. Београд: Службени лист СРЈ.
15. Тевфик, М. (1933). Кратка историја битолског вилајета. Превео Елезовић, Г. *Братство XXVII*, Београд.
16. Hadžibegić, H. (1965). Arhiva Bosanskog vilajeta, *Glasnik arhiva i društva arhivskih radnika Bosne i Hercegovine*, knj. IV–V. Sarajevo: Arhiv BiH.
17. Hammer, J. (1979). *Historija turskog osmanskog carstva*, knj. 3. Zagreb: Nerkez Smailagić.
18. Шабановић, Х. (1952). Управна подела југословенских земаља под турском владавином до Карловачког мира 1699. године, *Годишњак ИД БиХ*, бр. IV. Сарајево.
19. Young, G. (1905). *Corps de droit Ottoman. Recueilles Codes, Lois, Règlements, Ordonnances et Actes les plus importants du Droit Intérieur, et d'Étude sur le Droit Coutumier de l'Empire Ottoman*, vol I, Oxford.

THE FRAMEWORK OF TERRITORIAL ADMINISTRATION
OF THE SALONICA, BITOLA AND KOSOVO VIYALET
AT THE END OF 19TH AND THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURIES

Summary: *At the end of the fourteenth and during the fifteenth centuries, medieval Balkan states failed to resist the Turkish expansion from the east. With the Christian Balkan states losing their independence, the old system of territorial administration was destroyed. The Turkish government began the process of establishing its own system of administration and the territorial administration units, which will change their role and composition depending on the needs of the Empire during its multi-centennial existence. The topic of our research is the organization of the Ottoman Empire in the southern and central parts of the Balkans in terms of territorial administration from the introduction of the vilayet system during the 1870s to the break out of the First Balkan War in 1912 and the removal of Turkey from a large part of the Balkan Peninsula. The main focus of the research is put on the analysis of administrative structure, borders and territorial boundaries of the Salonica, Bitola and Kosovo Vilayets; a complete overview of the lower units of organization (sanjaks and kazas) which used to form these three vijalets is also provided.*

Key words: *Salonica Vijalet, Bitola Vijalet, Kosovo Vijalet, Skopje, The Ottoman Empire.*

Мирослав ПЕШИЋ
Филозофски факултет
Универзитет у Нишу

УДК 329(497.11)“1882/1883
342.4(497.11)“1882/1883“
- оригинални научни рад -

ПОЛИТИЧКЕ СТРАНКЕ И УСТАВНО ПИТАЊЕ У КРАЉЕВИНИ СРБИЈИ 1882–1883. ГОДИНЕ**

Сажетак: *У раду се говори о основним погледима политичких странака на уставно питање у Краљевини Србији 1882–1883. године. Током 1883. године представници Народне радикалне и Напредне странке саставили су уставне нацрте којима је била предвиђена промена Устава из 1869. године. У уставном развоју Србије у другој половини 19. века уставни нацрти Радикалне и Напредне странке представљали су велики напредак у односу на постојеће стање, јер су у области законодавства изједначили Народно представништво са краљем, чиме је оно добило право да предлаже законе.*

Кључне речи: *Устав из 1869. године, радикали, напредњаци, нацрт устава, Милан Пироћанац.*

До формалног организовања политичких странака у Србији дошло је 1881. године. Почетком 1881. године појавиле су се савремене организоване политичке странке у Србији: Народна радикална, Напредна и Либерална странка. У Народној скупштини посланици су до тада углавном наступали индивидуално, а након 1881. иступају у складу са програмом странке, поштујући страначку дисциплину (Јанковић, 1997: 207). Предлог о промени Устава из 1869. године поднео је још 1875. године младоконзервативни политичар¹, каснији вођа Напредне странке, Милутин Гарашанин. На седници Скупштине јануара 1875. прочитао је свој предлог, захтевајући сазивање Велике народне скупштине, која би усвојила нови Устав. Критиковао

* miroslav.pesic@filfak.ni.ac.rs

** Рад је настао као резултат истраживања на пројекту Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије *Модернизација Западног Балкана* (Ев. бр. 177009).

¹Младоконзервативци су водили порекло од уставобранитељских конзервативаца. За разлику од староконзервативаца, група младоконзервативних политичара била је надахнута либерално-демократским идејама, тј. њихов конзервативизам био је у знатној мери „разблажен либерализмом“. Ова политичка групација основала је Напредну странку (Крстић, Љушић, 1991: 109; Драгнић, 1989: 78; Јанковић, 1951: 202).

је Намесништво да је прекршило закон из 1861. године², који је јасно прописао да се Устав не може мењати док је кнез малолетан. Према његовим речима, Устав није довољно осигурао личну безбедност, слободу штампе и већу министарску одговорност (Крстић, 2006: 268). Као главне недостатке постојећег Устава, Гарашанин је навео да он забрањује да се чиновници и адвокати бирају за народне посланике, чиме је из састава Народног представништва искључио интелигенцију. Уставом кнежевих посланика влада је утицала на одлуке Народне скупштине и зато је он био „по наша права штетан и по нас Србе опасан“ (Продановић, 1936: 236).

Формални предлог за промену намесничког Устава, сагласно чл. 131³ Устава из 1869. године, покренула је влада Милана Пироћанца⁴ априла 1881. године, који је и усвојен на седници Скупштине од 16. априла. Стари устав није довољно осигурао личне слободе и права сопствености грађана. „По овим уставним наређењима није ни у колико ујемчена ни лична слобода грађана ни права сопствености, јер поред изрицања начела нужне су и особене одредбе а њих у Уставу нема“. Новим уставом требало је променити постојеће одредбе о Народној скупштини „тако како би се право изборности раширило на све разреде грађанства, којима служба сама не би у томе на путу била (као што је у полицајних чиновника)“. Напредњаци су се залагали за укидање чл. 45 Устава из 1869. године, који је омогућавао кнезу да на свака три изабрана посланика постави по једног. По њиховом мишљењу, требало је онемогућити кнеза да поставља четвртину посланика и укинути ограничења којима се из Народне скупштине искључује интелигенција. Предлагали су проширење надлежности Државног савета и увођење министарске одговорности. Државни савет постао би стручно тело кроз које би пролазили сви законски предлози, док би решавао и сукобе административних власти. На крају скупштинске расправе напредњаци су истакли „да ће измена Устава у духу праве представничке управе, каква се од Велике народне скупштине може очекивати, моћно допринети да се савесно и потпуно у будуће разумевају /.../ права и дужности која припадају грађанима“.

Известилац Законодавног одбора, Љубомир П. Станојевић, на седници Народне скупштине 16. априла 1881. године прочитао је предлог о промени Устава из 1869. године. Чланови Законодавног одбора били су: М.

²Законом о Народној скупштини из 1861. године била је предвиђена Велика народна скупштина, која је одлучивала о избору новог кнеза, Намесништва или о усвајању престолонаследника. Закон је прописао да се за време Намесништва не може предложити промена Устава (*Зборник закона и уредаба у Кнежевини Србији*, књ. 14, 1862, 138–139; Јовановић, 1900: 37, 41).

³Овим чланом био је предвиђен поступак за измену Устава. „Предлог о потреби, да се какве измене или допуне у Уставу учине или да се који пропис истога протумачи, може учинити како књаз скупштини, тако и ова књазу.“ Било је потребно да две узастопне скупштине донесу одлуку о промени Устава, па да се сазове Велика народна скупштина која би усвојила нови Устав (*Устави и владе Кнежевине Србије, Краљевине Србије, Краљевине СХС и Краљевине Југославије* 88).

⁴Након оставке владе Јована Ристића 31. октобра 1880. године нову владу су образовали младоконзервативци на челу са Миланом Пироћанцем, у периоду од 2. новембра 1880. до 3. октобра 1883. године (Љушић, 2005: 146).

Петровић, К. Н. Борисављевић, П. Велимировић, Љ. Молеровић, Ј. Шалавардић, П. Ј. Вуковић, П. Ћелић, П. Ј. Дробњак (Стенографске белешке Народне скупштине за 1880/81, књ. 2, 81: 2476). У Предлогу устава, напредњачка влада је побројала одредбе постојећег Устава које је требало променити: осигурати личну слободу грађана, права сопствености, слободу савести, слободу мисли, тајност писама и право збора и удруживања. Влада Милана Пироћанца је на крају овог предлога истакла да „ако борба спроведених политичких питања никад не засени крајњу државну цел, ако смотреност буде превладала у свачијем раду, ако жеље буду руковођене општим добро разумљеним интересима земаљским, Србија ће зацело успети у своме патриотском труду око уставне реформе“ (АС, НС, Ф4-56/82).

Председник владе Милан Пироћанац почетком 1883. године издао је налог својим министрима да израде Нацрт устава који би поднео Скупштини и краљу. На седници Министарског савета 15. јула 1883. године донета је одлука да се одмах крене са претресањем уставних одредби које би требало променити, „па да се види колико идеје кабинета могу одговорити напорима његовог величанства краља“ (Пироћанац, 2004: 90). Утврђени Нацрт устава су средином јула 1883. године поднели краљу Милутин Гарашанин и Стојан Новаковић. Новаковић наводи да је краљ поднети Уставни нацрт назвао „дрвењачким и намерно га спустио поред себе“ (Новаковић, 2007: 219). Милан Пироћанац је заједно са својим министрима Стојаном Новаковићем, Милутином Гарашанином и Чедомиљом Мијатовићем израдио Уставни нацрт Напредне странке од јула 1883. године (Кулаузов, 2006: 403). Према сведочењу Милана Пироћанца, краљ је у разговору са Гарашанином и Новаковићем рекао да је Уставни нацрт сувише радикалан „и да га се он грози, и да му је криво што смо ми са таквим предлогом изашли“, али да би га прихватио уколико би се изоставиле одредбе о Горњем дому и имовинском цензусу за стицање бирачког права. Пошто је већина напредњачких министара одбила краљев предлог, Милан Пироћанац предложио је краљу компромисно решење да се прво распишу избори за обичну, а касније за Велику народну скупштину. Ако би Напредна странка освојила већину посланичких мандата на изборима, онда би се сазвала Велика народна скупштина ради промене Устава, а ако би изгубила, краљ не би морао да мења постојећи Устав (Пироћанац, 2004: 92–93; Кулаузов, 2007: 441).

Уставни нацрт Напредне странке садржао је 134 члана, смештена у шеснаест поглавља. Србија је дефинисана као наследна парламентарна монархија (чл. 1). Уставни нацрт гарантовао је слободу савести, вероисповести, једнакост свих грађана пред законом, слободу штампе, збора и удруживања. У другом поглављу, под називом „О уставним правима српских грађана“, налазе се одредбе о грађанским правима и слободама. У члану 8 слобода личности обезбеђена је посебним гаранцијама. Ухапшено лице одмах се морало спровести истражном судији, који је у року од три дана био у обавези да донесе решење о притвору или о пуштању ухапшеног лица на слободу. Против решења о притвору дозвољена је жалба. У члану 19 регу-

лисана је слобода штампе. Цензура, претходно одобрење власти, кауција и административне опомене биле су укинуте овим уставним нацртом. „Штампа је слободна. Ни цензура ни друга каква мера која би спречавала излагање, продају и растурање списа или новина, не може бити установљена.“ Лист се могао забранити само у случају када је садржао увреду владара, његове породице, позивао на оружану побуну или ширио комунизам и нихилизам. У таквој ситуацији државни тужилац је био дужан да у року од 24 часа од забране листа изнесе дело пред суд, који би морао да у истоветном року потврди или одбаци забрану листа. За кршење закона у штампи одговарали су: писац, уредник, штампар и растурач новина. Када је у питању слобода збора и удруживања, грађанима је било дозвољено да се удружују у складу са законом. „Српски грађани имају право скупљати се мирно и без оружја у зборове. За држање збора није потребно никакво предходно одобрење власти. Власт мора бити извештена кад ће се, на коме месту и рад чега збор држати“ (чл. 21).

У Уставном нацрту било је предвиђено да законодавну власт обавља краљ заједно са Народним представништвом (чл. 26). Народни представништво састојало се из два дома: Народне скупштине и Сената. Да би неки закон могао да ступи на снагу, било је потребно да га усвоје сва три чиниоца законодавне власти. Без пристанка оба дома Народног представништва ниједан закон није се могао поднети краљу на потврду. Право законодавне иницијативе припадало је краљу и Народном представништву (чл. 28). Извршну власт краљ је вршио преко одговорних министара (чл. 30), а судску су вршили судови (чл. 31). За разлику од Устава из 1869. године, Уставни нацрт прописао је „истовремено вршење министарске и посланичке функције“. Ова одредба представљала је „прогресивну новину која је у духу парламентаризма“. Министри су били одговорни за свој рад парламенту. Народна скупштина и Сенат су се сваке године састајали у редовном сазиву 27. новембра, осим ако их краљ не би раније сазвао, и морали су заседати најмање три месеца. Оба дома сама су себи бирала председника, потпредседника и секретаре (чл. 39). Гласање је било тајно када се одлучивало о неком законском предлогу, али и када су се бирали председник, потпредседници и секретари (чл. 41). Од изузетног значаја за развој парламентарног система владавине био је члан 45 овог нацрта. Посланици су добили право да министрима упућују питања и интерпелације. „Чланови и једног и другог дома имају право управљати питања (interpellation) на министре.“ За јавно исказану реч посланици нису одговарали, а за време заседања Народног представништва против њих се није могао водити кривични поступак, нити је могао бити ухапшен без одлуке дома коме је припадао. Устав из 1869. године није гарантовао посланицима слободу говора. За исказано мишљење посланик је одговарао пред редовним судовима „ако би на тај начин почињено дело кажњиво по одредбама кривичног закона (чл. 71–74 Устава).“

Посланици за Народну скупштину бирани су на непосредним изборима (чл. 53). Међутим, бирачко тело није било јединствено. Земљу је требало поделити у пет области, а сваку област у два одсека. У први одсек ула-

зили су сви они који су плаћали најмање 50 динара непосредног пореза и бирали су осам посланика, док су други одсек чинили грађани који су плаћали 30 динара непосредног пореза и бирали четири посланика. Трећем одсеку припадале су варошице са 3.000 становника. Цензус се није односио на слободне професије, учитеље, државне чиновнике и пензионере (чл. 58). За посланика је могао да се кандидује сваки српски грађанин који је навршио 30 година старости и уживао сва грађанска и политичка права. Посланици Народне скупштине бирали су на пет година. Сенат се састојао из три групе чланова: изабраних, вирилних (посланици који улазе у Сенат по положају) и оних које је поставио краљ (чл. 64). Чланове Сената бирају грађани који припадају првом одсеку, тј. грађани који плаћају 50 динара годишњег пореза. Право да буду бирали за посланике Сената имали су сви српски грађани који су уживали грађанска и политичка права, имали стално место боравка у Србији, навршили 40 година живота, који су завршили средњу школу и плаћали 400 динара непосредног пореза годишње. Имовински цензус није важио за бивше председнике и потпредседнике Скупштине, за бивше посланике који су два пута бирали на тај положај, генерале и пуковнике у активној служби или пензији, бивше министре, дипломатске агенте и посланике, судије Касационог и Апелационог суда, председнике Касационог и Апелационог суда, првостепених и трговачких судова, управника области, помоћника и начелника министарства у активној служби или у пензији, управника Управе фондова и председника Главне контроле и сва лица која су завршила факултет у земљи или иностранству (чл. 69).

У Сенат је улазило неколико посланика по положају – престолонаследник, који је навршио 18 година живота, митрополит и епархијске владике (чл. 70). Поред изабраних и посланика по положају, Нацрт је предвиђао и 20 сенатора које је постављао краљ (чл. 71). Сенатори су се бирали на десет година, а функција им је престајала распуштањем Скупштине. Краљ је могао у сваком тренутку да смени сенатора, будући да му је по функцији припадало право распуштања Скупштине. Увођење дводомног Народног представништва било је главна тачка Напредне странке. Истакнути представници Напредне странке школовани на универзитетима Западне Европе „тежили су да Србију подвргну на виши политички и културни ниво“. Нису веровали у могућност да је „европеизација Србије“ могућа са једном сељачком Скупштином за коју су говорили да не „препознаје културне потребе свога народа“. Сенат је по њиховом мишљењу требало да ограничава и усмерава сељачку Народну скупштину.

Краљева личност је неприкосновена и неодговорна. Краљ је врховни поглавар земље и врховни заповедник војске, он представља земљу у иностранству, објављује рат, закључује мировне уговоре, уговоре о трговини и савезе са другим земљама, поставља и отпушта министре и државне чиновнике, потврђује и проглашава законе, сазива и распушта седнице Народне скупштине. Указом о распуштању Скупштине били су предвиђени нови избори за Скупштину у року од два месеца, „као и сазивање Народног представништва у року од три месеца од дана распуштања Скупштине“ (чл.

89). Министри су присуствовали седницама Народног представништва. „Министри имају приступа у Народном представништву и морају бити саслушани, кад год то затраже.“ И један и други дом могу тражити да су министри присутни у њиховој средини (чл. 92). Да би се министар оптужио, било је потребно да се две трећине посланика изјасни да „има место оптужби.“ У складу са Законом о министарској одговорности, министрима је судио Касациони суд. Краљ није могао да помилује осуђеног министра, осим у случају „кад то захтева онај дом који их је оптужио“.

У политичком и уставном развоју земље у другој половини XIX века, Уставни нацрт Напредне странке из 1883. године представљао је значајан корак напред. За разлику од Устава из 1869. године, Уставни нацрт је у погледу законодавства изједначио Народно представништво са краљем, чиме је оно добило право законодавне иницијативе. Нацрт је у себи садржао и одређена обележја карактеристична за парламентарни режим. У њему је била предвиђена политичка одговорност министара и „могућност да министри буду бирани за сенаторе и народне посланике“ (Новаковић, 2007: 379–397; Кулаузов, 2007: 439–455). Напредњачки нацрт ипак је садржао једно знатно ограничење парламентарног система владавине, јер је владар под одређеним условима имао право да продужи стари буџет највише за годину дана. Ограничење буџетске власти скупштине, по Милану Пироћанцу, било је неопходно ако се има у виду однос снага на политичкој сцени земље. Када је у питању уставотворна власт, напредњачки предлог поштовао је принцип поделе и равнотеже власти: он не помиње установу Велике народне скупштине, али зато уставотворну власт дели између владара и законодавног тела (Поповић Обрадовић, 2008: 71).

Зашто се краљ противио спровођењу уставне реформе коју су предложили напредњаци? Уставни нацрт Напредне странке у великој мери је умањио краљев утицај на државне послове. Он на то није могао пристати, јер је сматрао „да је земљи потребан ауторитет круне“, нити да дели власт са Народном скупштином. Милан Пироћанац је објашњавао краљу Милану да ће новим Уставом задржати сва права која је имао и по старом и да је највећа корист за круну да се донесе нови Устав којим ће се краљева права јасније дефинисати. Међутим, краљ се плашио Скупштине „на коју он не би имао апсолутног утицаја“. Краљ Милан није хтео да дели законодавну власт са Народним представништвом и зато је сматрао да му стари Устав даје већи степен утицаја на вођење државних послова него нови. Осим што није пристао на промену Устава, краљ Милан је потпомагао страначке борбе, сматрајући да ће на тај начин ојачати свој положај. Пироћанац је замерао краљу „да је радо гледао дивљу борбу коју је опозиција против Владе напредњачке отпочела и што је у потаји потпомагао и образовање неких неутралних група које су истоме раду владиноме сметале, али политику земље нису ни у чему унапредиле“ (Пироћанац, 2004: 110; Рајић, 2009: 50).

Чланови Главног одбора Радикалне странке су крајем 1882. и почетком 1883. године ужурбано кренули са изградом Уставног нацрта странке. На седници Главног одбора од 9. априла 1883. године донета је одлука да је

главни принцип Уставног нацрта принцип народног суверенитета. „Суверенитет почива у народу и он га врши“ (АСАНУ, бр. 9778, Протоколи седница Главног одбора Радикалне странке од 4/16. марта до 29. марта/ 10. априла 1883. године). Уставни нацрт завршен је почетком јула 1883. године. На седници Главног одбора од 14. јула 1883. године одлучено је да се Предлог устава пошаље свим месним одборима странке како би га проучили и изнели своје примедбе, које су били дужни да саопште до 6. августа 1883. године (АСАНУ, 9778, Протоколи седница Главног одбора Радикалне странке 2/14. јула 1883. године). Кроз цео Уставни нацрт провејава принцип народног суверенитета. Уставни нацрт Радикалне странке садржао је 166 чланова подељених у 15 поглавља. По угледу на светоандрејске прокламације народног суверенитета, прваци Радикалне странке су на почетку Уставног нацрта ставили да је „Српски народ суверен у Краљевини Србији. Из народа потиче свака власт. Народ је извор и утока власти у држави“ (чл. 1). Посебно се истиче да је српски народ створио уставну монархију наследну у породици Обреновића „по сили свога суверенитета“ (чл. 2). „Суверена воља народа изражава се и врши преко свога слободно изабраног народног представништва и преко свога владоаца на начин како то овај устав одређује“ (чл. 4).

У поглављу о дужностима и правима грађана, радикалски Нацрт устава предвидео је следеће: једнакост у уживању грађанских и политичких права, слободу личности, неприкосновеност стана, право својине, слободу кретања, право збора и договора, слободу мисли, тајност писама и слободу штампе. У члану 14 слобода личности обезбеђена је посебним системом гаранција. „Никаква власт у земљу не може никога на одговор узети, док му не саопшти за што га зове. Нико не може бити притворен без претходног решења, које се оптуженоме мора у руке предати пре него га ухапсе, изузимајући случај кад се ухвати на делу које за собом повлачи притвор.“ Само је Велика народна скупштина за време рата могла ограничити одредбе Устава о грађанским и политичким правима грађана, „али та обустава аутоматски престаје са престанком рата“.

Радикалски Нацрт устава предвидео је Малу и Велику народну скупштину (чл. 42). Народну скупштину чинили су посланици изабрани на непосредним изборима (чл. 43). Сваки срез бирао је једног посланика на 2.500 пореских глава, „но ако изборни срез има више од 2.500 пореских обвезника, и тај вишак прелази 1.500 пореских глава, онда бира још једног посланика“ (чл. 44). Варошице које су имале више од 800 пореских обвезника бирале су једног посланика, „а оне које имају мање од 800 пореских глава бирају са оним срезом у коме су“ (чл. 45). Бирачко право имао је сваки пунолетни српски грађанин који је уживао сва грађанска права и плаћао држави порез (чл. 46). За посланика је могао да се кандидује сваки српски грађанин који је напунио 25 година старости и уживао сва грађанска права (чл. 47). Народни посланици су се бирали на три године, али су их бирачи могли опозвати и пре тога рока. „Ако народни посланик добије неповерење од већине бирача свога изборног места, онда је он дужан да да оставку на своје посланичко место одмах, без обзира на то, што рок његовог послан-

ства није истекао“ (чл. 52). Према Уставном нацрту, законодавну власт вршили су краљ и Народна скупштина. Ниједан закон није се могао издати, променити или протумачити без пристанка Народне скупштине. Ако би се десило да краљ два пута одбије да потврди усвојени закон, онда би закон без обзира на краљево противљење ступио на снагу. Дакле, овим Нацртом устава, краљев вето је био суспензиван, а не апсолутан. Народна скупштина се у редовном заседању састајала 13. новембра у Београду, а краљ је имао право да сазове Скупштину и у ванредно заседање. За пуноважан рад Скупштине био је предвиђен кворум од три четвртине народних посланика.

Велика народна скупштина била је највиша власт у држави. Бројала је три пута више посланика него обична Скупштина и састајала се сваке седме године 13. јануара у Београду. Осим што је одлучивала о промени Устава, Изборног закона, Пословника о раду Народне скупштине, Велика народна скупштина контролисала је рад обичне Скупштине „од последњег састанка редовне Велике народне скупштине“ (чл. 89).

Према Уставном нацрту, министарска одговорност била је кривична и политичка. Министар је могао бити оптужен „за повреду Устава и закона земаљских или за њихово обилажење, и за политички правац који би штетан био по народне интересе“. Да би се неки министар оптужио, било је потребно да се Скупштина о томе изјасни апсолутном већином гласова. Министрима је судио посебан суд састављен од пет чланова Скупштине, три члана Касационог суда и три председника среских судова. Осуђеног министра нико није могао да помилује без пристанка Народне скупштине. У ситуацији када би министар изгубио поверење Скупштине, он би морао поднети оставку, што је карактеристично за парламентарни систем владавине.

Посебно место у Уставном нацрту заузело је административно уређење земље. Највиша власт у срезу била је среска Скупштина, коју су бирали сви грађани среза. Среска Скупштина је бирала чиновнике на десет година, укључујући и судије среских судова. Председник среске Скупштине био је у обавези да свако решење своје Скупштине достави влади у року од десет дана, а ако га влада у року од 30 дана не би обуставила, оно би постало пуноважно „и имало силу закона за тај срез. Ако пак влада за то време обустави решење среске Скупштине од извршења, онда она мора у тој обустави навести Закон који је повређен и јавити о томе првој редовној Народној скупштини која одобрава министрову обуставу или не одобрава“ (чл. 122) (Милошевић, 1923: 108–121; Стојичић, 1980: 184–185; Јанковић, 1997: 420–421). У административном погледу, нацрт Радикалне странке предвидео је поделу земље на општине и срезове. Обе административне јединице би у општинским и среским пословима биле потпуно самосталне (Стојичић, 1982: 164).

Краљу Милану није падало на памет да прихвати радикални Нацрт устава, јер је у тој мери ограничио његову власт „да није имао толико власти колико су је имали председници република“ (Рајић, 2009: 49). После Тимочке буне у условима напете политичке ситуације уставно питање је било одложено на неизвесно време. Показало се да краљу Милану није било стало до новог Устава, већ до државног удара и укидања Устава. По његовом

мишљењу, требало је сачекати да се стање у земљи смири, да престану жестоки страначки сукоби и „странке доведу на позиције када ће заједничким радом путем уставне промене постићи основу за један стабилнији политички систем“ (Стојичић, 1980: 177). У ситуацији када су радикали били на врхунцу политичке моћи, краљ Милан није желео да крене у уставну реформу, већ је одлучио да у уставном питању примени тактику која би ишла у правцу смањења улоге Радикалне странке у политичком животу Србије (Стојичић, 1986: 168).

Необјављени извори

1. Архив Србије (АС), фонд Народне скупштине (АС, НС).
2. Архив српске академије наука и уметности (АСАНУ).
3. АСАНУ, бр. 9778, Протоколи седница Главног одбора Радикалне странке за 1883. годину.

Објављени извори

1. *Зборник закона и уредаба издани у Кнежевини Србији 1861. године, књ. 14*, Београд, 1862.
2. Крстић, В. и Љушић, Р. (1991). *Програми и статуту српских политичких странака до 1918. године*. Горњи Милановац: Књижевне новине.
3. Крстић, Н. (2006). *Дневник, Јавни живот, књ.2, 1. јануар 1868 – 31. децембар 1876. године*. Прир. Јагодић, М. Београд: Завод за уџбенике.
4. Милошевић, Р. (1923). *Тимочка буна 1883. године. Успомене*. Београд: штампарија Драг. Грегорића.
5. Пироћанац, М. (2004). *Белешке*. Прир. Рајић, С. Београд: Завод за уџбенике.
6. *Стенографске белешке Народне скупштине за 1880/81. годину, књ. 2*. Београд, 1881.
7. *Устави и владе Кнежевине Србије, Краљевине Србије, Краљевине СХС и Краљевине Југославије 1835–1941. године*. Прир. Мрђеновић, Д. Београд, 1988.

Литература

1. Драгнић, А. (1989). *Развој парламентаризма у Србији XIX века*. Горњи Милановац: Дечије новине.
2. Јанковић, Д. (1997). *Рађање парламентарне демократије. О политичким странкама у Србији XIX века*. Београд: Правни факултет.
3. Јанковић, Д. (1951). *О политичким странкама у Србији XIX века*. Београд: Правни факултет.
4. Јовановић, С. (1900). *Велика народна скупштина. Студија о уставотворној власти*. Београд: Штампарија Светозара Николића.
5. Кулаузов, М. (2006). *Писци уставних нацрта и устава Србије у којима је предвиђено дводомно представничко тело*. Зборник радова Правног факултета у Новом Саду, XL, 3. Нови Сад: Правни факултет.

6. Кулаузов, М. (2007). *Уставни нацрт Напредне странке из 1883. године*. Зборник радова Правног факултета у Новом Саду, ХЛІ. Нови Сад: Правни факултет.
7. Љушић, Р. (2005). *Владе Србије 1805–2005*. Београд: Завод за уџбенике.
8. Новаковић, С. (2007). *Двадесет година уставне политике Србије од 1883–1903. године*. У: Војводић, М. (ур): Новаковић, С. *Радови мемоарског карактера*. Београд: Завод за уџбенике.
9. Поповић Обрадовић, О. (2008). *Парламентаризам у Србији 1903–1914. године*. Београд: Логистика.
10. Продановић, Ј. (1936). *Уставни развитак и уставне борбе у Србији*. Београд: Геца Кон.
11. Рајић, С. (2009). *Милан Обреновић. Краљ политичар*. Зборник матице српске за историју, бр. 79–80. Нови Сад: Матица српска.
12. Стојичић, С. (1982). *Самоуправа у Србији према закону о општинама из 1889. године*. Зборник радова Правног факултета у Нишу, бр. 22. Ниш: Правни факултет.
13. Стојичић, С. (1980). *Уставни развитак у Србији 1869–1888. године*. Лесковац: Народни музеј.
14. Стојичић, С. (1986). *Тимочка буна и уставна реформа у Србији 1888. године, Тимочка буна 1883. и њен друштвено политички значај за Србију XIX века*. Београд: Српска академија наука и уметности.

Miroslav Pešić

POLITICAL PARTIES AND CONSTITUTIONAL ISSUES IN THE KINGDOM OF SERBIA FROM 1882 TO 1883.

Summary: *The decision to access the amendment of the Constitutional Constitution was passed by the National Assembly in the 1881 convocation, and then again in the 1882 convocation. The decision of the Assembly was confirmed by the prince Milan Obrenović. The constitutional draft of the Progressive Party was drafted by Prime Minister Milan Piroćanac, together with ministers Stojan Novaković, Milutin Garašanin and Čedomilj Mijatović, in July 1883. King Milan did not accept it by making numerous remarks on its content. On that occasion, he noted that he would accept the draft constitution if the provisions on the Senate and property censorship were to be erased. The authors of the constitutional draft did not agree to that. The draft constitution of the Radical Party was also made in July 1883. By this proposal, the radicals reduced the authorizations of the monarch so much that he would have no command of the army, and in a situation where the Assembly would pass a law two times, it would become effective even without the permission of the king. King Milan did not want to accept the radical draft of the constitution at all.*

Key words: *the 1869 Constitution, radicals, progressives, draft constitution, Milan Piroćanac.*

Примљено: 17. 6. 2019. године.
Одобрено за штампу: 26. 6. 2019. године.

Смиљана ИГРУТИНОВИЋ
Висока техничка машинска школа
струковних студија Трстеник

УДК 81'243::371.3
- стручни рад -

УСВАЈАЊЕ ФОНОЛОШКОГ СИСТЕМА СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Сажетак: *Усвајање гласовног система страног језика (Л2) изучава се у склопу усвајања страног језика (СЛА). Иако су други аспекти СЛА (нпр. усвајање граматике, морфологије, вокабулара, синтаксе) истраживани у већој мери, постоји значајан број теоријских и емпиријских радова који расветљавају процесе укључене у усвајање фонолошког система Л2. Захваљујући резултатима проистеклим из ових истраживања, данас знамо да на продукцију гласова Л2 утиче велики број фактора: узраст, дужина боравка у средини у којој се страни језик говори, врста инпута Л2, матерњи језик, перцепција, индивидуалне разлике, друштвени фактори, разумљивост говорника страног језика. Сви ови фактори узајамно су повезани, али је у овом раду пажња усмерена на утицај узраста и критичног периода у усвајању гласовног система Л2. Према хипотези о критичном периоду, ученици Л2 су биолошки неспособни да постигну изговор изворног говорника након извесног узраста (старији од 15 година). У овом раду приказане су најбитније студије чији резултати сведоче у прилог хипотези о критичном периоду, али су такође приказане и студије које имају другачије закључке. Описане студије обухватале су децу, адолесценте и одрасле особе који су гласовни систем Л2 усвајали у средини у којој се Л2 говори као матерњи и у учioniци где се учење Л2 у највећој мери одвија. Сумирајући резултате ова два различита приступа, може се закључити да постоје деца и одрасли ученици који су у потпуности усвојили гласовни систем Л2, али да има и случајева када то није могуће, без обзира на узраст ученика. Међутим, још увек не постоје хипотезе, модели или теорије које би свеобухватно објасниле процесе усвајања фонолошког система Л2. Зато је неопходно спровести велики број истраживања и повећати број учесника различитих старосних група који страни језик уче у различитим условима.*

Кључне речи: *усвајање страног језика, фонолошки систем, утицај узраста, хипотеза о критичном периоду.*

Увод

Изучавање гласовног система другог језика (Л2) има дугу историју у оквиру истраживања усвајања страног језика (СЛА) јер нам резултати могу расветлити усвајање не само ове специфичне вештине, већ и опште

* smiljana.igrutinovic@vtmsts.edu.rs

процесе усвајања страног језика. Захваљујући овим резултатима, доказано је да на усвајање фонологије Л2 утиче велики број фактора: узраст, матерњи језик (Л1), дужина боравка у средини у којој се говори страни језик, инпут Л2, употреба Л1 и Л2, перцепција, индивидуалне разлике, друштвени фактори и разумљивост. Јасно је да се сви ови утицаји не могу изучавати одвојено, али је утицај биолошки ограниченог периода за усвајање гласова Л2 можда најинтересантније питање јер је поделило научнике из ове области. Временом су студије усвајања фонолошког система Л2 постале бојно поље за вишегодишња питања у истраживању усвајања Л2, обухватајући не само биолошке, већ и когнитивне, психолошке и друштвене факторе. У сваком случају, циљ ове две супротстављене струје је исти, а то је одговор на питање да ли је могуће потпуно усвајање гласовног система Л2 код деце и одраслих.

У раду је дат приказ најбитнијих студија које показују да одрасли ученици нису успели да постигну стандардни акценат Л2 иако су га усвајали у такорећи идеалним условима. Са друге стране, приказани су радови који доказују да и деца и одрасли могу постићи изворни изговор Л2 не само у средини у којој се тај језик говори, већ и у учионици где се учење Л2 у највећој мери одвија. Расправа коју су осамдесетих година XX века покренули Марк Патковски и Џејмс Флец отворена је и траје и дан-данас. Резултат ова два различита става јесте велики број истраживања, испитивања, студија случаја и радова на ову тему. У међувремену је предложено неколико хипотеза и теорија (нпр. теорија оптималности и конективизам), али још увек не постоји свеобухватна теорија која би објаснила сложене процесе усвајања фонолошког система Л2. Да би се дошло до такве теорије, неопходно је још спровести већи број истраживања са великим бројем учесника различитих старосних група који страни језик усвајају у различитим условима.

Усвајање гласовног система Л2 кроз историју

Истраживање продукције говора Л2 јесте део истраживања усвајања Л2 још од самих почетака. Следећи лингвистичку парадигму педесетих и шездесетих година XX века, истраживачи су користили контрастивну анализу и хипотезу „разлика = тешкоћа” (Lado, 1957) да објасне стране акценте у Л2. Међутим, врло брзо постало је очигледно да контрастивна анализа, када је у питању гласовни систем Л2, али и остали језички системи, није могла да предвиди грешке ученика.

Осамдесетих година XX века, истраживачи фонологије окренули су се ка анализи грешака и ка хипотези о међујезицима. Тако је Мејџор (Major, 1987) развио модел онтогенезе (Ontogeny Model), који представља троделну структуру која лежи у основи међујезика и која обухвата утицаје Л1, Л2 и универзалних процеса. Он доказује да су ови утицаји различити у различитим фазама процеса усвајања гласовног система, при чему је утицај Л1 у почетку значајан, али се смањује како процес усвајања одмиче.

У овом периоду истраживачи почињу да се баве и хипотезом о критичном периоду. Скавел (Scovel, 1988) је сматрао да ученици Л2 након пубертета трајно задржавају акценатовани говор. Међутим, Флец (Flege,

1981) и његове колеге испитивали су улогу критичног периода као основног фактора који објашњава разлике између продукције фонетских сегмената Л2 код деце и одраслих. Они су успоставили однос између перцепције и продукције који је различито функционисао у Л2, али не због граничног узраста, већ због тога што су одрасли говорници већ успоставили фонетске категорије у свом матерњем језику. Флеџ је предложио механизам под називом класификација еквивалентности (Equivalence Classification), по којем ће одрасли ученици вероватно идентификовати нове гласове који се јављају у Л2 као еквивалент категоријама које већ постоје у Л1. Ова класификација предвиђа да ће ученици бити мање ефикасни приликом дистинкције и продукције гласова који су слични гласовима из Л1 него приликом продукције гласова који су нови и који нису у узајамној вези са гласовним системом Л1. Временом је Флеџ формализовао своју хипотезу у модел учења говора (Speech Learning Model) описан на следећи начин:

„Фонетски системи који се користе у продукцији и перцепцији вокала и консонаната се *прилагођавају током целог живота*, и фонетски системи се мењају у складу са гласовима Л2 тако што се додају нове фонетске категорије или се модификују старе” (Flege, 1995: 233).

Новији приступи истраживању продукције гласова Л2 настали су из савремених фонолошких модела као што су теорија оптималности (Prince and Smolensky, 1993) и конективизам (Elman et al, 1996). Теорија оптималности обухвата универзални скуп ограничења која су доступна свим говорницима. У сваком језику ова ограничења се различито рангирају и рангирањима се објашњавају фонолошке разлике у језицима.

Конективизам се заснива на компјутерском програмирању и мрежи чворова који имају различите вредности активирања. Конекције између чворова оцењују се, при чему веће оцене указују на јаче конекције. Мрежа конекција гради се док је ученик изложен многим примерима језичких особина. Овај модел се практично свакодневно обогаћује истраживањима неуролошких фактора у продукцији језика.

Фактори који утичу на продукцију гласовног система Л2

Иако истраживање продукције гласова страног језика представља део истраживања усвајања страног језика од самих почетака, још увек не знамо много о гласовном систему Л2 и најбољим начинима за његово учење и подучавање. Иако истраживање гласовног система Л2 није тако обимно као у другим језичким доменима (граматика, вокабулар, синтакса), постоји релевантан број теоријских и емпиријских радова који нам помажу да схватимо процесе укључене у усвајање фонолошког система Л2. Тако је до сада познато да следећи фактори утичу на продукцију гласова Л2: узраст (нпр. Patkowski, 1990), Л1 (нпр. Eckman and Iverson, 1997), инпут Л2 и дужина боравка у средини у којој се говори страни језик (нпр. Flege et al, 1999), употреба Л1 и Л2 (Piske et al, 2001), перцепција (нпр. Hardison, 2012), индивидуалне разлике (нпр. Meyer, 2004), друштвени фактори (Hansen, 2006) и разумљивост (Munro and Derwing, 1995).

О гласовном систему Л2 немогуће је говорити без обухватања свих напред наведених фактора, међусобно повезаних и испреплетаних, али је у раду највећа пажња посвећена биолошком фактору, тачније утицају узраста, јер он представља једно од интересантнијих питања у фонологији Л2.

Утицај узраста и критичног периода на фолошки систем ученика Л2

Неки истраживачи називају овај феномен „Конрадов феномен” по романописцу Џозефу Конраду, Пољаку који је у 20им годинама тако добро усвојио енглески језик да је на том језику писао романе, али је ипак задржао јак пољски акценат. Ово је можда најинтересантније питање у фонологији Л2: однос између критичног периода и акцента, тј. претпоставка да су након извесног узраста ученици Л2 биолошки неспособни да постигну акценат изворног говорника (Lenneberg, 1967).

Заговорници хипотезе о критичном периоду сматрају да је период током којег је могуће научити језик до степена матерњег ограничен и да се након завршетка тог периода смањује способност за потпуно усвајање неког језика (било да је реч о Л1 или Л2). Када се ради о изговору страног језика, хипотеза ограничава тај период на узраст од 12 до 15 година, после којег су ученици Л2 биолошки неспособни да постигну акценат изворног говорника. Управо је продукција гласова Л2 један од основних елемената који се испитују у овој хипотези.

Расправа између Флеца и Патковског

Први који је почео да преиспитује хипотезу о критичном периоду био је Џејмс Флец у раду *A critical period for learning to pronounce foreign languages?*, објављеном у часопису *Applied Linguistics*, 8 (Flege, 1987). У овом раду Флец доводи у питање бројне претпоставке које леже у основи традиционалне хипотезе о критичном периоду, према којој одрасли губе неки важан аспект способности учења изговора који деца поседују, упркос широко распрострањеном веровању да се способност учења језика и моторне вештине генерално повећавају у касној адолесценцији (Lenneberg, 1967). Ова хипотеза има два главна постулата у вези са изговором страних језика. Прво, да би се постигло потпуно усвајање гласовног система Л2, усвајање језика мора се десити пре неуролошког сазревања, које се завршава на почетку тинејџерског периода. Друго, усвајање језика које се дешава после завршетка критичног периода биће спорије, а на крају ће се показати као мање успешно од усвајања које се дешава пре завршетка критичног периода.

Флец верује да постоји пуно оправданих разлога за преиспитивање постојања критичног периода за учење говора и наводи аргументе против ове хипотезе. Цитира студије у којима деца нису боља у продукцији и перцепцији гласова Л2: Oyama (1979, 1982), Flege (1981), Snow and Hoefnagel-Nöhle (1977, 1978, 1979), Winitz (1981). Флец сматра да разлике између одраслих и деце могу бити резултат других фактора (претходно језичко искуство, мотивација, друштвени фактори), а не само последица критичног

периода и различите неуролошке организације код деце и одраслих која се не може адекватно контролисати у бихевиоралним истраживањима. Флец верује да хипотеза о критичном периоду може представљати претпоставку кад је у питању разлика између ученика Л2 различитог узраста, али не и хипотезу која се може испитати. До овог закључка долази јер резултати неколико емпиријских студија нису доследни очекивањима хипотезе о критичном периоду. Флец завршава рад са ставом да хипотеза о критичном периоду представља идеју која је можда добра за размишљање, али да на дуже стазе може спречити напредак у области усвајања говора Л2 јер се због ње неке друге хипотезе, које се могу испитати, чине неоправданим.

У истом часопису три године касније Марк Патковски објављује рад под називом *Age and accent in a second language: A reply to James Emil Flege* (Patkowski, 1990). Овај рад, као што се види из самог наслова, већим делом представља одговор Флеку, али се расправља и о Мејдоровом раду (Major, 1987) јер оба аутора одбацују хипотезу о критичном периоду.

Према Патковском, Флец не представља хипотезу у потпуности тачно и даје своје објашњење, затим расправља о свакој студији коју је Флец навео и даје другачије виђење и наводи бројне студије које повезују крајње достигнуће и хипотезу: Krashen et al. (1982), Asher and Garcia (1969), Seliger et al. (1975), Tahta et al. (1981), Oyama (1982), Patkowski (1982), Johnson and Newport (1989), Schmid (1986), Fathman (1975), Cochrane and Sachs (1979). На тај начин Патковски показује да ове студије директно утичу на хипотезу и пружају доследан доказ о генерализацији коју је увидео Крашен (Krashen et al, 1982): деца која уче Л2 обично су супериорнија у погледу крајњег достигнућа, иако одрасли и старија деца могу показати већу брзину усвајања Л2 у почетку.

У исто време, иако одбија Флецове главне замерке хипотези, Патковски се слаже да је узраст ученика Л2 помешан са осталим условима, нарочито социолингвистичким, па је Флецов став о улози инпута Л2, мотивацији, афективним и друштвеним факторима веома користан. Нема сумње да ови фактори играју важну улогу током усвајања Л2 и за појединце и за друштвене групе. Патковски такође признаје да Мејдор пружа важан приказ утицаја Л1, стила, и других фактора у фонологији Л2. Али ниједан аутор не нуди убедљиво објашњење за потпуно одбацивање хипотезе о биолошки заснованом ограничењу способности усвајања фонологије Л2, нити нуди убедљиве алтернативне хипотезе. Патковски закључује да је велики број релевантних доказа очигледно сагласан са хипотезом и да још увек нема убедљивог контрадоказа. С обзиром на ове аргументе, чини се невероватним да идеја о хипотези може кочити прогрес у области усвајања Л2, као што то предлаже Флец. Баш супротно, прогрес се чини мање вероватним ако се хипотеза одбаци и игнорише у оквиру истраживачких парадигми усвајања Л2.

Неслагање ова два научника није се на овоме завршило, па је уследио рад Патковског (Patkowski, 1994) у којем он цитира велики број чланака и емпиријских студија како би подржао свој став да се биолошки критични

период између 12. и 15. године односи на потпуно усвајање фонологије Л2. Наравно, Флец му одговара (Flege, 1999) цитирајући две студије које показују линеарни однос између акцента и испитаника узраста између две и 23 године. Флец предлаже и неке друге хипотезе (*exercise hypothesis*, *unfolding hypothesis*, *interaction hypothesis*) које објашњавају однос између узраста и гласовног система Л2, а које се могу испитати на бољи начин од хипотезе о критичном периоду.

Расправа између ове две „струје” отворена је и траје и дан-данас. Ова полемика, започета пре 30 година у часопису *Applied Linguistics* инспирисала је бројне истраживаче и самим тим изнедрила велики број истраживања, испитивања, студија и радова на ову тему.

Истраживања гласовног система Л2 код одраслих ученика и импликације у настави

Типична истраживања у фонологији Л2 јесу студије случаја где се подаци сакупљају од испитаника само у једном тренутку током усвајања Л2. Најмање је лонгитудиналних студија које прате истог ученика током довољно дугог периода (рецимо, годину дана или дуже) да би се уочиле промене током времена. Ипак, захваљујући лонгитудиналним студијама знамо да усвајање није увек линеарно, односно ученици могу правилно изговорити реч у једном тренутку, а да током наредног прикупљања података изговоре исту реч погрешно. Осим тога, лонгитудиналне студије не прате само путању усвајања, него и брзину (Young-Scholten, 2013).

Постоји дуга традиција лонгитудиналног истраживања усвајања језика, али она углавном обухватају усвајање морфосинтаксе, и то код млађих ученика, тј. деце. Лонгитудиналне студије одраслих ученика претежно се баве имигрантима који раде. Када је реч о фонологији, Гут (Gut, 2009) примећује да је само 17 од стотине студија лонгитудиналног типа спроведених у последњих 40 година, а већина њих фокусира се на усвајање сегменталне фонологије.

Овде ће бити представљена једна лонгитудинална студија новијег датума (Young-Scholten, 2004) у којој су праћена три енглеска адолесцента (15, 16 и 17 година), која су усвајала Л2 у најбољим могућим условима. Наиме, они су провели годину дана у Немачкој у програму размене ђака. Осим кратких сусрета са енглеским говорницима, немачки језик су користили за комуникацију са изворним говорницима немачког језика почев од чланова породице у којој су живели, до наставника и вршњака у школи. Ова три ученика направила су импресиван напредак у усвајању морфосинтаксе и усвајању нових и различитих фонема у немачком језику, као што су безвучни веларни фрикатив у *Vach* и непчани фрикатив у *ich*. Међутим, имали су проблема са речима које се завршавају на опструенте /п, т, к/ и /б, д, г/, који су исти и у немачком и у енглеском језику. Нису били сигурни да ли се неке речи завршавају са звучном или безвучном фонемом. Имајући у виду Флецову хипотезу да фонолошки механизми функционишу и после пубертета,

од ова три ученика очекивао се већи напредак у простом задатку продукције основне репрезентације речи. Изостанак овог напретка смањује очекивања од старијих ученика у погледу постизања изворног акцента Л2.

Последњих година води се расправа о томе како на најбољи начин предавати изговор старијим ученицима. У свом раду о подучавању изговора Сетер и Џенкинс (Setter and Jenkins, 2005) примећују да је комуникативни приступ заслужан за значајно већу пажњу усмерену на супрасегменталне аспекте изговора за разлику од традиционалних техника. На основу свега напред наведеног, опште је мишљење да су старији ученици изузетно способни и да код њих функционишу фонолошки механизми, али да би постигли нове фонемске дистинкције, ученицима је потребна помоћ око експлицитног примећивања облика који се јављају при додавању префикса и суфикса. Стога, новији радови наглашавају потребу да наставници подигну свест ученика о свом изговору, нарочито на оне аспекте који су фундаментални да би их други говорници разумели.

Истраживања гласовног система Л2 код деце

Откако је први пут предложена хипотеза о критичном периоду, обављен је велики број студија са циљем да се испита веза између биолошки ограниченог периода и гласовног система Л2 који усвајају деца. У раду је до сада наведено неколико најбитнијих студија тог типа и за све њих је заједнички мање-више исти образац као и у следећој студији.

Виниц и његови сарадници (Winitz et al, 1995) током шест година посматрали су једног пољског дечака који је постигао крајње достигнуће енглеског језика. Имао је 7,5 година на почетку ове студије и није имао специјалне часове енглеског језика. Пољски језик говорио је само код куће, у својој породици, а основни извор инпута Л2 била су деца из комшилукa и деца из одељења. Током прва два месеца његова продукција је била минимална, а онда је почео да изговара исказе од једне, а затим и исказе од две речи. Највећи напредак дете је направило крајем прве године, али је његов гласовни систем Л2 врло брзо постигао ниво изворног говорника. Ова студија, као и многе друге, доказује да фонолошки механизми функционишу и код деце, што нимало не изненађује јер је показано да ти механизми постоје и код одраслих ученика Л2. Осим тога, ова студија представља још један аргумент у прилог општеприхваћеног мишљења које влада међу истраживачима да старији ученици уче брже, али да су на дуже стазе млађи далеко успешнији у изговору Л2.

Изворни акценат страног језика у учioniци

Широм света већ неколико деценија на снази је образовни тренд да се са учењем страног језика почиње у млађим разредима основне школе. Та идеја проистекла је из бројних истраживања која су доказала да деца у поређењу са одраслима имају веће шансе да постигну степен изворног говорника неког језика. Међутим, ове студије су за испитанике узимале одрасле и

децу која усвајају језик у средини у којој се тај језик говори. Са друге стране, сви знамо да се учење Л2 у учионици доста разликује, а највише у погледу инпута. Инпут у учионици обухвата информацију о језику и део инпута је или корективна повратна информација или експлицитни доказ (у облику објашњења које ученици морају обрадити металингвистички). Затим, ученици примају друге облике инпута који могу имати негативне последице. Наиме, ако такав инпут продукују наставници који нису изворни говорници и други ђаци који то сигурно нису, онда ће ученици продуковати акценат који одступа од стандардног. Трећа разлика између усвајања Л2 у средини у којој се језик говори и учења Л2 у учионици у томе је што инпут у учионици обухвата излагање у писаном тексту. Док млађа деца која још увек уче да читају и пишу имају мањи додир са писаним текстом, он је без изузетка присутан у учионици (Young-Scholten, 2013).

Имајући у виду ове веома важне разлике између усвајања фонологије Л2 у учионици и средини у којој се Л2 говори, спроведено је једно истраживање у склопу докторске дисертације, где су испитаници били основци, средњошколци и студенти у Тајланду (укупно њих 27) који уче енглески језик. Акценат представља приличну тешкоћу за говорнике тонског језика попут тајландског јер се његова прозодија заснива на једносложним речима. Тајланђани који уче енглески као Л2 морају усвојити вишесложне речи са групама гласова на почетку и крају и да схвате који је слог у речи најистакнутији и како је та истакнутост обележена. Испитаници су показали међујезичку фонологију која је била неизворна у погледу слоговне структуре и акцента упркос годинама учења енглеског језика. Ови резултати подстакли су аутора студије Сумдангдеја (Sumdangdej, 2007) да утврди да ли неке наставне технике могу побољшати изговор слогова и акцента код тајландске деце. Ван Бангкока у сеоској области где се одвијала настава, деца су енглески језик могла чути само у учионици. Примењене су две наставне методе у две експерименталне и једној контролној групи. Истраживач је уједно био и наставник у сва три одељења. Експерименталне методе обухватале су речи из наставног програма за први разред основне школе, где је истраживач направио аудио-снимак два енглеска детета (истог узраста као и тајландска деца) која су читала речи. У првој експерименталној групи била су 23 детета узраста од 6,11 до 11,1 година и њима је наставник скретао пажњу на слоговну структуру и акценат, а онда су слушали те снимке да би научили речи предвиђене наставним програмом. У другој експерименталној групи било је 27 деце узраста од 7,5 до 8,10 година који су слушали ове снимке, а при томе су били заокупљени активностима као што су бојење или штиклирање слика. Снимци коришћени у овој групи мало су се разликовали: у њима су енглеска деца задавала инструкције (нпр. обој јабуку, штиклирај поморанцу) да би се деца фокусирали на слушање снимка. У обе групе, наставник је од деце тражио да имитирају гласове са траке, али их није исправљао. У контролној групи било је 30 деце узраста од 6,11 до 8,5 година и наставник је водио класичан час изговарајући речи са тајландским акцентом и исправљајући ученике.

Контролној групи је у претходном полугодишту енглески језик предавао други тајландски наставник, док су експерименталне групе по први пут биле изложене енглеском језику. Исти наставник, а уједно и истраживач, у све три групе држао је часове од 20 минута пет дана током четири седмице. Часови су се базирали на наведеним методама са циљем учења прописаног вокабулара. Пре наставе, четири недеље након наставе и после четворонедељног распуста, тестиране су продукција и перцепција слоговне структуре и акцента помоћу речи које су деца научила. Један тест је од ученика захтевао да понављају речи које чују са снимка и овај тест је служио као основа за поређење две експерименталне групе са контролном групом (која је раније била изложена енглеском језику). У другом тесту од деце се захтевало да изговоре речи које се односе на показане слике. Експерименталне групе показале су знатно бољи акценат у задатку изговора речи и задржале су то знање и након школског распуста.

Овако добри резултати које су постигле експерименталне групе и лоши резултати контролне групе не изненађују много јер велики број истраживања указује на супериорност деце, поготову кад је реч о фонологији. Ова студија показује да су сва деца веома добри имитатори. Деца у контролној групи једноставно су имитирала неправилан тајландски акценат енглеског језика који су чула од свог наставника током часова. Са друге стране, деца у експерименталним групама интернализovala су део енглеске фонологије због излагања изворном акценту енглеског језика. Осим тога, није било разлике између групе којој је скретана пажња на акценат и групе која је само слушала. Деца су, дакле, способна да продукују жељени акценат једноставним слушањем и понављањем. Неусвајање фонологије Л2 код деце у контролној групи у поређењу са усвајањем код деце у експерименталним групама можемо објаснити савременом теоријом оптималности (Prince and Smolensky, 1993). Уместо правила која су доминирала у генеративној фонологији, ова теорија користи ограничења чије је рангирање специфично за сваки језик. Ограничење које се односи на акценат енглеског језика према тешкоћи је високо рангирано, док је у тајландском рангирано ниско. Према теорији оптималности, ученици имају приступ овим ограничењима током читавог живота а усвајање фонологије Л2 ствар је рангирања овог универзалног скупа ограничења.

Закључак

За последње четири деценије дошло се до бројних открића у области усвајања гласовног система страног језика. Урађен је велики број истраживања о свим факторима који утичу на усвајање фонологије Л2, с обзиром на то да оно представља велики изазов за ученике. Захваљујући овим истраживањима, данас пуно знамо о усвајању фонологије Л2 у различитим условима (у средини у којој се Л2 говори и у учионици где се Л2 учи) и у различитим узрастима (деца и одрасли). Ипак, још увек немамо прецизан одговор на питање како и зашто се поједине карактеристике говора Л2 јављају и још

увек не постоји модел који обезбеђује свеобухватно и предиктивно објашњење образаца који се јављају у сегменталном и прозодијском говору Л2. Остаје још пуно да се истражује и неопходно је урадити што више лонгитудиналних студија које истражују и друге стране језике, а не само енглески језик.

Још једно питање које од почетка интригира истраживаче усвајања страног језика јесте могућност потпуног усвајања тог језика у свим језичким доменима па, сходно томе, и у гласовном систему. У раду је дат приказ само неколико студија, пре свега лонгитудиналног типа, у којима је обрађена зависност крајњег постигнућа фонологије Л2 и узраста ученика. Из приказаног се може видети да постоје деца и одрасли ученици који су постигли сегменталне и супрасегменталне аспекте Л2, али постоје и случајеви када то није могуће, без обзира на узраст испитаника. Дакле, са једне стране може се закључити да механизам за усвајање фонологије Л2 функционише током целог живота и ту се можемо сложити са Флецом. Са друге стране, такође се може рећи да су деца супериорнија у усвајању гласова Л2, што заговарају присталице хипотезе о критичном периоду. У сваком случају, да би се понудиле нове перспективе о овом интригантном питању, неопходно је у будућности спровести велики број истраживања лонгитудиналног типа ван енглеског контекста и проширити базу испитаника који припадају различитим старосним групама.

Литература

1. Asher, J. and Garcia, R. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *Modern Language Journal*, 53, 334–341.
2. Cochrane, R. and Sachs, J. (1979). Phonological learning by children and adults in a laboratory setting. *Language and Speech*, 22, 2, 145–149.
3. Eckman, F. (2012). Second language phonology. In S. M. Gass and A. Mackey (Ed.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (91–106). London and New York: Routledge.
4. Eckman, F. and Iverson, G. (1997). Structure preservation in interlanguage phonology. In S. J. Hannahs and M. Young-Scholten (Ed.) *Focus on Phonological Acquisition* (183–208). Amsterdam: Benjamins.
5. Elman, J., Bates, E., Johnson, M., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D. and Plunkett, K. (1996). *Rethinking in nateness. A connectionist perspective on development*. Cambridge, MA: MIT Press.
6. Fathman, A. (1975). The relationship between age and second language learning productive ability. *Language Learning*, 25, 2, 245–253.
7. Flege, J. E. (1981). The phonological basis of foreign accent: a hypothesis. *TESOL Quarterly*, 15, 443–455.
8. Flege, J. E. (1987). A critical period for learning to pronounce foreign languages? *Applied Linguistics*, 8, 162–177.
9. Flege, J. E. (1995). Second language speech learning. Theory, finding sand problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience* (pp. 233–277). Baltimore, MD: York Press.

10. Flege, J. E. (1999). Age of learning and second language speech. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 101–131). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
11. Flege, J. E. Yeni-Komshian G. and Liu, H. (1999). Age constraints on second language acquisition, *Journal of Memory and Language*, 41, 78-104.
12. Gut, U. (2009). *Non-native speech. A corpus-based analysis of phonological and phonetic properties of L2 English and German*. Frankfurtam Main: Peter Lang.
13. Hansen, J.G. (2006). *Acquiring a Non-Native Phonology*. London: Continuum.
14. Hardison, D. (2012). Second language speech perception. In S. M. Gass and A. Mackey (Ed.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. (349–364). London and New York: Routledge.
15. Johnson, J. and Newport, E. (1989). Critical period affects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60–99.
16. Krashen, S., Long, M. and Scarcella, R. (1982). Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition. In S. Krashen, R. Scarcella, and M. Long (eds.): *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley: Mass. Newbury House.
17. Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
18. Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.
19. Lightbown, P. M., and Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
20. Major, R. C. (1987). A model for inter language pronunciation. In G. Ioup and S. Weinberger (Eds.), *Interlanguage phonology: The acquisition of a sound system*. Rowley: Mass. Newbury House.
21. Moyer, A. (2004), *Age, accent and experience in second language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
22. Munro, M. and Derwing, T. (1995). Foreign Accent, Comprehensibility and Intelligibility in the Speech of Second Language Learning, *Language Learning*, 45, 1, 73-97.
23. Oyama, S. (1979). The concept of the sensitive period in developmental studies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 25, 83–102.
24. Oyama, S. (1982). The sensitive period for the acquisition of a non native phonological system. In S. Krashen, R. Scarcella, and M. Long (eds.): *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley: Mass. Newbury House.
25. Patkowski, M. (1982). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. In S. Krashen, R. Scarcella, and M. Long (eds.): *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley: Mass. Newbury House.
26. Patkowski, M. S. (1990). Age and accent in a second language: A reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*, 11, 73–89.
27. Patkowski, M. S. (1994). The critical period hypothesis and interlanguage phonology. In M. Yavas (Ed.), *First and second language phonology* (pp. 205–221). San Diego CA: Singular.
28. Piske, T., Mackay, I.R.A. and Flege, J.E. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in a L2: A review. *Journal of Phonetics*, 29, 191–215.

29. Prince, A. and Smolensky, P. (1993). *Optimality Theory: Constraint interaction in generative grammar*, RuCCs Technical Report #2, Rutgers University Center for Cognitive Science.
30. Schmid, B. (1986). A comparative study of children's and adult's acquisition of tone accents in English. *Language Learning*, 36, 2, 185–210.
31. Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic enquiry into the critical period for human speech*. Rowley: Mass. Newbury House.
32. Seliger, H., Krashen, S. and Ladefoged, P. (1975). Maturation constraints in the acquisition of second language accent. *Language Sciences*, 36, 20-22.
33. Setter, J. and Jenkins, J. (2005). Pronunciation. State-of-the-art review article. *Language Teaching*, 38, 1–17.
34. Snow, C. and Hoefnagel-Höhle, M. (1977). Age differences in the pronunciation of foreign sounds. *Language and Speech*, 20, 357–365.
35. Snow, C. and Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: evidence from second language learning. *Child Development*, 49, 1114–1128.
36. Snow, C. and Hoefnagel-Höhle, M. (1979). Individual differences in second-language ability: a factor-analytic study. *Language and Speech*, 22, 151–162.
37. Sumdandej, S. (2007). *Input and the acquisition of suprasegmental phonology in English by Thai school children*. PhD dissertation, Durham University.
38. Tahta, S., Wood, M. and Loewenthak, K. (1981). Foreign accents: factors relating to transfer of accent from the first language to a second language. *Language and Speech*, 24, 3, 265–272.
39. Winitz, H. (1981). Input considerations in the comprehension of the first and second language. In H. Winitz (ed.): *Native and Foreign Language Acquisition*. New York: New York Academy of Sciences.
40. Winitz, H., Gillespie, B. and Starcev, J. (1995). The development of English speech patterns of a 7-year-old Polish-speaking child. *Journal of Psycholinguistic Research*, 24, 117–143.
41. Young-Scholten, M. (2004). Prosodic constrains in tonallophonic distribution in adult L2 acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 8, 67–77.
42. Young-Scholten, M. (2013). Great expectations in phonology? Second language acquisition research and its relation to the teaching of older and younger learners. In M. Whong, K. Gil, and H. Marsden (Eds.): *Universal Grammar and the Second Language Classroom* (pp. 207–230), Heidelberg: Springer.

ACQUISITION OF SECOND LANGUAGE PHONOLOGICAL SYSTEM

Summary: *Acquisition of second language (L2) pronunciation has been examined with in the field of second language acquisition (SLA). Although other aspects of SLA (e.g. acquisition of grammar, morphology, vocabulary, syntax) have been subjected to research work to a large extent, there is a significant number of both theoretical and empirical studies which shed light on the processes involved in acquisition of L2 phonological system. The findings that have emerged from these studies suggest that a large number of factors affect the production of L2 sounds: age, length of residence, L2 input, degree of use of the first language, perception, individual characteristics, social factors, intelligibility of L2 speakers. All these factors are intertwined but a special attention in this paper is paid to the age of learning and the critical period hypothesis (CPH) interms of acquiring L2 sounds. According to the CPH, L2 learners are biologically incapable of achieving the native-like pronunciation after a certainage (learners over 15). In the 1980s this hypothesis was largely questioned so this paper presents not only the most significant studies which support the CPH but also the ones which do not hold the same views. These studies included children, adolescents and adults whole arned L2 sounds in L2-speaking country and in the classroom where L2 is widely learned. The results of these two different approaches lead to the conclusion that there are some children and adults who are able to reach native-like pronunciation and that there are learners who are unable to do it regardless of their age. However, there is still no hypothesis, model or theory which could thoroughly explain the processes of learning L2 phonological system. Thus, it is necessary to conduct a large number of studies with a great number of learners of different age who learn a foreign language in different environments and circumstances.*

Key words: *second language acquisition, phonological system, age, critical period hypothesis.*

Јасмина ЈОВИЋ
Висока школа за васпитаче
струковних студија Гњилане у Бујановцу

УДК 371.3::81'232-053.4:82-252
- стручни рад -

БАЈКА И ДРАМАТИЗАЦИЈА БАЈКЕ У МЕТОДИЦИ РАЗВОЈА ГОВОРА

Сажетак: *Циљ рада је анализа значаја бајке као књижевне врсте и значаја драматизације бајке у Методници развоја говора, али и уопште у раду са децом предшколског узраста. Сагледава се и промишља место бајке у предшколском васпитању, као и однос између детета и бајке. Аналитичко-синтетичком методом поступно се разматра важност драматизације бајке, те се изводи закључак о значају бајке и њене драматизације за развој естетског осећања код деце, њиховог мишљења, опажања и развоја говора, као и значај за телесну активност деце и позитиван утицај на процес њихове социјализације у групи.*

Кључне речи: *драматизација бајке, говорни развој, естетски развој, социјализација.*

Увод

Бајка је, као књижевни жанр који карактерише фантастичан и чудесни свет, утемељена како на немогућем, тако и на могућем, ликови који су измишљени, али су и део стварности, композиција у виду устаљене форме, стила и језика, без опширних сцена, описа личности или описа природе, јесу предмет проучавања не само науке о књижевности, већ и психологије, педагогије, као и бројних стручњака, а посебно просветних радника. Питање о значају и месту бајке у раду са децом свих узраста посебно је постало актуелно с краја 18. века, да би у 19. и 20. веку било предмет разних спорења. Наиме, тумачења која се у основи наслањају на дела С. Фројда, К. Г. Јунга или Б. Бетелхајма истичу позитивно дејство бајке на дечју психу. Маријана Поповић, на пример, истиче да услед дечјег симболичког схватања чудесног наратива, бајка поспешује процес сазревања, јер кроз бајку деца уче надвладати психичке сукобе, досежу нове фазе развоја (Поповић, 2013: 80). На другој страни, истиче се да бајка оставља штетне трагове на дечју психу, да погодује неконтролисаној развоју маште, те узрокује и стварање предрасуда код деце. Милан Црнковић је крајем прошлог века наглашавао да „бајка

* jasmina1983@live.com

штетно утиче, јер је изграђена на прејакој и неконтролисаној машти“ (Црнковић, 1986: 22). Иако спорења још увек постоје, чини се да су преовладале присталице о коришћењу бајки у раду са децом, не само у школској наставној пракси, већ и до поласка у школу.

Савремена критика децје литературе бајку често дефинише као причу о чудесном и натприродном. По мишљењу Луја Васкеза, у бајци не постоји граница између реалног и имагинарног, тј. између стварног и чуда, док Вук Стефановић Караџић као карактеристику бајки наводи да се у њима приповедају чудеса која реално не могу бити. Миомир Милинковић истиче да подударност мишљења и ставова књижевних критичара и теоретичара није последица истоветности њихових приступа у проучавању бајке, већ је последица интернационалних особености тематске и естетске структуре и вредности савремених порука бајке (Милинковић, 1999: 18).

Велико интересовање деце за бајку јесте из разлога што бајка нуди чудесни и чаробни свет подједнако „реалних“ и могућих свих могућих и немогућих догађаја и ликова, те могућност уживљавања деце у свет који бајка развија, али и могућност измишљања сопственог света по узору на онај који бајка нуди. Бајка детету дарује „поверење у самог себе, златне кључеве наде и поруку да никада ништа није изгубљено, нити за сва времена“ (Марјановић, 2001: 21).

Дете и бајка

Најинтензивније интересовање деце за бајку јесте у периоду од треће до седме године, јер деца у том периоду не само што воле да слушају бајку, већ воле и да смишљају приче фантастичне садржине. Бајке нуде деци немогућ и фантастичан свет који је у децјем поимању могућ, јер деца у периоду до седме године углавном верују у оно што бајка доноси. С обзиром на то да деца још увек немају изграђену представу о свету и реалности, бајка представља одлично средство уживљавања у имагинарни свет, те се и лако уводе у свет необичних догађаја и ликова. У народним бајкама фантастично произлази из митског схватања света и живота, док је у уметничким бајкама фантастика плод маште уметника, али настаје и по узору на народне бајке. С обзиром на то да дете може да разликује добро од лошег, односно добре од злих јунака, у бајкама су личности издиференциране по техници црно–бело, на добре и зле. Такође, добре јунаке лепе и лепе физичке особине, док зле ликове карактерише одсуство физичке лепоте или физичка аномалија. У бајци „Пепељуга“, ћерке и мајку не одликује физичка лепота, већ се истиче лепота Пепељуге; у бајци „Снежана и седам патуљака“, маћеха је била ружнија од Снежане, вештица у бајци „Ивица и Марица“ била је стара и изузетно ружна. Склад душевног и физичког доследно се поштује код главних јунака бајки, што је такође значајна карактеристика која јесте усклађена са перцептивном моћи детета. Важан васпитни моменат за децу јесте победа доброг на крају бајке и награда која прати добре јунаке, као и

казна која прати зле. Како дете нема јасне представе о простору и времену, у бајкама простор и време нису одређени.

Када је у питању коришћење бајке у раду са децом до поласка у школу, најпре је неопходно да васпитач зна садржину више бајки прикладних узрасту детета од 4 до 7 година. На игровни начин, могу се користити прве бајке са којима се деца сусрећу још код куће у читањима родитеља или родбине, или гледањем на ТВ-у, јер управо „права продуктивност игре јесте стварање, маштовно – стваралаштво и имагинација при игрању“ (Момчиловић, Момчиловић, 2012: 302). Међу таквим бајкама јесу: „Црвенкапа“, „Пепељуга“, „Снежана и седам патуљака“, „Три прасета“, „Ивица и Марица“, „Пинокио“, „Трнова ружица“, „Девојчица и њене шибице“, „Ружно паче“, „Палчић“, „Пинокио“, „Алиса у Земљи чуда“. Такође је важно садржину бајке прилагодити узрасту деце, те ће садржину бајки „Алиса у Земљи чуда“, „Успавана лепотица“, „Пинокио“, па и садржину бајке „Ивица и Марица“, лакше пратити деца старијег узраста, у разним варијантама причања или драмског стваралаштва деце, чиме се она мотивишу на стваралаштво, док је садржину истих неопходно прилагодити деци нижег узраста.

Значај драматизације бајке

Драматизација бајке у функцији развоја говора превасходно служи за вежбање основних елемената говора (гласа, речи и реченице), компонента говора (ритам, дикција, темпо, јачина, висина, боја гласа), али и свих врста пропратних покрета уз говор: гестикулације, мимике, пантомиме. Такође, драматизација бајке помаже и у вежбању особина доброг говора код деце, тј. поспешује гласност, јасност, изражајност, осмишљеност казивања пре свега, али и логичност, живост, сврсисходност и циљ казивања. Сценска комуникација доприноси развоју језичке културе код деце. Такође, кроз сценску комуникацију, уживљавањем у сâм текст, деца проблем у тексту могу да доживе као лично искуство, те да лакше протумаче и открију шта је добро, а шта лоше у поступцима јунака.

Приликом драматизације бајке (уопште, драме или текста који драматизујемо), врло је важно не силити децу да улоге уче напамет. Насупрот томе, деца ће спонтано научити текст ако се исти користи на различите начине, у различите сврхе током активности из различитих предмета. Матић истиче да процес овладавања садржајем драмског текста и начином његовог коришћења у различитим игровним и доживљајним ситуацијама треба да буде спонтан, лак, очигледан, доживљен, путем игре, без присиле, како које дете може и уме да то чини и изводи (Матић, 1985: 210). Међутим, однос деце према тексту умногоне зависи од самог васпитача, од његових умећа и способности, од његовог схватања дужности и обавеза, од залагања. На другом месту налазе се околности у којима васпитачи раде, као и предиспозиције деце, што се често погрешно узима као примарно приликом мотивације деце и рада на драматизацији текстова, али и рада васпитача уопште.

Да би се драматизацији текста могло приступити, неопходно је да васпитач најпре упозна децу са драмским текстом, те да кроз упознавање са садржином припрема децу и мотивише их за гледање и учешће у драматизацији. С обзиром на то да деца показују велико интересовање за глуму, задатак васпитача је да сваком детету да шансу, те да ниједно дете не изгуби интересовање. Такође, могућности деце се разликују, те васпитач мора добро да процени и усклади лик са могућностима детета, али да то учини на такав начин да се деца која нису добила лик неког од позитивних јунака не осећају мање битним, маргинализованим, потиштеним, а касније и омраженим од стране остале деце. Васпитач мора објаснити потребу да баш то дете игра улогу која му је додељена, тј. објаснити деци да су све улоге подједнако важне, те да добри, позитивни јунаци не би били то што јесу да није оних јунака који су мање омиљени или то уопште нису. Такође, јако је битно и постојање интеракција између деце која су играла у представи и деце која су посматрала представу.

Пре него што васпитач приступи подели улога, а након упознавања са књижевним текстом, неопходно је и подсетити се који се све ликови помињу, присетити се њиховог изгледа, притом често користећи апликације, цртеже, лутке, симболе и сл, потом поновити којим се редом појављују или спомињу, шта чине и шта и како том приликом казују. Кроз ишчитавање текста деца обогаћују језик, стичу способност течног усменог изражавања, вежбају дикцију. У првој фази рада довољно је да се деца обраћају једно другом, испуњавајући говорне радње, тј. да говором остварују неки циљ. Говорне радње могу бити веома различите, а у свакодневном животу остварују се спонтано. Постављањем једноставних питања у овој фази драматизације текста, типа: колико је прасића било (при драматизацији бајке „Три прасета“), ко је направио какву кућу, зашто је вук успевао да сруши куће и како је то чинио и сл, развијамо и вежбамо говор деце. Заправо, све је то неопходно повезати са неком врстом обнављања садржаја текста, са препричавањем, те након тога приступити подели улога. Када је, на пример, у питању бајка „Три прасета“, можемо је поделити на три целине: градња кућа, рушење кућа и победа прасића, те постављати питања по етапама.

Приликом поделе улога изузетно је важно активирати што већи број деце, а најбоље све. Како не могу сва деца добити неку од главних улога, децу која не играју ликове треба распоредити тако да имитирају покрете дрвећа, да подражавају звукове из природе: фијук ветра, шум лишћа, жуборење воде, или да производе неке друге сценске ефекте, у зависности од текста. Онда када не можемо запослити сву децу, треба чешће мењати улоге како би свако дете дошло до изражаја и било мотивисано за рад и учешће у активностима. Деца се приликом поделе улога грабе за њих, а понекад и посвађају, па је стога важно поделити улоге тако да се ниједно дете не осети повређеним. Подела се може започети разбрајањем, уз напомену да ће се улоге делити поново и на другачији начин. Када улоге буду подељене, деца која су добила негативне улоге углавном ће бити незадовољна, те васпитач не би требало да приморава децу ако не желе да остану при добијеној улози.

Такође, изузетно је важно објаснити деци да ће се улоге мењати, те да ће свако дете добити и позитивну и негативну улогу, јер је то један од начина да они, али и сви ми заједно, боље разумемо карактер и поступке и негативних ликова. Кроз доживљај и разумевање ликова, кроз уживљавање у њихове поступке и карактере, деца развијају осећај правде и неговање моралних вредности, те се драматизацијом бајке остварује значајна васпитна вредност. Приликом припреме за драматизацију, деца желе да што боље „одглуме“ своје улоге, те се труде да што лепше изговоре своје текстове, поштујући притом интонацију и дикцију, сходно свом знању. Управо у децјем труду и жељи да правилно изговоре текст, да по потреби мењају боју и висину гласа, види се развијање естетских осећања код деце. Битна васпитна функција која се остварује у процесу драматизације бајке јесте и социјализација деце, која започиње већ у припремној фази, када деца заједно израђују костиме или маске, разговарају о ликовима, а потом и током саме драматизације, кроз спознају неопходности заједничког рада, сарадње како би драматизација била могућа и успешна. Деца све време развијају колективни дух, сазнање да припадају групи, те да заједничким снагама постижу циљ, односно нешто што је од заједничке важности и користи. У исто време, деца која су повучена и често по страни, укључују се у групу, мотивишу се сазнањем да је њихов удео значајан, што позитивно утиче на самопоуздање такве деце, која сада постају и дружељубивија, а то се у исто време позитивно одражава и на њихов речник.

Приликом драматизације бајке, дете закорачује у непознати свет и почиње да га истражује. Тада дете бежи из реалног света, фикцију доживљава као реалност и идентификује се са неким од ликова, те и само дело, односно бајку, прима дубоко емоционално. У исто време, идентификујући се са ликовима и њиховим поступцима или процењујући поступке ликова, дете уочава границе докле неко сме ићи у својим поступцима, као и када следује похвала, а када казна. Током драматизације, деца не само што развијају говор и богате свој речник, већ развијају и моторичке способности. Наиме, услед повећаног присуства телевизије и интернета, поготово у свету деце, долази до негативних промена у начину њиховог живота. Деца су све више усмерена на „седеће“ на рачун физичких активности, што се лоше одражава на целокупно здравствено стање деце¹, те су сценске драматизације пожељне у циљу развоја психофизичких активности, тим пре што су деца често мотивисана да сценске радње понављају и код куће, са породичном или са друговима. Сценска уметност пружа деци могућност стицања здравих навика, одрастање уз неопходну активност коју омогућују глумачки задаци обogaћени музичким и плесним елементима, те у таквој корелацији долази до развијања како ритма тако и говора. Приликом извођења

¹Опширније у: Стаматовић, М., Шекелић, Г. и Марковић, Ж. (2013). Исходи наставе физичког васпитања у IV разреду основне школе у зависности од организације наставе. У: *Зборник радова*, бр. 15. Ужице: Учитељски факултет, 248–173.

одређених делова кореографије деца често показују несинхронизоване покрете и неспретност јер не владају својим телом у потпуности и на прави начин. Због тога је важно да избором једноставних музичких деоница, подржаних певањем и играњем, васпитач омогући свој деци да мање-више подједнако учествују у кореографији, док у исто време „спој музике и песме позитивно утиче на расположење ученика, усавршава се оријентација у простору, постиже се виши степен координације покрета“ (Момчиловић, Момчиловић, 2012: 300).

Приликом тумачења лика, дете слуша саговорника, препознаје говорну радњу и притом вежба говорну комуникацију. Од великог је значаја адекватна сугестија коју дете добија од васпитача, јер ће у том случају бити упућено на спознају богатства речи, те како се интензитетом и емоционалном интерпретацијом може мењати њихово основно значење. Са друге стране, дете маштом ствара језик који постоји само у његовој игри и који је њему својствен, ствара свет у коме предмети постају нешто сасвим друго, у зависности од тренутне потребе. Сценско кретање такође је изазов, како за дете, тако и за васпитача. У овој фази деца почињу да користе своје тело као вид комуникације, а сценску радњу обогаћују приручним реквизитима. С обзиром на то да деца не владају добро својим телом, неопходно је често понављање сценских покрета и постепено умножавање, како би дете стекло сигурност, самопоуздање, али и увидело да је вежба неопходна како би се постигао успех. Такође, и у овој фази драматизације дете увиђа да је тимски рад неопходан како би се постигао успех, али и да је неопходан труд сваког појединца, јер свака појединачна тачно одиграна улога јесте услов за успех, те ће се свако дете додатно трудити да и са своје стране, као појединац, допринесе успеху. Учествујући у драмској мимикрији, дете накратко постаје неко други, што му омогућује да се понаша онако како у стварности не би могло, да открива нове карактере и спознаје их преко начина њиховог опхођења, њихових поступака и одлука, те привидно осваја свет тајни. Заправо, дете истражује границе пожељног понашања у друштву у коме се грешке не праштају. Игра омогућава детету безбедан излазак из лоших ситуација, али и стицање неопходног искуства које ће детету помоћи да превазиђе одређене ситуације у реалном свету, односно да поступи на прави начин, поучено драмским искуством, игром у којој учи норме понашања.

Елемент маште у самој драматизацији бајке омогућује деци и брже уживљавање у свет драмског, подстиче децу на тумачење простора и довођење у везу изгледа простора са ликом који га користи. Ту долази до изражаја синкретичко својство сценске уметности, када се, поред укључивања музичких тачака, представа и ликовно обогаћује, израдом сцене и костима. Уз помоћ васпитача, деца могу уређивати сцену било само сликаним елементима, било коришћењем постојећих предмета који захваљујући машти детета добијају сасвим нову намену и смисао. На тај начин не само што се подстиче развој маште код деце, њихова домишљатост, већ се деца и мотивишу за боље уживљавање у сâм текст.

Приликом драматизације текста пожељно је правити са децом верзије бајке, што подстиче развој деље маште и стваралачко изражавање детета. Приликом стварања верзија бајки, фабула мора бити сачувана, те васпитач мора усмеравати децу како би уочили које измене воде до одступања од главне фабуле. На пример, у бајци „Три прасета“, почетак може бити промењен, те у једној верзији почетак бајке може бити базиран на пријатељству између вука и прасића, те на мотивима рушења истог. У тој варијанти бајке, крај може бити срећан, односно, вук и прасићи се могу измирити и наставити да живе у пријатељству. Бајка „Црвенкапа“ може имати неколико варијанти, а васпитач може поделити децу у неколико група, те да уз упутства васпитача свака група ради на стварању своје варијанте бајке. Деца, иначе, воле срећан крај у бајци, јер такав крај делује врло охрабрујуће на њих. Наиме, у срећном крају се истиче како су добри ликови награђени, а лоши кажњени, али и како неко ко је спознао своје грешке може постати бољи, не понављајући исте.

Приликом драматизације бајке у вртићу, нису неопходни посебни реквизити. Могу се користити слике, лутке или карактеристични симболи: за принцезу круна, за вука дуги реп, за зеку дугачке уши и сл. Такође, ни амбијент не захтева исцрпне и компликоване припреме, већ је пожељно искористити оно што већ постоји у соби, попут чивилука за дрво, ормара или пак радног стола васпитача за кућицу, односно, све оно што већ постоји у просторији, уз помоћ деље маште, креативности и оригиналности васпитача, може бити искоришћено приликом драматизације текста. Драматизација текста може се извести и у дворишту предшколске установе, као и у оближњем парку, јер су ефекти драматизације и доживљаји деце бољи, а деца мотивисанија за рад.

У процесу драматизације бајке последња фаза јесте израда костима, маски и светлосних елемената. Васпитач може осмислити сцену заједно са децом, усмеравајући децу и поштујући њихове предлоге. У процес креирања сцене могу бити укључени и родитељи, поготову када је у питању израда комплексније сцене на којој би се изводила представа. На тај начин деца развијају осећај тимског рада и уочавају његов значај, уочавајући да је тимски рад драгоцен у случајевима када је пред њима већи изазов, а повећава се и социјализација међу децом. Приликом осликовања сцене пожељно је укључити сву децу, јер деца воле заједнички рад са четкицама и бојама, а у исто време у њима се ствара осећај да су заједничким радом створили дело на које ће бити поносни.

Приликом драматизације мора се водити рачуна и о звучним и светлосним ефектима. Звучни ефекти утичу на богаћење доживљаја и динамику на сцени, док светлосни ефекти дају посебан ефекат целој представи. Музика мора бити у потпуном складу са одређеном сценом, тј. са оним што се одиграва, те приликом драматизације бајке „Три прасета“ или „Црвенкапе“, музика на почетку мора бити весела, раздрагана и живахна, док у тренуцима када вук прогута Црвенкапу или када у бајци „Три прасета“ он покушава да одува кућицу, музика добија брз темпо и постаје јака и ефектна.

Васпитач у току проба треба да указује деци на грешке, али без љутње и журбе како деца не би била демотивисана, те одустала од драматизације. Са друге стране, сваки успех деце треба бити пропраћен похвалом, што додатно мотивише децу. Такође, у случају да сва деца не буду могла бити укључена одједном, неопходно је да деца која су била у улози публике у другом извођењу буду на сцени. Наиме, на тај начин гледаоци постају активни учесници, а увиђајући грешке својих другова, могу да коригују своје или да у свом извођењу користе оно што је било похваљено, те овакав методички приступ знатно доприноси образовном процесу. Оно што не смемо заборавити јесте улога васпитача у процесу драматизације, јер он осмишљава драматуршки оквир и врши корелацију компатибилних наставних садржаја различитих предмета. За што бољи резултат неопходна је корелација садржаја више предмета, јер се бришу границе које се остварују у традиционалној настави. Деца током проба вежбају и истражују своје, али и емоције других глумаца, док у току глуме деца истовремено развијају моторику, координацију, спретност, правилно држање тела.

Закључак

Један од основних задатака васпитача јесте да код деце развију правилан говор и њихова улога у томе од виталног је значаја, као и одабир уметничких текстова у ту сврху. С обзиром на то да је бајка писана једноставним стилем и језиком разумљивим деци, погодна је за вежбање и развој мишљења, опажања, маште детета, те и развоја говора. У исто време, драматизација бајке пружа прилику и за разнолике телесне активности, за игру и истраживање, јер се све то рефлектује и на правилан душевни развој. Такође, глума код деце ослобађа стваралачко ангажовање у спонтаној и живој комуникацији са другима, а радећи на драмској представи деца стичу и искуство у конкретној драмској атмосфери. Кроз методу сценске комуникације дете развија креативност, а група развија колективни дух. Сама драматизација бајке у вртићу значајно помаже и бољој перцепцији дела, јер омогућава брже разумевање логике и разумевање односа догађаја и узрока, тј. помаже уочавању узрочно-последичних веза. Притом, естетски осећај који се зачиње код деце на предшколском узрасту, децу припрема за лакше усвајање сложенијих књижевних дела, али и отвара пут да кроз савладавање таквих дела дете крене ка формирању сопствене личности. „Једном речју, бајка је својеврсна књижевна врста која организује свет детета и одређује дечје мишљење. На крају, бајка је најбоља књижевна врста за комуникацију детета са одраслима, са топлим гласом мајке и васпитачем/ учитељем у предшколској установи и школи“ (Китанова, 2013: 392).

Литература

1. Китанова, И. (2013). Васпитно дејство бајке код деце предшколског и школског узраста. У: *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста. Тематски зборник*. Врање: Универзитет у Нишу. Учитељски факултет у Врању, 398–393.
2. Марјановић, В. (2001). *Књижевност за децу и младе*. Књига 3. Београд: Виша школа за образовање васпитача, 18–22.
3. Матић, Р. (1985). *Методика развоја говора код деце*. Београд: Нова просвета.
4. Милинковић, М. (1999). *Хоризонти детињства*. Ужице: Учитељски факултет.
5. Момчиловић, З. и Момчиловић, В. (2012). Игре. У: *Годишњак учитељског факултета у Врању*, књига III. Врање: Аурора, 291–305.
6. Поповић, Ж. М. (2013). *Улога бајке у аналитичкој психотерапији*. Докторска дисертација. Београд. <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:9495/bdef:Content/download>
7. Стаматовић, М., Шекељић, Г. и Марковић, Ж. (2013). Исходи наставе физичког васпитања у IV разреду основне школе у зависности од организације наставе. У: *Зборник радова*, бр. 15. Ужице: Учитељски факултет, 248–173.
8. Црнковић, М. (1986). *Дјечја књижевност: приручник за студенте и наставнике*. Загреб: Школска књига.

Jasmina Jović

FAIRY TALE AND ITS DRAMATIZATION IN METHODOLOGY OF SPEECH DEVELOPMENT

Summary: *In the paper, the analytical-synthetic procedure leads to the conclusion that fairy tale has an invaluable role in working with children of preschool age, and primarily in the Methodology of speech development. We are lead to the conclusion that during the work on the processing and dramatization of fairy tales children are significantly engaged in the development of thinking and observation, the development of the imagination of children, and the development of speech. Also, the conclusion about the positive influence of the fairy tale dramatization on the over all physical and mental development of the child, as well as the conclusion on a significant contribution in the socialization of the child, was also drawn up.*

Key words: *fairy tale dramatization, speech development, esthetical development, socialization.*

Примљено: 30. 6. 2019. године.

Одобрено за штампу: 12. 10. 2019. године.

Ангела МЕСАРОШ ЖИВКОВ
Јелена МИЋЕВИЋ КАРАНОВИЋ
Србислава ПАВЛОВ
Тања БРКЉАЧ

УДК 004:37-053-4
- прегледни научни рад -

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

КОРИШЋЕЊЕ И СТАВОВИ ПРЕМА КОМПЈУТЕРУ ВАСПИТАЧА И РОДИТЕЉА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Сажетак: Информатичке технологије присутне су у одрастању детета у савременом друштву и као такве имају велики утицај на његов општи развој. Ставови и понашање родитеља и васпитача знатно утичу на формирање ставова, навика и понашања детета предшколског узраста, тако и према коришћењу компјутера – у позитивном и негативном контексту, те су вредне проучавања и главни су мотив за истраживање у овом раду. Циљ овог рада био је утврдити значајност разлика у коришћењу, као и у ставовима према компјутеру код васпитача и родитеља деце предшколског узраста кроз испитивање јесу ли они хомоген узорак када је у питању прихватање компјутера као иновације, односно на ком су степену усвојености и прихваћености ове иновације у контексту Роџерсове (Rogers) Теорије ширења иновација. Применом дескриптивне методе, модификованом и скраћеном верзијом упитника конструисаног у сврхе ширег истраживачког пројекта под називом „Протективни фактори и ресурси родитеља и васпитача у суочавању деце предшколског узраста са ризичним утицајима дигиталних медија на дечји психофизички развој“, испитани су и анализирани ставови 228 испитаника (112 васпитача и 116 родитеља). Добијени резултати показују да не постоје статистички значајне разлике у коришћењу и ставовима према компјутеру код васпитача и родитеља деце предшколског узраста.

Кључне речи: компјутер, родитељи, васпитачи, деца предшколског узраста.

Увод

Истраживање представљено у овом раду извод је и необјављен део истраживачког пројекта који је одобрио Покрајински секретаријат за високо образовање и научноистраживачку делатност АП Војводине под називом „Протективни фактори и ресурси родитеља и васпитача у суочавању деце

* angelamesaros.zivkov@gmail.com

предшколског узраста са ризичним утицајима дигиталних медија на дечји психофизички развој“ Решењем број 142-451-2601/2018-02-1, а чији је носиоца Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

Информатичке технологије доминирају у свим животним сферама и утичу на општи развој деце предшколског узраста. Ставови и понашање родитеља и васпитача знатно утичу на формирање ставова, навика и понашања детета предшколског узраста, па тако и према коришћењу компјутера – у позитивном и негативном контексту, што је главни мотив за овако постављено истраживање, имајући у виду све погодности, али и ризике које са собом носи њихово коришћење.

У предшколском периоду заштитна функција организма је слаба и деца су подложна негативним ефектима савременог начина живота. Дуго седење за рачунаром ради учења или забаве повећава ризик и управо због тога родитељи, али и васпитачи, морају поседовати основна знања о начинима заштите деце и правилној употреби компјутера, а њихово коришћење и ставови утицаће и на касније дечје ставове и коришћење компјутера. Односно, родитељи и васпитачи јесу модели понашања које ће дете у току учења путем социјалних фактора усвојити идентификујући се са овим значајним фигурама социјализације.

Потенцијали употребе рачунара у образовању огромни су и знатно се разликују од узраста на коме се примењују. Када је реч о предшколству, уз рачунаре (десктоп и лаптоп), деци је доступан велики број едукативних софтвера, рачунарских игара са едукативном вредношћу, електронских сликовница и читавог низа интернет-сервиса са огромним потенцијалом за побољшање академских и социјалних вештина.

Примена и интеграција информационе технологије у васпитно-образовном раду са децом проистиче из чињенице да су деца предшколског узраста већ дубоко закорачила у коришћење информационе технологије. На ово указују резултати многобројних истраживања о томе када је дете способно да самостално користи рачунар, о присутности рачунара у дечјем животу, о времену које деца проводе уз различите медије, о начинима на које проводе слободно време, о постојању стилова у коришћењу медија, разлога за избор појединих медија од стране деце, начина на који најчешће користе рачунар, мотивисаности за коришћење рачунара и др. Многи аутори истичу да су могућности утицаја информационе технологије на дете и сâм образовни процес изузетно велике, у позитивном смислу, али да постоји и опасност од негативног утицаја. Благовремено се морају поставити одређене границе и стандарди за примену ИТ у предшколском узрасту и из целокупног поступка извући позитивни ефекти на развој дечјег организма. Да би се испратили захтеви савременог живота и савременог детета, мора да постоји стална контрола употребе компјутера и програмских садржаја, да они буду прилагођени узрасним карактеристикама и могућностима, да се омогући одређено време проведено поред рачунара у комбинацији са физичким активностима којима се неутралишу негативни ефекти на физички развој дечјег организма (Анђелковић, 2008).

Испитивања рађена на узорку родитеља указују да међу родитељи-ма постоје различити ставови када је реч о употреби нових технологија у предшколском узрасту. Ти ставови крећу се од крајње позитивних, када родитељи сматрају да ће познавање рада на рачунару њиховој деци бити од велике важности за будућност, до екстремно негативних, када родитељи сматрају да време које деца проводе на рачунару негативно утиче на њихов развој и васпитање. Чињеница да родитељи нису у свом детињству имали искуства са новим технологијама иде у прилог сумњама или негативним ставовима у вези са коришћењем медија на раним узрастима (Nikken & de Naan, 2015; Shin, 2015).

У истраживању које је имало за циљ да испита ставове родитеља (103 родитеља) према увођењу нових информационих технологија у вртиће у Београду и Лозници добијени су следећи резултати: у 49% породица оба родитеља се баве послом који захтева употребу компјутера; 77,70% породица има у свом дому компјутер; 54% њих сматра да је компјутер неопходан у раду са предшколском децом; 27% сматра да децу треба пуштати да раде на рачунару када пођу у школу; 54% одговорило је да деца допушта коришћење рачунара до 1 сат дневно и за увођење рачунара у вртиће је 55%, а 87,27% родитеља који су за увођење рачунара у вртиће код куће има рачунар, што значи да је њиховој деци рачунар доступан сваког дана (Анђелић, Чекаревац и Драговић, 2014).

Истраживања указују да деца на веома раном узрасту, већ са три године и седам месеци, могу да науче да самостално користе рачунар на нивоу задовољавања сопствених потреба, а да већ са две године и три месеца могу самоуверено руковати мишем (Арсенијевић и Андевски, 2011). Данас деца предшколског узраста одрастају уз рачунаре и проводе значајан део свог времена уз различите интернет-садржаје (Павловић и Вулић, 2015). Деца која имају мање од 4 године највише времена проведеног на интернету потроше у гледању видео-садржаја, а како деца пређу границу од 4 године, почињу да показују интересовање и за *online* игре (Findahl, 2012; Teuwen, De Groff & Zaman, 2012).

Примена нових медија има вишеструку улогу у области образовања јер ствара нову образовну средину, трансформише образовни процес и мења улогу васпитача, од кога се очекује поседовање читавог низа нових вештина и способности (Lindahl & Folkesson, 2012; Siraj-Blatchford et al., 2008; Yelland, 2006; Tsitouridou & Vryzas, 2004).

Бројна истраживања спроведена код нас указују да васпитачи недовољно користе савремена техничка средства у васпитно-образовном раду, показују извесну инертност и страх од употребе истих. Разлози томе најчешће су неупућеност и недовољна образованост васпитача јер се раније генерације васпитача нису школовале за примену савремених техничких средстава. Са друге стране, нове генерације васпитача долазе делимично или потпуно спремне да на правилан начин упуте децу у свет рачунара, који постаје њихов свакодневни друг. Последњих година све већа пажња поклања се едукацији будућих васпитача у правцу увођења информационих технологија у образовни систем (Величковић, 2014).

Могући позитивни утицаји информационе технологије на физички развој детета: допринос координацији покрета око-рука, развој ситних мишића шаке и перцепције, допринос бољем укључивању деце са физичким недостацима у редовне васпитно-образовне групе. Нека истраживања показала су да је рано коришћење рачунара пре и током предшколског периода повезано са когнитивним развојем предшколске деце. На основу ових разматрања ефеката коришћења рачунара на физички, когнитивни и социјални развој деце, показује се да деца која имају приступ рачунару постижу боље резултате у припреми, тј. спремности за школу (Li & Atkins, 2004).

Фиш и сарадници наводе да рад путем рачунара код деце утиче на развој пажње и мотивације, јер задаци и садржаји на рачунару делују занимљивије и интересантније од садржаја који се презентују на традиционалан начин. Они истичу да је употреба рачунара на предшколском узрасту у позитивној корелацији са појединим аспектима когнитивног развоја као што су развој говора, усвајање матерњег и страног језика, што је значајно ако се има у виду да је овај период критичан период живота за развој говорних потенцијала детета (Fish et al., 2008).

Циљ истраживања представљеног у овом раду јесте утврђивање статистички значајних разлика у коришћењу и ставовима према компјутеру код васпитача и родитеља деце предшколског узраста кроз испитивање јесу ли они хомоген узорак када је у питању прихватање компјутера као иновације, односно на ком су степену усвојености и прихваћености ове иновације у контексту *Теорије ширења иновација* која се, према Роџерсу (Rogers, 1983) примењује да објасни зашто неко одлучи да иновацију (идеја, мишљење или производ) усвоји раније и пре других, а неко касније или никад и објашњава који значајни фактори утичу на усвајање и став према иновацијама.

Метод

Основни метод је неексперименталан – анкетно истраживање на узорку.

Укупан узорак је чинило 228 испитаника, од којих је било 112 васпитача и 116 родитеља деце предшколског узраста. Узорак родитеља и васпитача намеран је и пригодан, што одговара експлоративној природи овог истраживања.

Примењени инструмент је модификована и скраћена верзија упитника конструисаног у сврхе ширег истраживачког пројекта. Упитник садржи питање о коришћењу компјутера и алтернативан избор одговора, као и 13 питања затвореног типа са вишеструким избором одговора од апсолутног и делимичног *да* до делимичног и апсолутног *не*. У упитнику су ставови операционо дефинисани преко когнитивне, конативне и емоционалне компоненте и груписани у *општи позитиван став према компјутеру*, *општи негативан став према компјутеру* и *критички став према компјутеру*.

Истраживање је реализовано у Предшколској установи „Драгољуб Удицки“ у Кикинди и Предшколској установи „Пава Сударски“ у Новом

Бечеју. Родитељи и васпитачи упитнике су попуњавали под шифрама, анонимно, уз гаранцију да ће добијени подаци бити искоришћени искључиво у научне и истраживачке сврхе.

Резултати и дискусија

У Табели 1 дат је дескриптивни приказ одговора родитеља на питање да ли користе компјутер који показује да 77,6% родитеља користи компјутер, док га 20,7% родитеља не користи.

Табела 1: Дескриптивни приказ одговора родитеља на питање да ли користе компјутер

Да ли користите компјутер?	f	%
Да	90	77,6
Не	24	20,7

Total: 103 (88,8%); Missing: 13 (11,2%)

У Табели 2 приказани су одговори васпитача на питање да ли користе компјутер, који показују да 83,9% васпитача користи компјутер, а 10,7% га не користи.

Табела 2: Дескриптивни приказ одговора васпитача на питање да ли користе компјутер

Да ли користите компјутер?	f	%
Да	94	83,9
Не	12	10,7

Total: 106 (94,6%); Missing: 6 (5,4%)

У Табели 3 дат је приказ значајности разлика у одговорима родитеља и васпитача на питање да ли користе компјутер, који показује да не постоји статистички значајна разлика јер добијени χ^2 , уз Јејтсову корекцију износи 3,123 и мањи је од χ^2 на нивоу 0,05 који износи 3,841 и на нивоу 0,01 износи 6,63, за један степен слободе, што значи да не постоји статистички значајна разлика у коришћењу компјутера код родитеља и васпитача. Како је $3,123 < 3,841$, прихватамо нулту хипотезу да нема статистички значајне разлике у коришћењу компјутера када су родитељи и васпитачи у питању.

Табела 3: Значајност разлика у одговорима родитеља и васпитача на питање да ли користе компјутер

Да ли користите компјутер?	родитељи	васпитачи
Да	90	94
Не	24	12

Јејтсов $\chi^2 = 3,123$; $df = 1$; Јејтсов р ниво = 0,077

У Табели 4 дат је фреквенцијски приказ одговора родитеља и васпитача када је у питању општи позитиван став према компјутеру и значајност разлика у тим одговорима.

Табела 4: Фреквенцијски приказ и значајност разлика у одговорима родитеља и васпитача када је у питању општи позитиван став према компјутеру

Општи позитиван став према компјутеру	апсолутно да		делимично да		делимично не		апсолутно не	
	родитељи	васпитачи	родитељи	васпитачи	родитељи	васпитачи	родитељи	васпитачи
1. Коришћење компјутера данас је неопходно када је пословни, али и приватан живот у питању.	53	48	49	55	3	7	2	0
2. Данас је онај ко не користи компјутер дигитално неписмен.	39	49	42	49	9	6	17	6
3. Данас деца могу слободно користити компјутер уколико се то одвија под надзором одраслих и одговорних особа.	68	55	30	50	7	2	2	3
χ^2	2,554		1,953		4,57		3,168	
Јејтсов χ^2	2,097		1,509		2,747		1,009	
df	2		2		2		2	
р ниво	0,278		0,376		0,101		0,205	
Јејтсов р ниво	0,350		0,470		0,253		0,603	

Добијени χ^2 за апсолутно и делимично слагање и делимично неслагање где је најмање 20% очекиваних фреквенција мање од 5 и апсолутно неслагање где је најмање једна очекивана фреквенција мања од 1, са ајте- мима општег позитивног става према компјутеру мањи су од χ^2 на нивоу 0,05 (5,99) и 0,01 (9,21) за два степена слободе, што значи да не постоји статисти- чки значајна разлика у општем позитивном ставу према компјутеру код родитеља и васпитача. Како су добијени χ^2 мањи од χ^2 на нивоу 0,05 уз Јејтсову корекцију (2,097 < 5,99; 1,509 < 5,99, 2,747 < 5,99; 1,009 < 5,99), прихва- тамо нулту хипотезу да нема статистички значајне разлике у општем пози- тивном ставу према компјутеру када су родитељи и васпитачи у питању.

У Табели 5 дат је фреквенцијски приказ одговора родитеља и вас- питача када је у питању општи негативан став према компјутеру и значај- ност разлика у тим одговорима.

Табела 5: Фреквенцијски приказ и значајност разлика у одговорима родитеља и васпитача када је у питању општи негативан став према компјутеру

Општи негативан став према компјутеру	апсолутно да		делимично да		делимично не		апсолутно не	
	родитељи	васпитачи	родитељи	васпитачи	родитељи	васпитачи	родитељи	васпитачи
1. Деца користећи компјутер постају пасивна, а самим тим су склона и гојењу.	58	73	41	3 6	6	1	2	0
2. Користећи компјутер деца могу да имају проблем са кичмом, видом, руком, шаком, држањем тела и здрављем уопште.	75	79	26	2 9	5	2	0	1
3. Од седења, гледања у компјутер, спутавања деце која би да скачу, врте се, трче итд. у мозгу се не развија довољан број веза између нервних ћелија (тзв. синапси), па деца имају мањи интелектуални капацитет.	50	71	41	3 6	13	3	2	0
χ^2	1,54		0,579		0,48		5	
Јејтсов χ^2	1,232		0,321		0,053		0,625	
df	2		2		2		2	
p ниво	0,463		0,748		0,786		0,082	
Јејтсов p ниво	0,540		0,851		0,973		0,731	

Добијени χ^2 у одговорима родитеља и васпитача када је у питању апсолутно слагање са ајтемима општег негативног става према компјутеру, који износи 1,54, уз Јејтсову корекцију 1,232, и добијени χ^2 код делимичног слагања са ајтемом од 0,579, односно 0,321, уз Јејтсову корекцију, мањи су од χ^2 на нивоу 0,05 (5,99) за 2 степена слободе, као и на нивоу 0,01 (9,21). Када је у питању делимично неслагање у којем је најмање 20% очекиваних фреквенција мање од 5, добијени χ^2 од 0,48 (уз Јејтсову корекцију 0,053) показује да не постоји статистички значајна разлика јер је мањи од χ^2 на нивоу 0,05 (5,99) и 0,01 (9,21) за два степена слободе. Значајност разлика у апсолутном неслагању где је најмање једна очекивана фреквенција мања од 1 код родитеља и васпитача за 2 степена слободе показује да не постоји статистички значајна разлика у одговорима јер је добијени χ^2 квадрат уз Јејтсову корекцију 0,625 мањи од χ^2 на нивоу 0,05 за 2 степена слободе који

износи 5,99, као и од 9,21 на нивоу 0,01, тако да можемо прихватити нулту хипотезу да не постоји статистички значајна разлика у одговорима родитеља и васпитача када је у питању општи негативан став према компјутеру.

У Табели 6 дат је фреквенцијски приказ одговора родитеља и васпитача када је у питању критички став према компјутеру и значајност разлика у тим одговорима.

Табела 6: Фреквенцијски приказ и значајност разлика у одговорима родитеља и васпитача у критичком ставу према компјутеру

Критички став према компјутеру	апсолутно да		делимично да		делимично не		апсолутно не	
	родитељи	васпитачи	родитељи	васпитачи	родитељи	васпитачи	родитељи	васпитачи
1. Коришћењем компјутера скраћује се време које би деца могла да проведу на свежем ваздуху и у природи.	86	75	16	30	3	3	2	0
2. Користећи компјутер деца могу да науче слова и да читају, али могу да имају проблем са развијањем fine моторике која је касније неопходна за писање.	53	68	50	39	3	1	1	2
3. Одлучујући фактори у настанку различитих психофизиолошких ефеката и поремећаја дечјег развоја, поред садржаја електронских медија, заправо су: дужина праћења, обим и квалитет објашњења од стране родитеља који прати наведене садржаје, као и квалитет праћења и разматрања садржаја.	40	68	50	49	9	1	2	1
4. Време које дете проводи пред компјутером, као и програмски садржаји који се пласирају овим путем, морају бити потпуно прилагођени детету.	91	91	16	18	0	0	0	0
5. Није пожељно да време које дете проводи за компјутером омета његове друге активности.	87	83	14	14	3	2	3	4

6. Предшколска деца не би требало да проводе више од 30 минута дневно уз рачунар, а старија деца не више од 1–2 сата. Из тог разлога, потребно је структурисати слободно време детета увођењем разноврсних активности (нпр. читање, спорт, хоби).	95	93	10	17	2	0	0	0
7. Када су у питању садржаји, веома је важно да родитељи и васпитачи имају надзор над оним шта деца гледају или које врсте игара играју на компјутеру.	103	91	4	15	0	1	0	1
χ^2	10,555	12,568	6,685	3,81				
Jeјтсов χ^2	9,431	10,193	1,805	0,5				
<i>df</i>	6	6	5	4				
p ниво	0,103	0,050	0,245	0,432				
Jeјтсов p ниво	0,150	0,116	0,875	0,973				

Добијени χ^2 за апсолутно слагање са ајтемима од 10,555 (уз Jeјтсову корекцију 9,431), за делимично слагање са ајтемима од 12,569 (уз Jeјтсову корекцију 10,193) мањи су од χ^2 на нивоу 0,05 који износи 12,59, као и од χ^2 на нивоу 0,01 који износи 16,81 за шест степени слободе, тако да прихватамо нулту хипотезу да нема статистички значајне разлике у одговорима родитеља и васпитача када је у питању апсолутно и делимично слагање са критичким ставом према компјутеру. Значајност разлика у одговорима родитеља и васпитача у делимичном неслагању где је најмање једна очекивана фреквенција мања од 1, са ајтемима када је у питању критички став према компјутеру, показује да не постоји статистички значајна разлика јер је добијени χ^2 од 6,685 (уз Jeјтсову корекцију 1,805) мањи од χ^2 за 5 степени слободе који за ниво значајности од 0,05 износи 11,87, и за ниво значајности од 0,01 износи 15,09. Значајност разлика у одговорима родитеља и васпитача када је у питању апсолутно неслагање у којем је најмање једна очекивана фреквенција мања од 1, са ајтемима критичког става према компјутеру показују да не постоји статистичка значајност јер је добијени χ^2 од 3,81 (уз Jeјтсову корекцију 0,5) мањи од χ^2 на нивоу 0,05 који износи 9,49 за 4 степена слободе, тако да прихватамо нулту хипотезу да не постоје статистички значајне разлике у одговорима родитеља и васпитача када је у питању критички став према компјутеру.

Закључна разматрања

Добијени резултати да не постоје статистички значајне разлике у коришћењу и ставовима васпитача и родитеља деце предшколског узраста према компјутеру могу се интерпретирати у складу са *Теоријом ширења*

иновација. Наиме, теоретичари и истраживачи ширења иновација желели су да објасне зашто стопа усвајања (адопције) иновација почиње споро, а онда 10%, 20% или 25% чланова система одједном усвоји иновацију, тако да је у следећем временском периоду усвоје скоро сви чланови. Зато крива усвајања иновације личи на *S* криву. Добијен резултат у нашем истраживању може се интерпретирати тако да су родитељи и васпитачи заправо један хомоген узорак који је у смислу усвајања иновација, у овом случају компјутера, на истом степену усвајања иновација (крајња фаза – када скоро сви усвоје иновацију), односно да манифестују уједначене опште позитивне, опште негативне и критичке ставове према коришћењу компјутера. Ови ставови засићени су делимично когнитивном, делимично емоционалном и конативном компонентом става и не постоји неки систематски фактор који би утицао да се испитаници статистички значајно разликују у својим ставовима. Општа прихваћеност компјутера (77,6% родитеља користи компјутер и 83,9% васпитача користи компјутер) од стране родитеља и васпитача условила је уједначеност ставова и непостојање статистички значајне разлике у њима.

Поред родитеља, и од васпитача као особа које су прва карика у васпитно-образовном ланцу и често први узорци за децу изван породице, такође се очекује да прате савремене трендове, како у васпитању и образовању тако и у свакодневној пракси, да непрестано усавршавају и обogaђују методе и стилове подучавања и модернизују процес подучавања у предшколској установи. Позитиван став родитеља и васпитача према компјутеру свакако је важан предуслов за прихватање и паметно коришћење ове иновације и од стране деце.

Као и сва друга дидактичка средства, нове технологије које се користе у раду са децом предшколског узраста морају, пре свега, бити примерене узрастним карактеристикама деце и адекватно коришћене од стране васпитача. Само уколико су адекватно коришћене, нове технологије могу да подрже, прошире и унапреде процес учења у смислу стварања нових могућности. Сматра се да компјутер, као саставни део нових медија, у васпитно-образовном раду има низ предности: подстиче мотивацију и већу активност деце, омогућава примену принципа очигледности, утиче на квалитетнију организацију разноврсних вежби, континуирано обезбеђује повратну информацију на релацији дете – васпитач, омогућава непосредну комуникацију између саме деце, као и између деце и васпитача, омогућава објективније вредновање постигнућа и напредовања деце (Гершунски, 1987). Сматра се да су деца у предшколском периоду одрастања више заинтересована, а мање фрустрирана компјутерима него одрасли, као и да је најбоље да се додир са светом дигиталних технологија одвија у присуству одраслих – васпитача или родитеља (Clements & Nastasi, 1993).

Васпитач у савременој предшколској установи може користити читав низ медијских алата као што су рачунари, паметне табле, интернет и друга средства. Сматра се да интеграција нових медија у васпитно-образовним активностима треба да резултира подизањем квалитета свих сегмената

васпитно-образовног рада, позитивним утицајем на све области дечјег развоја и развојем медијске писмености и културе деце (Арсенијевић и Андевски, 2010).

Да би васпитач у васпитно-образовном раду са децом користио компјутер, неопходно је да поседује основно информатичко знање, затим знање о методичко-дидактичкој употреби образовног софтвера, али и да зна да организује разноврсне активности које ће развити дечју радозналост, креативност, интерактивни однос са другом децом и логичко мишљење. Само васпитач стручно оспособљен за ову област моћи ће да пренесе знање и исто прилагоди деци предшколског узраста, за коју компјутер од најранијег узраста представља омиљену играчку. На тај начин деца ће лакше превазићи баријеру дете–компјутер, без тешкоћа савладати препреке које са собом носи компјутер, али ће умети и да искористе све погодности истог (Дмитрић и Јанковић, 2011).

Литература

1. Анђелковић, Н. (2008). Информациона технологија у предшколском васпитању и образовању. *Зборник радова Техника и информатика у образовању*. Чачак: Факултет техничких наука, 65–70.
2. Anđelić, S., Čekerevac, Z. i Dragović, H. (2014). Utjecaj informacijskih tehnologija na razvoj predškolske djece. *Croatian Journal of Education*. Zagreb, Vol. 16, No.1, 259–287.
3. Арсенијевић, Ј. и Андевски, М. (2010). *Менаџмент образовања за друштво које учи*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди; Нови Сад: Филозофски факултет у Новом Саду.
4. Арсенијевић, Ј. и Андевски, М. (2011). Компетенције васпитача за употребу нових медија и технологија. У: *Зборник ВШССОВ*, Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, 2, 25–34.
5. Величковић, С. (2014). Едукација васпитача за примену ИКТ у вртићу. *Зборник радова са међународног научног скупа „СИНТЕЗА“ – Утицај интернета на пословање у Србији и свет*. Београд: Универзитет Сингидунум, 375–378.
6. Гершунски, Б. (1987). Прогностички прилаз компјутеризацији. *Иновације у настави*. Београд, 5(3), 210–214.
7. Дмитрић, Ј. и Јанковић, М. (2011). Технологија, информатика и образовање за друштво учења и знања. *Зборник Међународног симпозијума*. Чачак: Технички факултет.
8. Li, X. & Atkins, M. (2004). *Early Childhood Computer Experience and Cognitive and motor Development*. Wayne State University pediatric Prevention.
9. Lindahl, M. G. & Folkesson, A-M. (2012). ICT in preschool: friend or foe? The significance of norms in a changing practice. *International Journal of Early Years Education*. 20 (4), 422–436. Doi: 10.1080/09669760.2012.743876. Retrieved December 18, 2018 from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09669760.2012.743876>

10. Nikken, P. & de Haan, J. (2015). Guiding young children's internet use at home: Problems that parents experience in their parental mediation and the need for parenting support. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9 (1): article 3. Doi:10.5817/CP2015-1-3. Retrieved December 20, 2018 from: <https://cyberpsychology.eu/article/view/4327/3384>
11. Павловић, Д. и Вулић Т. (2015). Одрастање уз рачунар. У: Пралица, Д. и Шинковић, Н. (ур.): *Дигиталне медијске технологије и друштвено-образовне промене*, 5, Нови Сад: Филозофски факултет. 153–161.
12. Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
13. Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sylva, K., Sammons, P. & Melhuish, E. (2008). Towards the transformation of practice in early childhood education: thee effective provision of pre-school education (EPPE) project. *Cambridge Journal of Education*. 38(1), 23–36. Doi: 10.1080/03057640801889956. Retrieved December 21, 2018 from: <https://scholars.uow.edu.au/display/publication94055>
14. Shin, W. (2015). Parental socialization of children's Internet use: A qualitative approach. *New Media and Society*. 17(5), 649–665. Doi: 10.1177/1461444813516833. Retrieved December 20, 2018 from: <https://pdfs.semanticscholar.org/cee7/0cee02b18d5818599d83be4f43e0243525bc.pdf>
15. Teuwen, J., De Groff, D. & Zaman, B. (2012). *Flemish Preschoolers Online: A mixed method approach to explore online use, preferences and the role of parents and siblings*. Retrieved December 26, 2018 from: https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/350708/1/Flemish+Preschoolers+Online_English+version.pdf.
16. Tsitouridou, M. & Vryzas, K. (2004). The prospect of integrating ICT into the education of young children: the views of Greek early childhood teachers. *European Journal of Teacher Education*. 27(1), 29–45. Doi: 10.1080/0261976042000211838. Retrieved December 20, 2018 from: Theprospectofintegrating ICT intotheeducationofyoungchildren: TheviewsofGreekearlychildhoodteachers
17. Findahl, O. (2012). *Swedes and the Internet 2012*. Retrieved December 20, 2018 from: <https://www.iis.se/docs/Swedeseand-the-Internet-2012.pdf>.
18. Fish, A. M., Xiaoming, L., McCarrick, K., Butler, S. T., Stanton, B., Brumitt, G. A., Peshotan Bhavnagri, N., Holtrop, T. & Partridge, T. (2008). Early Childhood Computer Experience and Cognitive Development among Urban Low-Income Preschoolers. *Journal of Educational Computing Research*. 38(1), 97–113. Doi:10.2190/EC.38.1.e. Retrieved December 20, 2018 from: https://www.researchgate.net/publication/236028276_Early_Childhood_Computer_Experience_and_Cognitive_Development_among_Urban_Low-Income_Preschoolers
19. Clements, D. H. & Nastasi, B. K. (1993). Electronic media and early childhood education. In B. Spodek (Ed.). *Handbook of research on the education of young children* (251–275). New York: Macmillan.
20. Yelland, N. (2006). *Shift to the Future: Rethinking Learning with New Technologies in Education*. Abingdon: Routledge.

Angela Mesaroš Živkov
Jelena Mićević Karanović
Srbislava Pavlov
Tanja Brkljač

COMPUTER USAGE AND ATTITUDES TOWARDS COMPUTERS
OF PRESCHOOL TEACHERS AND PARENTS
OF PRESCHOOL-AGED CHILDREN

Summary: *Children today grow up with information technology as a part of their lives. Therefore, it has a huge impact on the child's overall development. The attitudes and behaviour of parents and preschool teachers greatly influence the forming of attitudes, habits and behaviours of a preschool-aged child, and therefore also influence the attitudes towards the use of computers – in both positive and negative context, which makes these attitudes worth research in general and the main motif of research in this article. The article aims to determine whether there is a significant difference in using the computer and in attitude towards computers in preschool teachers and parents of preschool-aged children through evaluating whether they are a homogenous sample when it comes to accepting the computer as an innovation, i.e. on what level of acquisition and acceptance of this innovation they are in the context of Rogers' Diffusion of innovation theory. Descriptive method was used, and a modified and shortened version of the questionnaire constructed for a broader research project entitled "Protective factors and resources available to parents and preschool teachers in introducing preschoolers to negative effects of digital media on children's psychophysical development" was chosen to evaluate and analyze attitudes of 228 respondents (112 preschool teachers and 116 parents). The results obtained show that there are no statistically significant differences in the usage or the attitudes of preschool teachers and parents of preschool-aged children towards computers.*

Key words: *computer, parents, preschool teachers, preschool-aged children.*



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

Технички уредник
Ненад Дејковић

Корице
Проф. др Сунчица Денић

Коректор
Сузана Златановић

e-mail: godisnjakvranje@gmail.com

Штампа
„ДАС систем“, Врање

Тираж
100

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

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