ISSN 2466-3905

ГОДИШЊАК

ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ

2/2018

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ · ВРАЊЕ ·

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 Станковић (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

Лектори
Др Драгана Станковић
Мс Јелена Јовановић-Костић

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 IX, 2/2018.

Врање, 2018.

САДРЖАЈ

Драган Павловић
Наука и њен контекст 7

Данијела С. Петровић
Стицање интеркултуралних компетенција у светлу развојног модела интеркултуралне осетљивости Милтона Бенета 27

Бисера Јевтић, Александра Јовановић
Саветодавно-васпитни рад у школи и превенција насиља 45

Ирена Р. Станишић
Методички приступ при реализацији усмерених активности деце предшколског узраста из физичког васпитања кроз драмску стваралачку игру на тему Пролеће и Ускрс 57

Данијела Здравковић, Милош Глишић, Зоран Момчиловић
Преглед истраживања у области друштвено-хуманистичких наука о ефектима примене физичких активности код деце 69

Татјана Милосављевић Ђукић, Стојан Ценић
Планирање васпитног рада у функцији обезбеђивања услова за успешно остваривање васпитне функције школе 85

Milena Bogdanović
The most important aspects and operators of genetic algorithm as a stochastic method for solving optimization problems 101

Иван М. Бецић, Дејан Д. Антић
Врањска централна банка А. Д. 109

Иван Ристић
„Пећина разбојника и узурпатора…“: Бугарска и Бугари у српској јавности (1923–1925) 123

Виолета Џонић
Творбени аспекат лакуна (на материјалу руског и српског језика) 137

Зоран Јевтовић, Татјана Вулић
Промена комуникацијске парадигме у образовању новинара 145

Danijela Mišić
Lower primary learners of english language and their speaking skills 159

Амела Малићевић
Народне лирске песме у читанкама за млађе разреде основне школе 165

Теодора Маринковић
Улога оца у детињству 179

Весна Филиповић Петровић
Школска библиотека у васпитно-образовном процесу савремене школе..... 193

Јелена Стошић Јовић
Српска ауторска бајка Гроздане Олујић и могућности остварења општих стандарда постигнућа у читанкама за млађе разреде основне школе 209

Ивана Тасић-Митић
Настава на више нивоа сложености као облик индивидуализације наставног рада..... 223

Исправка и допуна..... 231

Упутство ауторима..... 233

Драган ПАВЛОВИЋ
Dept. of Anesthesia, Pain Management and Perioperative Medicine, Dalhousie University, Halifax, Canada
Microcirculation Diagnostics and Applied Studies Research Group Dalhousie University, Halifax, Canada

УДК 165.1 : 001.891
- оригинални научни рад -

НАУКА И ЊЕН КОНТЕКСТ

Рећи за оно што јесте да није или за оно што није да јесте, је неистина, док рећи за оно што јесте да јесте или за оно што није да није, је истина. (Аристотел, Метаф. 1011б25-28)

Сажетак: *Начин организације научног истраживања је у ускоj вези с објављивањем резултата и на известан начин може индиректно да утиче на сам научни рад. Сам начин вредновања објављених радова носи како позитивне тако и негативне утицаје на сам научни рад, који схваћен као напор ка повећању знања и приближавању истини носи, посебно у друштвеним наукама, унутрашње контрадикције које некад могу да доведу до апсурдности у форми вулгарног контекстуализма и могу да имају утицаја чак на јавни живот и дневну политику. Постоје, тврди се, такви контексти који су међусобно искључиви. У таквим оквирима истина и неистина губе своје независно значење. Насупрот теза коју заступамо је да се појединачни ентитети тј. њихова когнитивна вредност, могу посматрати изоловано од контекста и да се побољшање социјалних односа може постићи малим, појединачним побољшањима појединачних фактора и микроагенаса (стратегији социјалног инжињеринга Карла Попера) и да не треба очекивати да само глобалне промене доводе до побољшања услова живота и социјалног напретка.*

Кључне речи: *објављивање у науци, контекстуализам, постмодернизам.*

Да ли је наше веровање, а незнање о свету који нас окружује, поузданији водич за наше деловање? Да ли контекст у који верујемо да постоји може да нас наведе да игноришемо факте које управо видимо? Нисам сигуран. Било би корисно погледати шта је то уопште контекст и како нам он помаже да решимо обичне свакодневне проблеме. Овде нема довољно места за целовиту анализу те ћу, у сасвим редукованом облику, представити контекстуализам који синтетише главне црте ширег спектра идеологија,

* dragan.pavlovic@gmail.com

које се посебно тичу погледа на свет, веровања, истине и факата, а појединe од њих ћу успут само споменути као Фрегеов „принцип контекста“ (Frege, 1884) или неке друге аспекте (Derrida, 1976. и 1986: 167-8); један пример од ових последњих ће бити нешто детаљније изложен. То ћу учинити зато што је контекстуализам не само једноставан већ пре свега омогућава да се назру катастрофалне последице таквих мишљења кад се она злоупотребе ван контекста (Nozick, 2000; DeRose, 2000). Ово може да делује као апсурд, мада наравно није. Примера из свакодневног живота је много. Четири истраживача, један из Београда и три из Лондона, су се недавно лажно представили, ризиковали сопствену част, како би се част једног или двојице доктора наука у Србији угрозила (Павловић, 2013). Ово није била усамљена појава (Pavlović, 2015a и 2015b). Њихове анализе критикованих научних радова су биле површне, али то никог није забрињавало. Намера да се неки људи осуде на научном нивоу је била оправдање за сваки и било какав начин аргументисања. Како је то било уопште могуће? Удубивши се мало у те проблеме разоткрио ми се један перниционзан и деструктиван начин мишљења, који изгледа потиче – из добрих намера. Контекст је био „такав“, рекоше да је то дух времена (Zeitgeist). Дискурс или наратив то дозвољавају, чак диктирају шта је истина а шта неистина. Речи не значе оно што ми мислимо да значе. Концепт је поље нејасних ивица (постмодернизам је кажу управо то). Уосталом ни морал ни истина не постоје (марксизам чак не спомиње ни морал ни правду, кажу). Свет је индетерминистичан (квантна механика то доказује). Хајзенбергов принцип неодређености је незаобилазан. Поред тога, ништа није сигурно, а математика поготво, Курт Гедел (Kurt Gödel) је то доказао. Наука уосталом не почива ни на чему, а интуиција је најбољи оријентир у науци (различите форме *научног интуиционизма*). Ово не тврде они који су ове теорије засновали већ тврди повећи број оних који те теорије интерпретирају („интерпретатори“). Не мислим да су саме теорије погрешне, али мислим да су интерпретације тривијално нетачне. Прецизније, да су горње тврдње чиста глупост и надам се да ћу показати зашто.

У свакодневном животу у обавези смо да наше акције заснивамо на веровању, а не на знању јер нам знање није доступно у новим ситуацијама, а операционо условљавање (operational conditioning) има закаснели ефекат и захтева ланац појачавајућих механизама (Nozick, 1993: 93-100; 1981: 50, 703-706). Такође, не можемо рачунати на процењивања на основу вероватноћа исхода која би омогућила можда адекватне али закаснеле акције. Веровање се пак ослања на искуства везана за „типичне контексте“ глобалних услова (Nozick, 1981) за које већ поседујемо типичне одговоре. Проблем је што су глобални услови, ти типични контексти, такође веровања. Ово ће поменуте „интерпретаторе“ (ово се најчешће не односи на оригиналне ауторе) поменутих теорија навести на катастрофалне закључке: да је све релативно, да истине нема, нема морала, правде и да факти немају вредност – истину преноси само контекст.

Закаснели тумачи тих теорија заборављају при том да такви закључци ипак и у основи припадају само неком специфичном контексту, коме та теорија такође припада и да се не могу буквално превести изван тог њиховог контекстуалног оквира. То би била основна замерка таквим интерпретацијама. Сви горе поменути закључци, не само да нису заступани од аутора поменутих теорија, већ су сасвим погрешни и плод су недозвољеног излажења из самог контекста поменутих теорија (Sokal, Bricmont, 1997; Sokal, 1996; Seglen, 1997; Wise, 2013). Они су изгледа плод маште површног, квазинаучног, квазифилозофског, перниционог мишљења необразованог човека који у шуми нових сазнања тражи свој пут – али не у учењу и тешком раду, већ кроз лак живот незнања и узима не пречицу, већ странпутицу. Понекад, велики часописи, као што је *Наука* (*Science*) прибегавају перфидним методама како би се рецимо отарасили конкуренције слободних *on line* часописа, која све више узима маха (Bohannon, 1913; Pavlovic i sar, 2014a i b).

Не треба сметнути с ума да је такав начин мишљења узрокован не само једним од поменутих „филозофских праваца“ већ целом том збирком промашених тумачења која су утицала једно на друго, а која су била резултат разумних покушаја мислећих људи да формулишу нашу свеопшту стварност. Исто толико колико је било, чини се, тешко конструисати комплексне погледе на свет, свет који је велика и вероватно и нерешива загонетка, утолико је било лакше некима да резултате тих искрених напора вулгаризују до самог и чистог незнања. Не кријем убеђење да верујем да су не само скандали о лажним докторатима и плагијатима (бар код нас, и не сви) често били производ оваквог начина мишљења, већ да је криза данашњег света, од бомбардовања Југославије, уништавања Блиског Истока и безумне политике данашњице директан резултат тог горе поменутог перниционог начина мишљења, „обогаћеног“, код водећих политичких кругова, омиљеном утилитарном логиком или концептима позајмљених из науке. Овде нећу проширивати дискусију о заблудама утилитарне логике (Pavlovic и сар, 2009; Williams, 1973: Rawls, 1973; Rawls, 1993)

У начелу свака телеолошка, тј. последична логика директно умањује вредност појединачних факата јер наше акције вреднује не према њиховом моменталном значењу и моменталној вредности, већ према очекиваној користи у некој будућности. То свакако упућује на актуелни или неки будући контекст који би одређивао како се наше деловање вреднује, а то би и одређивало и епистемички значај актуелних факата, тј. њихову актуелну истинитост или лажност. То свакако удаљава од чињеница тј. факата и наводи на давање примата контексту. Слично је са вулгаризовањем ефемерности концепта научне парадигме која, како нам је сугерисао Thomas Kuhn, бива повремено замењена новом парадигмом („paradigm shift“) (Kuhn, 1970)

Или као што је то случај с вулгаризовањем концепта уопштавања (deductive generalisations) и научних закона на којима се не само наука већ и наше мишљење у начелу заснива (као што је управо и сам овај став) –

даваће често, оправдано или не, примат контексту. Заблуда да постоји нека веза с науком ми изгледа фундаменталном. Ако би се узело да се научно знање заснива на дедуктивно-номологичком објашњењу (ДН-модел, Hempel) (Hempel, 1942; Hempel & Oppenheim, 1948) и да се може порекнути ако би се нашли примери очигледне супротности (контрапримери) некој научној тврдњи, види се да то са контекстуализмом није случај. Ту контрапример не пориче контекст већ се факти који су у супротности са контекстом занемарују. У науци постоји начин да се пребрзо поричу научни закони увођењем помоћних хипотеза, али то је ретка појава, док је у вулгарном контекстуализму замеравање контрафаката сасвим често.

У објављивању у науци такав начин мишљења чини да часописи, посебно они из друштвених наука, имају свој специфичан издавачки „концепт“. То чини да је скоро немогуће објавити нешто у групи часописа која се у погледу *макроконцепата* разликује од концепата којима припада текст који је поднесен за штампу. Аутори су тако подељени у „правце“ којима припадају посебне, јасно издиференциране групе које се не мешају. То не би било тако трагично да такав начин мишљења нема даље грањање које се завршава у практичној политици која онда омогућава резоновања као она која су нам позната: да је ирелевантно ко је изазвао Gleiwitz incident (Био је део операције Химлер; инсцениираних инцидената на пољској граници како би нацистичка Немачка оправдала напад на Пољску августа 1939); као да није важно ко је подметнуо бомбу на пијаци „Маркале“; да није важно шта се заправо десило у Рачку 1999. године; да је ирелевантно да ли је Садам Хусеин имао хемијско оружје; ирелевантно да ли је Сирија, тј. Асад заиста 5 пута користио хемијско оружје (или је то био ИСИС). Контекст је ту, чини се важнији, а он је унапред дефинисан. Контекст сачињава збир општих карактеристика које чине да појединачни факти немају значаја. Такво закључивање упућује такође на став да се побољшање друштва не може остварити побољшавањем и исправљањем појединачних факата и малим побољшањима већ да само глобалне промене доводе до напретка. Није таква убеђења ширила само Француска револуција, као и марксизам или постмодернизам; то исто, само у нешто измењеној форми имамо још увек на многим микронивоима.

Континентална филозофија, постмодернизам и контекст

Неки правци у континенталној филозофији су карактеристични по томе што отворено подређују значење чињеница (факата) контексту. Као пример навешћу заједнички рад француског филозофа Gilles Deleuze и психоаналитичара Félix Guattaria *Qu'est-ce que la philosophie*? (Deleuze & Guatari, 1991) (Детаљније о томе, као и за одломке на енглеском, видети *Додатку*).

„Континентална филозофија“ стоји, на известан начин, наспрам „англо-саксонске филозофије“ као модерном наставку логицизма и аналитичке и постаналитичке филозофије. Била би наравно лудост говорити о њој као изолованој појави. У континенталну филозофију се могу убројити

многе филозофске струје које су се развиле у Европи у прошлом веку почевши негде с феноменологијом и егзистенцијализмом, па преко модернизма, структурализма, постмодернизма до постструктурализма – гранање се сасвим сигурно ту не завршава. Избећи ћу да даље класификујем ту филозофију и филозофе и остаћу да их именујем "континенталним", мада ћу имати на уму углавном један сасвим узак али веома распрострањен француски бренд где би најпознатији представници били Foucault, Deleuze и Derrida. Они су често критиковани од стране колега из англо-саксонског подручја. Те критике нећу цитирати јер се више односе на аспекте које ја не обрађујем. Препоручујем ипак неке скорашње коментаре физичара – филозофа мада се ја такође нећу упуштати у њихову аргументацију која је необично јака *(Sokal & Bricmont, 1999).*

Тај огроман и разноврстан опус свешћу не само на један сасвим редукован проблем, већ и на само један његов аспект. Нас ће занимати само односи чињеница и контекста, заправо: занемаривање значаја чињеница које карактерише неке од континенталних филозофа, а којима се на известан начин они супротстављају инсистирању на чињеницама, што је карактеристично за англо-саксонску аналитичку филозофију и касније правце (постаналитичку филозофију). Мада у поменутој књизи (QP) наравно нема отворених негација значаја чињеница и заступања тезе да је контекст превасходан, текст који наводим (то је мој утисак) управо указује на одсуство значајног „садржаја" те је цео текст један аргуменат и илустрација метода наметања значаја контекста и игнорисања чињеница. Као целина дело је представљено као високо интелектуални дискурс који намерно багателише „садржај". Посредно понуђени контекст дискурса који је дат указује само имплицитно, на сам „дубоки" смисао те такве филозофије. Такав приступ онда дозвољава (ови филозофи, верујем, тако мисле) да се аутор потпуно отуђи од конкретних проблема и да, користећи слободну литерарну форму готово потпуно избегне да се бави фактуалним садржајем. Као да се жели рећи: поједине чињенице су тривијалност јер постоји нека општост која је једина суштинска и вредна расправе. Шта је то та општост – остављено је читаоцу да досегне на неки волшебан начин.

Можда читање таквих текстова има неку терапеутску вредност или можда чак може да нас учини бољим? Ја то не негирам експлицитно, мада нисам дубоко убеђен да се такви ефекти могу очекивати. Нећу такође негирати литерарну вредност тог текста (књиге), али сматрам да је директна сазнајна вредност таквог дискурса, ако је има, у најбољем случају тривијална.

Значај филозофског дела се тешко процењује и свака процена би била незахвална. Највећа сметња код овог дела је што иде страница за страницом слободних асоцијација, разних веза појма с другим појмовима, спомињу се односи, разграњавања, без конкретних примера, 200 страна шарених термина и асоцијација и можда највише 10 страница факата. Тако нешто се тешко чита и од читаоца се не може очекивати толико разумевање и стрпљење да може да издржи та "превлачења" преко страница – и да се тек по негде спотакне о нешто што можда носи неко значење. Може се

читати као модерна литература, као истраживање у сфери асоцијација, маште или можда као поезија у прози. Може се извести на сцени позоришта, нема сумње! Или је то можда литература – само аутор нам то не каже.

Последице „филозофије“ о којој пишем су далекосежне. Занимљиво је да је у том смислу француски „филозоф“ Бернард Анри Леви (BHL) отворенији и смртоноснији. Док Делеузе пише о својим слободним асоцијацијама, што само по себи није опасно по живот, БХЛ отворено износи флагрантне лажи које преко милитарних инструмената Француске државе посредно воде у смрт; рецимо, пошто по наговору нашег филозофа, Француска бомбардује Гадафијеве снаге и тиме директно помаже револуционарне исламисте и води у смрт стотине хиљада – секуларних или умерених Либијаца.

И то је све у свему апсурдно. А корен тога лежи великим делом, хтели ми то или не, у нашим тежњама да све подредимо контексту. Занемарујемо важност појединих чињеница и лутамо међу нашим апсурдним заблудама. На ResearchGate сам у више наврата дискутовао о тој апсурдности (видети апендикс).

Отпор апсурду: Постепена социјална побољшања уместо револуција

Отпор том уверењу пружао је Karl Popper и мислим да је вредно задржати се за часак на томе. Реч је о инсистирању да се социјалне промене, тј. побољшање социјалних односа може постићи не искључиво глобалним променама – што сугерише контекстуализам, већ насупрот, малим, појединачним побољшањима појединачних фактора и микроагенаса и да не треба очекивати да само глобалне промене доводе до побољшања квалитета живота.

Дискутујући о потреби за социјалним променама, аустријски филозоф Karl Popper је тврдио да се опште побољшање друштва (мислећи на социјалну правду) постиже малим помацима, поступном техником *зрно-по-зрно социјалног инжењерства, piecemeal social ingenering* (Popper,1996).

Овај став упућује директно на одбацивање контекстуалистичке тезе о потреби насилног мењања комплетних социјалних контекста. Данашње стање друштвених система у свету упућује на закључак да не постоје околности где вулгарни контекстуалистички прилаз треба и може да се прихвати. Ја такође претпостављам да је за очекивати да се револуцијама и крупним социјалним догађајима долази до побољшања, ризично, непотребно и чак погрешно, јер резултати најчешће изостану. Сама Француска револуција сведочи да крупне социјалне промене нису могуће једино после револуција. Ниво социјалне правде постигнут је у многим земљама без икакве крваве револуције сличне оној у Француској. Непосредан резултат Фрнцуске револуције је био права хумана катастрофа. Резултати друштвених промена виде се изгледа тек после дужег времена. За комунистичке револуције се говорило да су крупан корак напред. Тумачења њиховог значаја још увек нису финална и ми не знамо шта ће будуће генерације о њима имати да кажу.

Karl Popper поменуто социјално инжењерсво назива, како сам горе напоменуо, *зрно-по-зрно социјално инжењерство* (*piecemeal social ingeneering*) (Popper, 1991).

Истина, можда су социјалне мере које данас постоје у већини западних земаља, а које су биле главни мотор крвавих револуција, биле могуће и путем дужег, поступног процеса, кроз серије спорих промена које би резултирале у високе социјалне стандарде. На пример као што је то било у Шведској и у другим развијеним земљама Европе, надмашујући готово све земље које су биле изложене „комунистичкој револуцији". Данашња агресивна интервенционистичка политика Америке, ратови у екс-Југославији и Украјини с једне стране, и мирне транзиције које су се десиле у многим земљама бившег Совјетског савеза и у Кини, с друге стране, су важни примери предности постепених промена.

Karl Popper није ишао довољно у детаље, у конкретне примере, у образлагању својих теза о *piecemeal* револуцијама, и зато је можда и био нападан за конзервативизам; критичари су били Adorrno и Gadamer. (Popper, 1994).

Popper не објашњава превише свој одговор, али одбацује те критике. Отпор крупним брзим променама се заснива на ризицима које излажу цела друштва за време увођења крупних промена друштвеног реда. Уосталом, жртвовање читавих генерација за несигурну добробит неких будућих генерација један је од аргумената против утилитаризма. О томе сам горе кратко коментарисао. Често позивање на *принцип предострожности* (Precautionary Principle), поготово у законодавству Европске Уније, у последње време упућује на закључак да се обазривости у политичком деловању све више обраћа пажња (European Environmental Bureau, 1999).

Занимљив је један прилаз Nicholasa Maxwella ставу Poppera. (Maxwell, 1984) који, мада се оштро супротставља, не прихвата упрошћен *Utopian* концепт (који Popper управо напада). Али, не напуштајући свој концепт *филозофије мудрости*, који доста личи на описани утопистички став, налази решење у примени управо поступних промена примењеним на опште механизме у планирању, спровођењу и кориговању заједничких деловања, не напуштајући уходани глобални приступ управљања друштвом. Моје је мишљење да ту нема много више од неспоразума између ова два филозофа науке. Дубља анализа ових конфликата мишљења није овде од посебног интереса. Коста Чавошки има сличне замерке, изражавајући сумњу да су крупније промене, које су некад потребне, на овакав поступан начин могуће (Čavoški, 1975) и пита се слично Piteru Winchu (Winch, 1974) како се у начелу наше разумевање свеобухватнијих процеса повезује са појединим микропроцесима. Објашњење је наравно понуђено у списима социолога George Ritzera (Ritzer, 1979, 1981)

Мислим да евентуална неслагања потичу од сувише буквалног схватања Popperовог концепта постепених промена, које је према Poppery један доста флексибилан и пермисивни концепт, превасходно омеђујући људску делатност према радикалном и утопијском инжењерингу, који он сматра опасним и ненаучним.

Закључак

Вратимо се на наше конкретне микродогађаје. Начин како се медији охоло и површно баве проблемима универзитета и науке је погрешан и то треба исправити. У случају да су неки докторати заиста плагијати, ако се остане на голом мишљењу и не спроведу нормалне стручне анализе, проблеми ће у основи остати нерешени. Уколико детаљна, коректна анализа не да потврду да плагијати постоје, корист ће бити у томе што ће се у будуће тражити више коректности у сличним случајевима. При том аутономија универзитета мора остати неприкосновена и ако би се ангажовала било која надуниверзитетска тела то би нарушавало основне принципе слободе научног рада. С друге стране, горе описано контекстуалистичко глобално одустајање од значаја појединих ентитета и повођење за контекстом, атмосфером, *Zeitgeistom*, повођење за владајућом нарацијом или текстуалношћу, који су у моди у садашњем моменту, или што је најчешће случај, или повођење за једноставном, искључивом и грубом утилитарном политиком, без поштовања принципа, и занемаривање разума, не доноси ништа добро. Такво схватање стварности носи ризике и могло би да буде у основи нових превирања и водити у моралну нестабилност друштва.

Једна од важнијих примена оваквог прилаза је не само да се појединачни ентитети, тј. њихова когнитивна вредност, могу и треба посматрати изоловано од контекста, већ да се побољшање социјалних односа може постићи малим, појединачним побољшањима појединачних фактора и микроагенаса и да не треба очекивати да само глобалне промене доводе до побољшања услова живота и социјалног напретка. Проблеми везани за саму технику издаваштва и односи истраживача-аутора, универзитета и тржишта вероватно могу такође бити делом решени не неким револуционарним радикалним променама самих концепата, већ постепеним побољшавањима, применом Popper-овог концепта *зрно-по-зрно социјално инжењерство (piecemeal social ingeneering)*. Одговор на питање какав ће даљи утицај развој технологије информација имати на „научни текст“, штампани текст и универзитетску науку уопште, као и на комуникације у науци, припада самој науци која је отворена према будућности, те се тешко може било шта са сигурношћу предвиђати. Покушаји да се намећу апстрактни контексти и занемарују факти су тривијално погрешни те их треба у начелу узимати с много резерве или чак избегавати.

Литература

1. Bohannon, J. (2013). Who’s Afraid of Peer Review? A spoof paper concocted by *Science* reveals little or no scrutiny at many open-access journals, *Science*, 342, 60-65.
2. Deleuze, G. и Guattaria, F. (1991/2005). *Qu’est-ce que la philosophie*? Les Éditions de Minuit.

3. Deleuze, G. (1984). *Kant's Critical Philosophy, The Doctrine of the Faculties, Legitimate Employment, Illegitimate Employment*, Translated by Hugh Tomlinson and Barbara Habberjam, THE ATHLONE PRESS, London.
4. DeRose, K. (2000). 'Solving the Skeptical Problem' in Sosa and Kim, ed., *Epistemology: An Anthology*, Blackwell.
5. Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*, trans. Gayatri Spivak Baltimore.
6. Derrida, J. (1986). "But, beyond... (Open Letter to Anne McClintock and Rob Nixon)," *Critical Inquiry*, **13** 167-8.
7. Frege, G. (1884). *Grundgesetze der Arithmetik, eine Logisch mathematische Untersuchung über den begriff der zahl*, Einleitung.
8. Hempel, CG. (1942). 'The Function of General Laws in History', *Journal of Philosophy*, 39, 35–48.
9. Hempel, CG and Oppenheim P. (1948). 'Studies in the Logic of Explanation.', *Philosophy of Science*, 15, 135–175.
10. Kuhn, Th. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (прво издање је било 1962), The University of Chicago.
11. Maxwell, N, (1984). *From knowledge to wisdom*, Basil Blackwell Ltd (Oxford) (посебно је релевантна глава 8).
12. Nozick, R. (2000). Knowledge and skepticism, u Bernecker S. and Dretske F, ed., *Knowledge*, Oxford.
13. Nozick, R., (1993). *The Nature of Rationality*, Princtone University Press, 93-100.
14. Nozick, R. (1981). *Philosophical Explanations*, Oxford University Press, Oxford, 50, 703-706.
15. Pavlovic, Dragan, Usichenko T, Lehmman C. The last bite was deadly - About responsibility in scientific publishing. Clin Hemorheol Microcirc. (2014a) 57(2): 95-9.
16. Pavlovic, D, Usichenko, T, Lehmann, Ch. (2014b) Clash of Confidence and Responsibility in Scientific Publishing, Dalhoisie Medical Journal, 40, 2, 30-32.
17. Павловић, Д, (2013), *Политика*, Београд, у рубрици „Погледи"
    – Наука почива на поверењу, *Политика*, Београд, 13.09.2013;
    – Нема добронамерних превара, *Политика*, Београд, 24.10.2013;
    – Шта је стварно објављено у румунском, *Политика*, Београд, 24.10.2013;
    – Ругање у огледало, *Политика*, Београд, 11.11.2013;
    – Лопта је у пољу академских институција, *Политика*, Београд, 12.11.2013.
18. Pavlovic, D. (2015a). U odbranu profesora Miće Jovanovića i dr Nebojše Stefanovića i u odbranu Univerziteta. Интернет сајт (видети ниже).
19. Pavlovic, D. (2015b). Dobronamerni, verovatno lažni docenti/profesori i slaba analiza "plagijata" (Tehnički dodatak). Интернет сајт, видети ниже.
20. Pavlovic, D, Lehmann, Ch, Wendt, M, For an indeterminist ethics. The emptiness of the rule *in dubio pro vita* and life cessation decisions, *Philos Ethics Humanit Med.* (2009 May 14), **4**(1):6.
21. Popper, K, (1996) (прво издање 1945), *Open society and its enemies*, (Routledge књига 1, глава 9 и белешке за ту главу.
22. Popper, K, (1991, прво издање 1957), *The povery of historicism*, Routledge, 3, 21.
23. Popper, K. (1994), *The myte of the fraimwork* (Routledge) (глава 2 третира *ftaimwork*, глава 3 критику *piecemiel engeniring*).
24. Rawls, J. (1973). (прво издање 1972). *A Theory of justice*, Oxford University Press, 170 и 320–325.
25. Rawls, J, (1993). *Political liberalism*, Columbia University Press, New York, 162.

26. Ritzer, G. (1979). Towards an Integrated Sociological paradigm, y W. Snizek et al. (eds), *Contemporary Issues in Theory and Research*, Westport, Conn.; Greenwood Press, 25-46.
27. Ritzer, G. (1981). *Towards an Integrated Sociological paradigm: The search for an Exemplar and an Image of the Subject Matter*, Boston, Allyn and Becon.
28. Seglen, P. O. *Br. Med. J*. (1997) 314, 498-502.
29. Sokal, A. (1996). Transgressing the Boundaries: Towards a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity , *Social Text*, 46/47, 217-252.
30. Sokal, A и Bricmont, J, (1997). *Impostures intellectuelles***,** Éditions Odile Jacob.
31. Sokal, A, Bricmont, J. (199). Fashionable Nonsense: *Postmodern Intellectuals' Abuse of Science*. St Martins Press, 22–25, 154–169.
32. Đurić, ZD, Delilbašić, B, Radisic, S. *(2013).* Evaluation of transformative hermeneutics heuristics for processing random data, *Metalurgia International* 18, 6, 98. Free PDF може се наћи на: *http://media.hotnews.ro/media_server1/document-2013-09-18-15602463-0-metalurgia-international-6.pdf* (консултовано 10. 10. 2013).
33. Čavoški, K. (1975). *Filozofija otvorenog društva, politički liberalizam Karla Poppera*, Filozofsko Društvo Srbije, Beograd, 278-281.
34. William, B, (1973). *Utilitarianism: For and Against* Edited by: Smart JJ, Bernard Williams, Cambridge University Press.
35. Winch, P, (1974). Popper and scientific method in social sciences, in: Paul Schilpp (ed.), *The philosophy of Karl Popper*, vol. 14, Open Court Publishing Company, 890-891.
36. Wise J,· (2013) Boldt: the great pretender. *BMJ*. 19, 346.

Интернет сајтови

1. У одбрану професора Миће Јовановића... https://www.academia.edu/11372339/ U_odbranu_profesora_Mi%C4%87e_Jovanovi%C4%87a_i_dr_Nebojˇ%C5%A 1e_Stefanovi%C4%87a_i_u_odbranu_Univerziteta (виђено 5. 5. 2019).
2. Dobronamerni, verovatno lažni docenti/profesori i slaba analiza "plagijata" (Tehnički dodatak). https://www.academia.edu/9965723/Dobronamerni_verovatno_la%C5%BEni_docenti_profesori_i_plagijat_i_njegova_nestrucna_analiza_Tehni%C4%8Dki_dodatak (виђено 5. 5. 2019).
3. For an indeterminist ethics. The emptiness of the rule *in dubio pro vita* and life cessation decisions, *http://www.peh-med.com/content/pdf/1747-5341-4-6.pdf (konsultovano 3. 6. 2018).*
4. AWMF. http://www.awmf.org/awmf-online-das-portal-der-wissenschaftlichen-medizin/awmf-aktuell.html (косултовано 3. 5. 2018).
5. European Environmental Bureau. *EEB Position on the Precautionary Principle*. December 1999. *(http://www.eeb.org/publication/1999/eeb_position_on_the_precautionar.html*, виђено 12. 12. 2014)
6. "House of Commons - Science and Technology - Tenth Report". https://publications.parliament.uk/pa/cm200304/cmselect/cmsctech/399/39912.htm (консултовано 4. 6. 2018).
7. Impact Factors: Arbiter of Excellence? As originally published in *The Physiologist*, Volume 45, Number 4, August 2002, page 181
8. ISI | ChemPort. Citation data: the wrong impact? Editorial, *Nature neuroscience*,(1998) 1 Number 8, 641 –642

9. Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities", National Taiwan University, *http://nturanking.lis.ntu.edu.tw/* (од 20. 10. 2013).
10. Research Misconduct, Boldt: the great pretender, *BMJ (*2013) 346:f1738.
11. Shanghei Ranking: *http://www.shanghairanking.com/index.html* (од 20. 10. 2013).
12. „Science Direct": *http://info.sciencedirect.com/scopus/scopus-in-detail/tools* (od 20. 10. 2013).
13. https://www.researchgate.net/profile/Dragan_Pavlovic/contributions
14. Đurić, ZD, Delilbašić, B, Radisic, S. *(2013).* Evaluation... *http://media.hotnews.ro/media_server1/document-2013-09-18-15602463-0-metalurgia-international-6.pdf* (консултовано 10. 10. 2013).

Публикације Gilles Deleuzea:

Qu'est-ce que la philosophie ? (само увод)
https://ec56229aec51f1baff1d-185c3068e22352c56024573e929788ff.ssl.cf1.rackcdn.com/attachments/original/5/0/9/002584509.pdf
Речник: http://vadeker.net/humanite/philosophie/vocabulaire_deleuze.pdf
Eceju o « Qu'est-ce que laphilosophie ? »
Mario Dufour: Gilles Deleuze et Félix Guattari, Qu'est-ce que laphilosophie ?, Paris, Éditions de Minuit (coll. «Critique »), 1991, 206 страница.
https://www.erudit.org/fr/revues/philoso/1996-v23-n1-philoso1802/027380ar.pdf

Dragan Pavlović

SCIENCE AND ITS CONTEXT

Summary: *The problem scientific misconduct, and of the evaluation of the scientific work is mentioned and some solutions are proposed. In the case of the recent scandal over plagiarism of some doctorates in Europe and Serbia, these concepts are presented here and criticized and other, more correct concept, are presented where it is insisted on the strategy of social piece meal engineering of Karl Popper. The evaluation of scientific text is often linked to some theoretical reflection about truth, beliefs, and meanings of the empirical evidence and the way of presenting and evaluating their cognitive values. There are, it is argued, such contexts, which, most importantly, are mutually exclusive and incompatible. In addition in such context, it appears that truth and falsehood are losing their independent meaning. Some global context can be accepted or rejected and therefore declared to be true or false, but certain entities that are inherent to these contexts are taken to be epistemicaly irrelevant and are over determined by the normative definitions of the context to which they belong irrespective of their isolated meanings and character. One of the most important applications of this approach is through individual entities, i.e, it is maintained that their cognitive value can be viewed to great extent in isolation from the context.*

Key words: *science publishing, contextualism, postmodernism.*

Примљено: 10. 11. 2018. године.
Одобрено за штампу: 18. 12. 2018. године.

ДОДАТАК

1. О Континенталној филозофији и постмодернизму

Француски филозофи (Deleuze i Guattari– писаћу даље у једнини), дакле филозоф поставља себи задатак да одговори на питање шта је то филозофија. Каже да о томе нема много литературе и да се то питање поставља некако на крају каријере (живота), кад је све „обављено“. Одмах нам ипак каже да је филозофија вештина формирања, проналажења и фабриковања концепата. Дакле говориће се о концепту. О концептима, наравно, постоји огромна литература. Они су пре свега предмет логике, когнитивних наука пре свега, психологије, и наравно филозофије, лингвистике. У поменутом тексту међутим нема никакве основне дефиниције концепата. Ништа што би се повезало са когнитивним наукама или психологијом или језиком, или оним како се данас дефинишу концепти. Једноставно, ми незнамо одакле почиње размишљање Deleuzea. Где дакле стоји Deleuze, нажалост, одговор нећемо пронаћи у овој књизи.

Велики део текста се састоји од серија питања која се нижу, асоцијација сваке врсте које се односе на концепте, али само као метафоре. Односе се на стварање концепата без много даљих објашњења тог процеса. Тај креативни однос се само спомиње, без дубље анализе те нема ничег директног, конкретног. То наводи читаоца да почиње да верује да је реч о литерарно – поетском, естетичком расправљању. Тешко је набројати шуму асоциација које аутор нуди јер она, та „шума“ асоцијација (то ћемо схватити кад књигу будемо прочитали) у ствари и чини, *као целина*, ту књигу. То читалац схвати тек негде код читања друге трећине књиге јер стално очекује да есеј почне! Ту и тамо се појаве поједини специфични ставови, неколико их је у ствари, те ћу успети да набројим чак већину од њих, мада како вас не бих уводио у досаду којом књига обилује, узећу оне само из првог дела књиге.

По Deleuze, на пример, неки концепти су кључни, примарни, други су секундарни, а имају и многе друге „особине“ (онда следи ређање асоцијација). Или, још “боље”, кад пише о томе како настају концепти: разликује три периода у креацији концепата. Дели их на: енциклопедију, педагогију и комерцијални професионални тренинг **(**шта је то - заиста је загонетка за мене и тако остаје до краја!). Концепти су повезани ... (итд). Има, уз то, и неких конкретних тврдњи, као: наука захтева логичке ставове (propositions), функције, а филозофија концепте. То вреди да се објасни, али он се тиме не бави. На странама 28 – 34 објашњава како ми сви имамо концепте који се разликују и зато је дискусија практично немогућа. С тиме се наравно прилично слажем, али је то само једна пука тривијалност. Затим, повремене алузије на раније филозофе (само ређајући имена) треба, вероватно, да нам назначе да то што он пише у ствари припада филозофским проблемима (као да се сам аутор боји да читалац сумња у то). И он то ипак чини обазриво, као да је реч о нечему што је свакоме већ давно јасно (или би требало да буде). Не спомиње, на пример, Хегелову *Логику*, не експлицитно, али „биће“, “ништа” и везане појмове и односе, имплицира, као настајање, иманентност и процесе везане за те појмове, те је јасно да се сећа Хегела. Радост које ће читалац повремено осетити кад је по неко познато име споменуто, и нада да ће се коначно дискурс сместити негде у домен филозофских проблема, остаје, на жалост, без сатисфакције.

Примери. Дакле реч је о комбинацији где има можда 90% невезаних асоцијација и 10% конкретних ставова који се не доказују. У другом делу (после 70-80 стране) асоцијације се настављају на исти начин. Од целог текста, на пример на око 70 првих страница, могло би да има око пола стране (1/2 стране) конкретних факата. У начелу има веома мали број конкретних идеја а између тих епизода је маса текста која обилује асоцијацијама и не-директно везаним размишљањима. Најпроблематичније је да у начелу не цитира и не даје конкретне примере концепата**,** сем једном или два пута (концепт „Ја“ код Cartesiusa). Стоји додуше у свакој глави по 1-3 наслова „Пример“, али то је мање пример а више наставак те такве елиптичне дискусије. Није јасно зашто аутор не користи примере концепата? Заиста, толико је обиље концепата да је могао за све што тврди да наведе примере, знало би се о чему је реч. Текст све у свему, мора се признати, јесте „текст“, има свој ток, има неки смер, али није „пријатељски“ према читаоцима.

Начелне примедбе. Пре свега, сматрам да се филозофија не може и не треба да сведе само или углавном на формирање концепата, мада је то сигурно једна од карактеристика филозофије. То како Deleuze пише личи ми на пример на Faucaulta и његову тврдњу о „знању као моћи“ – тврдња која стоји, али не заслужује толику филозофску конструкцију и тривијална је. Има других извора моћи који су неупоредиво „моћнији“ итд. Deleuze такође расправља надугачко и нашироко о тривијалностима. Личи на друге континенталне филозофе где у једној целог књизи има 3 идеје и маса текста који нуди скоро сасвим невезане слободне асоцијације аутора. Да ли су аутори саставили ову књигу на основу регистрованог материјала са више сеанси слободног асоцирања на психоаналитичком дивану, било би занимљиво проверити.

Тумачења. Ово је дело високо цењено, посебно у Француској и постоје бројне студије и прикази дела. Нажалост те студије остају у истом жанру и не нуде решење загонетке. Најјаснији текст који доста детаљно приказује посебно Deleuza и на енглеском је: *The Deleuze Dictionary*, Revised Edition, едитовано од Adrian Parr[2]. Много је ту аутора, те је оправдано очекивати разноврсност прилаза и постоји нада да се ипак пронађе нешто што указује на садржај дела, који је нама измакао. Нажалост у „речнику“ нема паралела са нормалним дефиницијама речи и израза („концепата“) већ је одмах необјашњено (!), више цитирано шта Deleuze пише. То је на жалост поново „непријатељски“ према обичном читаоцу који очекује, најзад, прежвакану мудрост филозофа кога није схватио. Ретко сам, веома ретко, ипак, могао да видим шта он о појединим стварима можда мисли, мада ништа што мене посебно интересује. Досада којој се читалац излаже читајући и тај „речник“ је конскевнтна и сасвим у складу са главним аутором. Да, Deleuze наравно није Хегел, мада остаје утисак да је желео да буде, али у свом времену. Нисам сигуран да текст који се тешко чита, не зато што је аутор покушао да објасни тешке појмове и тешку материју, већ зато што аутор намерно пише комплексан текст и напише све што му падне на памет, треба читати. (О евентуалној вези с Кантом и Фрегеом, видети ниже).

1. Одломци из превода на енглески: Gilles Deleuze i Félix Guattari, What is philosophy, preveli Hugh Tomilson i Graham Burzhell, Columbia University Press, 1994. Original: Deleuze, Gilles и Guattari Félix, *Qu'est-ce*

[2] *Речник:* http://vadeker.net/humanite/philosophie/vocabulaire_deleuze.pdf (виђено 20. 07. 2018)

que la philosophie? (1991/2005 by LES ÉDITIONS DE MINUIT). (На жалост француски оригинал није био лако доступан у електронској форми те га дајемо ниже као копију. Странице се у преводу и оригиналу не поклапају. Еглески превод, странице 18 и 21-22 одговарају у француском оригиналу страницама 23-24 и 26-28).

Еглески превод (странице 18 и 21-22)

p. 18

On the other hand, a concept also has a *becoming* that involves its relationship with concepts situated on the same plane. Here concepts link up with each other, support one another, coordinate their contours, articulate their respective problems, and belong to the same philosophy, even if they have different histories. In fact, having a finite number of components, every concept will branch off toward other concepts that are differently composed but that constitute other regions of the same plane, answer to problems that can be connected to each other, and participate in a co-creation. A concept requires not only a problem through which it recasts or replaces earlier concepts but a junction of problems where it combines with other coexisting concepts. The concept of the Other Person as expression of a possible world in a perceptual field leads us to consider the components of this field for itself in a new way. No longer being either subject of the field or object in the field, the other person will become the condition under which not only subject and object are redistributed but also figure and ground, margins and center, moving object and reference point, transitive and substantial, length and depth. The Other Person is always perceived as an other, but in its concept it is the condition of all perception, for others as for ourselves. It is the condition for our passing from one world to another. The Other Person makes the world go by, and the "I" now designates only a past world ("I was peaceful"). For example, the Other Person is enough to make any length a possible depth in space, and vice versa, so that if this concept did not function in the perceptual field, transitions and inversions would become incomprehensible, and we would always run up a~ainst things, the possible having disappeared. Or at least, philosophically, it would be necessary to find another reason for not running up against them. It is in this way that, on a determinable plane, we go from one concept to another by a kind of bridge. The creation of a concept of the Other Person with these components will entail the creation of a new concept of perceptual space, with other components to be determined (not running up against things, or not too much, will be part of these components).

P 21-22

The concept is therefore both absolute and relative: it is relative to its own components, to other concepts, to the plane on which it is defined, and to the problems it is supposed to resolve; but it is absolute through the condensation it carries out, the site it occupies on the plane, and the conditions it assigns to the problem. As whole it is absolute, but insofar as it is fragmentary it is relative. It is infinite through its surveyor its speed but finite through its movement that traces the contour of its components. Philosophers are always recasting and even changing their concepts: sometimes the development of a point of detail that produces a new con-

densation, that adds or withdraws components, is enough. Philosophers sometimes exhibit a forgetfulness that almost makes them ill. According to Jaspers, Nietzsche, "corrected his ideas himself in order to create new ones without explicitly admitting it; when his health deteriorated he forgot the conclusions he had arrived at earlier." Or, as Leibniz said, "I thought I had reached port; but ... I seemed to be cast back again into the open sea." What remains absolute, however, is the way in which the created concept is posited in itself and with others. The relativity and absoluteness of the concept are like its pedagogy and its ontology, its creation and its self-positing, its ideality and its reality-the concept is real without being actual, ideal without being abstract. The concept is defined by its consistency, its endoconsistency and exoconsistency, but it has no *reference;* it is self-referential; it posits itself and its object at the same time as it is created. Constructivism unites the relative and the absolute.

Finally, the concept is not discursive, and philosophy is not a discursive formation, because it does not link propositions together. Confusing concept and proposition produces a belief in the existence of scientific concepts and a view of the proposition as a genuine "intension" (what the sentence expresses). Consequently, the philosophical concept usually appears only as a proposition deprived of sense. This confusion reigns in logic and explains its infantile idea of philosophy. Concepts are measured against a "philosophical" grammar that replaces them with propositions extracted from the sentences in which they appear. We are constantly trapped between alternative propositions and do not see that the concept has already passed into the excluded middle. The concept is not a proposition at all; it is not propositional, and the proposition is never an intension. Propositions are defined by their reference, which concerns not the Event but rather a relationship with a state of affairs or body and with the conditions of this relationship. Far from constituting an intension, these conditions are entirely extensional. They imply operations by which abscissas or successive linearizations are formed that force intensive ordinates into spatiotemporal and energetic coordinates, by which the sets so determined are made to correspond to each other.

Француски оригинал (стране 23-24 и 26-28).

23-24

Mais· mais d’autre part un concept a *devenir* qui concerne cette fois son rapport avec des concepts situés sur le même plan. Ici, les concepts se raccordent les uns avec les autres, se recourent les uns les autres, coordonne leurs contours, composent leur problèmes respectifs, appartiennent a la même philosophie même s’ils ont des histoires différentes. En effet, tout concept, ayant un nombre fini de composantes, bifurquera sur d'autres concepts, autrement composés, mais qui constituent d’autres régions du même plan, qui répondent à des problèmes connectables, participent d'une co-création. Un concept n'exige pas seulement un problème sous lequel il remanie ou remplace des concepts précédents, mais un carrefour de problèmes où il s'allie à d'autres concepts coexistants. Dans le cas du concept d'Autrui comme expression d'un monde possible dans un champ perceptif, nous sommes conduits à considérer d'une nouvelle façon les composantes de ce champ

pour lui-même : autrui, n'étant plus ni un sujet de champ ni un objet dans le champ, va être la condition sous laquelle se redistribuent non seulement l'objet et le sujet, mais la figure et le fond, les marges et le centre, le mobile et le repère, le transitif et le substantiel, la longueur et la profondeur ... Autrui est toujours perçu comme un autre, mais dans son concept il est la condition de toute perception, pour les autres comme pour nous. C'est la condition sous laquelle on passe d'un monde à un autre. Autrui fait passer le monde, et le «je» ne désigne plus qu'un monde passé « j'étais tranquille ... »). Par exemple, Autrui suffit à faire de toute longueur une profondeur possible dans l'espace, et inversement, au point que, si ce concept ne fonctionnait pas dans le champ perceptif, les transitions et les inversions deviendraient incompréhensibles, et nous ne cesserions de nous cogner contre les choses, le possible ayant disparu. Ou du moins, philosophiquement, il faudrait trouver une autre raison pour laquelle nous ne nous cognons pas ... C'est ainsi que, sur un plan déterminable, on passe d'un concept à un autre par une sorte de pont : la création d'un concept d'Autrui avec telles composantes va entraîner la création d'un nouveau concept d'espace perceptif, avec d'autres composantes à déterminer (ne pas se cogner, ou ne pas trop se cogner, fera partie de ces composantes).

26-28

Le concept est donc à la fois absolu et relatif à ses propre composantes, aux autres concepts, au plan sur lequel il se de1mite, aux problèmes qu'il est censé résoudre, mais absolu par les condensation qu'il opère, par le lieu qu'il occupe sur le plan ,par les conditions qu'il assigne au problème. Il est absolu comme tout, mais relative en tant que fragmentaire. Il est *infini par son survol ou sa vitesse, mais fini par son mouvement qui trace e contour des composantes.* Un philosophe ne cesse pas de remanier ses concepts, et même d'en changer ; il suffit parfois d'un point de détail qui grossit, et produit une nouvelle condensation, ajoute ou retire des composantes. Le philosophe présente parfois une amnésie qui en fait presque un malade: Nietzsche, dit Jaspers, «corrigeait lui-même ses idées pour en constituer de nouvelles sans explicitement l'avouer; dans ses états d'altération, il oubliait les conclusions auxquelles il était précédemment parvenu». Ou Leibniz:« Je croyais entrer dans le port, mais... je fus rejeté en pleine nier». Ce qui reste pourtant absolu, c'est la façon dont le concept créé se pose en lui-même et avec d'autres. La relativité et l'absoluïté du concept sont comme sa pédagogie et son ontologie, sa création et son auto-position, son idéalité et sa réalité. Réel sans être actuel, idéal sans être abstrait ... Le concept se définit par sa consistance, endo-consistance et exo-consistance, mais il n'a pas de *référence*: il est autoréférentiel, il se pose lui-même et pose son objet, en même temps qu'il est créé. Le constructivisme unit le relatif et l'absolu.

Enfin, le concept n'est pas discursif, et la philosophie n'est pas une formation discursive, parce qu'elle n'enchaîne pas des propositions. C'est la confusion du concept et de la proposition qui fait croire à l'existence de concepts scientifiques, et qui considère la proposition comme une véritable « intension » (ce qu'exprime la phrase) : alors le concept philosophique n'apparaît le plus souvent que comme une proposition dénuée de sens. Cette confusion règne dans la logique, et explique l'idée enfantine qu'elle se fait de la philosophie. On mesure les concepts à une grammaire « philosophique » qui leur substitue des propositions extraites des phrases où ils

apparaissent : on nous enferme sans cesse dans des alternatives entre propositions, sans voir que le concept est déjà passé dans le tiers exclu. Le concept n'est nullement unè proposition, il n'est pas propositionnel, et la proposition n'est jamais une intension. Les propositions se définissent par leur référence, et la référence ne concerne pas !'Evénement, mais un rapport avec l'état de choses ou de corps, ainsi que les conditions de ce rapport. Loin de constituer une intension, ces conditions sont toutes extensionnelles : elles impliquent des opérations de mise en abscisse ou de linéarisation successives qui font entrer les ordonnées intensives dans des coordonnées spatio-temporelles et énergétiques de mise en correspondance d'ensembles ainsi délimités.

3. Apsurdities.

(Овај цитат је из неколико дискусија о проблему плагиаризма, изборној кампањи Доналда Трампа и из неких других дискусија на Интернету у којима сам учествовао.

https://www.researchgate.net/profile/Dragan_Pavlovic/contributions)

The above described is the well known sound of post-modernism, often identified with continental or more precisely, French philosophy. Since the post-modern approach, while producing just noise in the philosophical discussion, did not produce so far, as not only direct but not even as its side effects, any advancement in physics, molecular biology or medicine, or any improvements in practical daily life, let alone in technology or even in moral life, peace efforts or in any way contributed to more sustainable life, I will not include any further discussion about it here. In fact, since its sequel seem to be present in the moral relativism, or even in destruction of judicial international order and war escalation I must admit that some feelings of disgust, may be not fully justified and subjective, prevent me to say much more about it. I can introduce political bias in a scientific community easily, but have to put at work some specific methods.

This example will concern not opposing some scientific concept by using political action but inverse: the opposing some political orientation by using fallacious scientific methods. Using science is very effective to persuade the masses and can be easily dissimulated. The important aspect of the propaganda method is **to imply the conclusions** and **to avoid *establishing links with the discussed facts.*** Here is what I mean.

Imagine I belong to a community of political orientation A and we strongly oppose the community that has adopted the political orientation B. To persuade the scientific community to support our A-ideas, I will ask a question on RG which answer could discredit some personality from the B-community. Here is how.

In France suitable question would be to elucidate some aspects of racism and as an example, of whether some elements from the political program of Mr. François (imagined name) imply that **the program** may have some racist **elements**. Every political program is susceptible that some elements of it may imply racism, so the question will certainly bring some fruits. The answers should, to be scientific, limit on discussing **the elements** of racism and the **facts**, i.e. the definition of racism, various forms of racism, sociological or even philosophical aspect etc, etc. However, I, as the initiator, will then bring **the person** of Mr. Francois as an exam-

ple, and ignoring sociological, psychological, semantic, historical **elements**, I will promote the discussion that decidedly involves the **personality** of Mr. Francois. In cases when the commentators would insist on **facts** and **the elements** of racism in principle, I will discourage that line of discussion.

If the community would be sufficiently permissive and passive, I will succeed in my efforts to damage Mr. Francois and will almost certainly disregard proclaimed objectives – to elucidate some aspects of racism in principle. Certainly, if my initial objective was to damage Mr. Francois, my objective will be attained.

As far as I know, we had on RG at least 2 such threads: during the last elections in the US (trying to discredit Donald Trump), and one recent and still running - on plagiarism (trying to damage certain Serbian politicians). There are certainly some others of which I am not aware.

The common feature of such attempts is to focus the discussion on some **personality** and to avoid clarification of the **facts** and insist on some more general aspects, structural or **contextual aspects**, persuasions or general principle ***without establishing the links with the discussed facts***. Number of logical fallacies are used and none of them is specific for those discussions.

4. Везе с Кантом

Један други текст – одломке од Делуза о Канту и ноуменону из *Différence et repetition* – читао сам на енглеском где се види да он или не разуме *ноуменон* (познати Кантов концепт) или га одбацује и појам користи као већина филозофа, да означи неке друге појмове и односе и даје му неки сасвим други контекст и значење. (Видети такође у: *Kant's Critical Philosophy, The Doctrine of the Faculties*.)

(…) The transcendental use consists in the following: that the understanding *claims to know something in general* (therefore independently of the conditions of sensibility). Consequently, this something can be the thing as it is in itself; and it can only be thought of as suprasensible ('noumenon'). But, in fact, it is impossible for such a noumenon to be a positive object for our understanding. Our understanding does indeed have as a correlate the form of the object in general; but this is an object of knowledge only precisely in so far as it is qualified by a diversity with which it is endowed under the conditions of sensibility. Knowledge of the object in general which would not be restricted to the conditions of our sensibility is simply an 'objectless knowledge'. 'The merely transcendental employment of the categories is therefore really no employment at all, and has no determinate object, not even one that is determinable in its mere form' (CPR A247—8/B304). Из: Gilles Deleuze, *Kant's Critical Philosophy, The Doctrine of the Faculties, Legitimate Employment, Illegitimate Employment*, Translated by Hugh Tomlinson and Barbara Habberjam, THE ATHLONE PRESS, London 1984.

Да ли су такве слободне интерпретације ноуменона могуће? Наравно, сам Кант је одговоран због неких контрадикција које је увео (везе с етиком, с временом и простором, с категоријама, концепт о интринзичним особинама). Али ово се односи на друге текстове Делеуза, а и ретко ко се касније у то упуштао, па да се овде не губимо у тим компликованим стварима.

5. Frege и Deleuze

Још једна напомена о претпоставци како је то вероватно конструисано. Поред тога што имам утисак да као што рекох, користи диктафон и да после то редигује у књигу. Инспирација је вероватно не познавање већ једноставно афинитет према неким областима филозофије и логике. Наиме, аутор познаје Фрегеа, нема сумње. Чак је Фреге и цитиарн, али само некако без навођења радова. Али онда, утисак је сасвим јасан, он користи неколико текстова Фрегеа о дефиницији (Grundgesetze der Arithmetik, Vol. II, Sect. 56-67, 139-144) заправо узима кључне термине којих има само неколико, као «границе концепта», «раван» у којој се налази неки концепт, «ареал» концепта, и око тога наш аутор развија сасвим слободне асоцијације на првих 50-100 страна. (Ја ниже дајем само §56 и 57 из Фрегеовог оригинала из 1903.)

Из: G. FREGE, GRUNDGESETZE DER ARITHMETIK. Begriffsschriftlich abgeleitet, II. Band.

Verlag von Hermann Pohle, JENA, 1903. III. Die reellen Zahlen. 1. Kritik der Lehren von den Irrationalzahlen. a) Grundsätze des Definirens. § 55. Vorbemerkung, Seite 69 1. Grundsatz der Vollständigkeit. § 56. Der Begriff muss scharf begrenzt sein, Seite 69.

§ 55. Bevor wir prüfen, was hervorragende Mathematiker von den Zahlen, insbesondere den Irrationalzahlen gelehrt haben, wird es gut sein, vorweg einige Grundsätze für das Definiren aufzustellen und zu begründen, die fast von allen Schriftstellern auf diesem Gebiete ausser Acht gelassen werden, damit wir nicht nöthig haben, jedes einzelne Mal ausführlich darauf einzugehen. Wir haben solche Grundsatze schon im 1. Bd. für die Begriffsschrift aufgestellt; hier soll es sich hauptsächlich um Definitionen in den Wort8prachen handeln. Zwischen beiden Aufstellungen werden freilich nur solche Unterschiede hervortreten, welche in der verschiedenen Natur dieser Ausdrucksmittel begründet sind.

1. Grundsatz der Vollständigkeit.

§ 56. Eine Definition eines Begriffes (möglichen Prädikates) muss vollständig sein, sie muss für jeden Gegenstand unzweideutig bestimmen, ob er unter den Begriff falle (ob das Prädikat mit Wahrheit von ihm ausgesagt werden könne) oder nicht. Es darf also keinen Gegenstand geben, für den es nach der Definition zweifelhaft bliebe, ob er unter den Begriff fiele, wenn es auch für uns Menschen bei unserm mangelhaften Wissen nicht immer möglich sein mag, die Frage zu entscheiden. Man kann dies bildlich so ausdrücken: der Begriff muss scharf begrenzt sein. Wenn man sich Begriffe ihrem Umfange nach durch Bezirke in der Ebene versinnlicht, 80 ist das freilich ein Gleichnis, das nur mit Vorsicht gebraucht werden darf, hier aber gute Dienste leisten kann. Einem unscharf begrenzten Begriffe würde ein Bezirk entsprechen, der nicht überall eine scharfe Grenzlinie hätte, sondern stollenweise ganz verschwimmend in die Umgebung überginge. Das wäre eigentlich gar kein Bezirk; und so wird ein unscharf definirter Begriff mit Unrecht Begriff genannt. Solche begriffsartige Bildungen kann die Logik nicht als Begriffe anerkennen; es ist unmöglich, von ihnen genaue Gesetze aufzustellen. Das Gesetz

des ausgeschlossenen Dritten ist ja eigentlich nur in anderer Form die Forderung, dass der Begriff scharf begrenzt sei. Ein beliebiger Gegenstand fällt entweder unter den Begriff , oder er fällt nicht unter ihn: *tertium non datur*. Hätte z. B. der Satz „jede Quadratwurzel ans 9 ist ungerade" wohl überhaupt einen fassbaren Sinn, wenn Quadratwurzel aus 9 nicht ein scharf begrenzter Begriff wäre? Hat die Frage „Sind wir noch Christen?" eigentlich einen Sinn, wenn nicht bestimmt ist, von wem das Prädikat Christ mit Wahrheit ausgesagt werden kann, und wem es abgesprochen werden muss?

Данијела С. ПЕТРОВИЋ
Универзитет у Београду, Филозофски факултет
Одељење за психологију

УДК 316.736 : 371.12
- прегледни научни рад -

СТИЦАЊЕ ИНТЕРКУЛТУРАЛНИХ КОМПЕТЕНИЦИЈА У СВЕТЛУ РАЗВОЈНОГ МОДЕЛА ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ ОСЕТЉИВОСТИ МИЛТОНА БЕНЕТА

Сажетак: *У овом раду разматрају се импликације „Развојног модела интеркултуралне осетљивости“ Милтона Бенета за конципирање и реализацију студијских програма и програма професионалног усавршавања који настоје да подстакну развој интеркултуралних компетенција будућих и актуелних наставника. Осетљивост у третирању културних разлика према овом моделу развија се од стадијума крајњег етноцентризма (порицање, поларизација, минимизирање) ка стадијумима све већег уочавања и прихватања културних разлика, које Бенет назива етнорелативизам (прихватање, адаптација и интеграција). Сматрамо да је Бенетов модел значајно теоријско упориште за образовне интервенције које имају за циљ развијање интеркултуралних компетенција, јер едукаторима[1] помаже у бољем конципирању, планирању и реализацији обука, разумевању отпора који испољавају едуканти на различитим стадијумима развоја интеркултуралне осетљивости и креирању подстицајне средине за интеркултурално учење кроз избалансиран избор образовних изазова и подршке. Мада су импликације Бенетовог модела разматране у раду са одраслима, наведени поступци и препоруке су применљиве и у раду са децом и младима.*

Кључне речи: *интеркултуралне компетенције, развојни модели, интеркултурална осетљивост, наставници, будући наставници*

* dspetrov@f.bg.ac.rs

** Рад је део пројекта „Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву орјентисаном на европске интеграције“, број 179018 који подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Републике Србије.

*** Рад је приказан на 64. научном скупу психолога Србије *Релације и границе – психологија и интерперсонални односи*, Златибор, 25-28 мај, 2016. године, књига резиме, стр. 47-48 под називом „Импликације Бенетовог Развојног модела интеркултуралне осетљивости за развој интеркултуралних компетенција наставника”.

[1]У наставку текста користиће се термин едукатори и њиме ће се означавати и универзитетски наставници и реализатори обука за професионално усавршавање наставника.

Увод

Прилике за интеракцију са особама из других култура у данашње време су умногостручене развојем савремених технологија и повећањем миграција становништва које доприносе све већој друштвеној хетерогености. Савремена мултикултурална друштва међусобно су повезана бројним сложеним процесима економске и културне глобализације и због тога ниједно друштво (а ни појединац) не може бити самодовољно и остати изоловано. Услед глобализације економије предвиђа се да ће у скоријој будућности већина људи радити у мултикултуралним тимовима. Због свих ових промена неопходно је да се будуће генерације деце и младих оспособе за успостављање квалитетних односа, дијалога и сарадње са припадницима других култура тј. да стекну одговарајуће интеркултуралне компетенције (Petrović, 2014). Стицање интеркултуралних компетенција, нарочито за младе наштаје у Србији, значајно је из два разлога. Прво, за демократски развој Србије као вишенационалне и мултикултуралне заједнице важно је да млади препознају квалитет и предности живота у друштву у којем живе припадници различитих култура као важан фактор личног и укупног друштвеног напретка. Друго, феномен глобализације и приближавање Србије Европској унији, као заједници мноштва култура, језика и народа, нужно од појединаца захтева поседовање компетенција за успешну интеркултуралну интеракцију (Zlatković&Petrović, 2016).

У најширем смислу, интеркултуралне компетенције могу се дефинисати као скуп способности потребних за ефикасну и сврсисходну интеракцију са људима који су језички и културно различити од нас (Fantini, 2000). Према резултатима истраживања које је спровела Дерла Дирдорф већина стручњака из области интеркултуралне интеракције сматра да интеркултуралну компетентност треба одредити као способност адекватне и делотворне интеракције у интеркултуралним ситуацијама која почива на интеркултуралним знањима, вештинама и специфичним интеркултуралним ставовима (Deardorff, 2006). Мања сагласност међу стручњацима постоји око тога које ставове, знања и вештине тачно укључује интеркултурална компетенција. Неки од ставова који се налазе у основи интеркултуралне компетентности су да људи треба да буду радознали и отворени за учење о другим културама, да поседују свест о себи као комплексном културном бићу, као и свест о утицају који култура којој се припада има на мишљење и понашање, да су отворени и спремни да истражују прећутна културна правила и норме које утичу на понашање, да су спремни и отворени да преиспитују погрешна уверења о сопственој и другим културама и сл. (Petrović, 2018). Да би се остварила успешна комуникација са особама из друге културе, неопходна су и одређена знања не само о културној баштини, обичајима, историји, већ и о специфичним („дубинским“) карактеристикама других култура, као што су на пример, дистанца моћи, односи међу половима, нагласак на индивидуалним или групним циљевима, толеранција на неизвесност, однос према времену и др. (Hall 1976, Hofstede,

1997). Поред тога, интеркултурална компетентност укључује читав низ вештина као што су способност разумевања другачијег погледа на свет; способност да се препознају и користе културне разлике као један од ресурса за учење; способност да се интерпретирају извори и догађаји из других култура, као и њихово довођење у везу са изворима и догађајима из сопствене културе; способност да се критички, уз примену експлицитних критеријума, евалуирају перспективе, праксе и продукти, како сопствене, тако и других култура и земаља; способност ангажовања у новим облицима понашања када друга култура то захтева и др. (Petrović, 2018).

Посебан аспект интеркултуралне компетентности представља интеркултурална осетљивост тј. способност опажања релевантних културних разлика (Bennett, 1998, 2005) и развијања позитивних осећања према културним разликама (Chen & Starosta, 1997). Интеркултурално осетљива особа је мотивисана да уочи, разуме, уважи културне разлике, а да истовремено постигне сопствене циљеве и оствари позитивне исходе у интеркултуралној интеракцији (Petrović & Zlatković, 2009). Због тога интеркултурална осетљивост подстиче прикладно и ефикасно понашање током интеркултуралне комуникације. У основи интеркултуралне осетљивости налазе се самопоуздање, саморегулација, отвореност, емпатија, укљученост у интеркултуралну интеракцију и одлагање просуђивања (Chen & Starosta, 1997).

Интеркултуралне компетенције[2] се не усвајају и стичу само кроз претходно искуство са другима који су културно другачији већ у њиховом стицању пресудну улогу имају образовање, а нарочито наставници. Међутим, да би наставници били у стању да подстичу развој интеркултуралних компетенција код својих ученика неопходно је да и сами поседују способност уочавања и прихватања различитости, позитивне ставове о својој и другим културама, као и знања о различитим културама - да су и сами интеркултурално компетентни (Петровић & Гошовић, 2016). Интеркултуралне компетенције као образовни исход биће могуће само уколико постоје код наставника који „познају и признају карактеристике и различитости ученика“, управљају одељењем на начин да се подстиче кооперативно учење и који су истовремено рефлексивни и иновативни практичари који „поштују етику сопствене професије и преиспитују своје устаљене праксе, концепте, приступе учењу и подучавању“ (Stojić, 2016, стр. 15).

И поред неоспорног значаја за рад наставника, интеркултурална осетљивост и интеркултурална компетентност у Србији нису препознате као саставни део корпуса компетенција за наставнички позив (Gošović&Petrović, 2016). Поред тога, мали број студената који се припремају за професију наставника има могућности да интеркултуралне компетенције

[2]Термин интеркултурална компетентност означава специфичан диференцијално-психолошки конструкт, док се термин интеркултуралне комптетенције користи као ознака за све диференцијално-психолошке конструкте развијене у сврху истраживања и објашњавања индивидуалнх разлика у интеркултуралној интеракцији (Starčević, 2018).

стекне током свог иницијалног образовања. На пример, анализа студијских планова и програма факултета који образују будуће разредне наставнике показује да се интеркултурално образовање, као предмет намењен развијању интеркултуралних компетенција, реализује на три факултета у Србији, на Факултету педагошких наука у Јагодини и Педагошком факултету у Врању, на нивоу основних академских студија, и на Педагошком факултету у Сомбору, на нивоу мастер академских студија (Zlatković&Petrović, 2016). За разлику од професионалне припреме, боље опције за стицање интеркултуралних компетенција наставници имају током свог професионалног развоја. Анализа акредитованих програма стручног усавршавања наставника показује да 38 програма доприноси развоју интеркултуралне компетентности у целини или појединих аспеката интеркултуралне компетентности (Petrović, 2016).

Важно питање је и како приступити подучавању и развијању интеркултуралних компетенција. Због тога се у овом раду разматрају импликације *Развојног модела интеркултуралне осетљивости* Милтона Бенета (Bennett, 1986a, 2011) за организацију и реализацију студијских програма и програма професионалног усавршавања који настоје да подстакну развој интеркултуралних компетенција студената који се припремају за наставнички позив и наставника.

Бенетов *Развојни модел интеркултуралне осетљивости*

Модели интеркултуралног развоја описују како се особе развијају у погледу својих културних идентитета, културних уверења, као и погледа на свет. Један од најпознатијихје *Развојни модел интеркултуралне осетљивости* Милтона Бенета (Bennett, 1986a, 2011). Према овом моделу развој интеркултуралне осетљивости захтева промену погледа на свет, тј. начина на који се сагледавају разлике (квалитативна промена), а не искључиво стицање знања о одређеним културама (квантитативна промена). Стицање одређених специфичних сазнања о културној разноликости или о појединим културама јесте нужан, али није и довољан услов развоја интеркултуралне осетљивости (Starčević, 2018). Промену у опажању и доживљавању културних разлика Бенет описује као постепено мењање и померање од *етноцентричког погледа на свет* – сопствени поглед на свет се види као једино могуће и природно стање ствари, ка *етнорелативистичком* – увиђа се да је сопствени поглед на свет један од могућих и једнако вредних начина сагледавања стварности (Bennett, 2004).

Бенет разликује шест стадијума (погледати слику 1) развоја интеркултуралне осетљивости дуж континуума етноцентризам-етнорелативизам (Bennett, 1986a), а унутар стадијума и поједине међу-стадијуме:

Стадијуми етноцентризма			↔	Стадијуми етнорелативизма		
Порицање	**Одбрана**	**Минимизирање**	↔	**Прихватање**	**Адаптација**	**Интеграција**
Изолација Сепарација	Омаловажавање Супериорност Обртање у супротност	Физички универзализам Трансцендентални универзализам	↔	Бихејвиорални релативизам Вредносни релативизам	Емпатија Плурализам	Контекстуална евалуација Конструктивна маргиналност

Слика 1. *Развојни модел интеркултуралне осетљивости* (Bennett, 1986a, 2004)

Порицање разлика је почетни стадијум етноцентризма. Особе на том стадијуму сматрају да је њихов поглед на свет једино могуће схватање реалности. Типично понашање на том стадијуму јесте занемаривање и игнорисање културалних разлика, што је чест случај код особа које су живеле у културно хомогеним срединама и које су имале мало искуства с културалним разликама. Порицање разлика може да се испољава и у форми ненамерног (*изолација*) и намерног (*сепарација*) одвајање од припадника других култура. Особе које заговарају сепарацију сматрају да је за једно друштво боље уколико се припадници различитих култура држе одвојено и не мешају, па зато између себе и људи из других културних група постављају различите врсте баријера. Пример сепарације су различити видови сегрегације мањинских група.

Одбрана од разлика (користи се и назив *поларизација*) је други стадијум етноцентризма. Особа на том стадијуму схвата интеркултуралне разлике као претњу и настоји да се одбрани од њих јер оне представљају алтернативу њеном погледу на свет и доживљају идентитета. За стадијум поларизације су такође типични стереотипи о припадницима других култура и поједностављено размишљање у категоријама „ми-они". Постоје три форме/подстадијума одбране од разлика. *Супериорност* је тенденција да се у поређењу с другим културама истичу и преувеличавају позитивне карактеристике сопствене културе, при чему се друге културе не омаловажавају. Међутим, свака критика упућена култури којој се припада доживљава се као напад. За о*маловажавање* је карактеристично да особа третира друге културе као инфериорне и да их описује на увредљив начин, примењујући негативне стереотипе. Екстремна форма овог вида одбране је нацизам. Код *обртања у супротност* друга култура се опажа као супериорна, а у исто време се осећа отуђеност од сопствене културне групе или се на њу гледа са омаловажавањем.

Минимизирање разлика је последњи стадијум етноцентризма. Особа на том стадијуму уочава културалне разлике, али настоји да их умањи, минимизира, заступајући становиште да су сви људи исти тј. наглашавају универзалност као највећу вредност. Особе на стадијуму минимизирања у сусрету са културним разликама најчешће истичу сличности, попут истих базичних потреба за све људе (*физички универзализам*) или духовне, политичке и друге идејне сличности (*трансцедентални универзализам*).

Прихватање разлика је први стадијум етнорелативизма. На том стадијуму се уочавају разлике и оне се не процењују на основу критеријума сопствене културне групе, већ у складу са културним контекстом. Особа прихвата да обрасци понашања, вредности и уверења варирају од једне до друге културе. Другим речима, културе не сагледава као надређене/вредније или подређене/мање вредне, већ као различите. Међутим, и поред оваквог погледа на културне разлике, особе на стадијуму прихватања често имају дилему како да поступе у појединим интеркултуралним ситуацијама, тј. како да своје увиде о културним разликама преточе у акцију.

Адаптација на разлике, као други стадијум етнорелативизма, подразумева истовремену свесност о сопственој културној перспективи и способност сагледавања света и културних разлика из других перспектива. Особа на овом стадијуму развоја интеркултуралне осетљивости, лако и без великог свесног напора, мења своје обрасце понашања када интеркултурална ситуација то захтева. Приликом решавања проблема и доношења одлука алтернативно користи различите културне оквире и интернализовала је више различитих погледа на свет. Особе које су достигле стадијум адаптације најчешће су имале учестала и интензивна искуства комуникације са припадницима других културних група и/или су дуже време боравиле у другој култури.

Интеграција разлика је према Милтону Бенету последњи стадијум етнорелативизма. Тај стадијум се разликује од претходног по томе што особа на овом стадијуму интегрише различите културне перспективе у јединствени, сопствени поглед на свет, док се особа на стадијуму прихватања разлика руководи различитим референтним оквирима који паралелно постоје. Идентитет особе која је достигла овај стадијум је заснован на различитим културама и надмашује их, услед чега особа нема ексклузивни доживљај припадности само једној културној групи.

Стадијум минимизирања културних разлика је у Бенетовом моделу окарактерисан као последњи ступањ у етноцентричком сагледавању стварности мада по неким својим одликама значајно превазилази типично етноцентричке фазе порицања и одбране (Petrović, 2014). У својим новијим радовима Бенет (Bennett, 2004, 2011) донекле мења своје становиште и истиче да, мада на стадијуму минимизирања доминирају елементи етноцентризма (конструкти сопствене културе су централни за разумевање реалности), има и појединих елемената етнорелативизма (други се углавном не сагледавају стереотипно и признаје се људскост припадницима свих група).

Такво становиште потврђују и емпиријски налази (Hammer, 2009, 2011) тако да развој интеркултуралне осетљивости боље репрезентује модел у којем се минимизирање третира као прелазни стадијум између етноцентричког и етнорелативистичког погледа на свет (видети слику 2), при чему се интеграција разлика не сагледава као посебан стадијум развоја интеркултуралне осетљивости већ као одлика личности.

Слика 2. *Развојни модел интеркултуралне осетљивости* (Hammer, 2009)

Бенетов модел и развијање интеркултуралних компетенција

Бенетов *Развојни модел интеркултуралне осетљивости* је коришћен оквир за дијагностицирање нивоа развоја интеркултуралне осетљивости појединаца и група при чему познавање основне когнитивне оријентације према културним разликама омогућава да образовне интервенције усмерене на стицање интеркултуралних компетенција буду боље прилагођене. Важно питање за едукаторе јесте како изабрати одговарајуће активности и како их распоредити током обуке како би оне, у потпуности, одговарале развојном нивоу интеркултуралне осетљивости и спремности за интеркултурално учење едуканата[3]. Тек када се тачно процени развојна фаза едуканата у погледу интеркултуралне осетљивости и направи равнотежа између подршке и изазова током обуке ствара се основа за ефикасно подучавање интеркултуралне компетенције (Bennett & Bennett, 2004). Да би се едуканти подстакли на ангажовање током обуке и тиме олакшало учење и стицање интеркултуралних компетенција неопходно је добро уравнотежити ниво изазова. Изазови који су претешки за едуканте могу резултирати падом мотивације, отпором, а у неким случајевима и напуштањем обуке. Насупрот томе, уколико је ниво изазова низак, едуканти ће научити мало или готово ништа. На пример, дискусија о неједнакости у друштву може бити превелик изазов за едуканте који се налазе на стадијуму поларизације, а указивање на то да они имају дискриминаторске или етноцентричке ставове може довести до њиховог повлачења из дискусије, па чак и одустајања од саме обуке (Bennett, 2003). С друге стране, едуканти који се налазе на неком од стадијума етнорелативизма су истински заинтригирани културним разликама и за њих су предавања о важности културних разлика и неопходности њиховог уважавања недовољно изазовна.

Треба имати на уму да се захтев за равнотежом између изазова и подршке, приликом обуке, односи како на садржај, тако и на процес спровођења образовних активности. У зависности од стадијума развоја интеркултуралне осетљивости, едуканти на обуци могу одређени садржај доживети као више или мање претећи. На пример, културни шок је као тема у већој мери изазовна, а тиме и претећа, за едуканте који се налазе на стадијуму минимизирања него за едуканте који се налазе на стадијуму адаптације. Такође, о потенцијално осетљивим темама, као што су, на пример,

[3]У наставку текста термин едуканти користиће се за студенте који похађају предмет Интеркултурално образовање и наставнике који похађају обуке за професионално усавршавање намењене стицању интеркултуралних компетенција.

обесправљеност, дискриминација, национализам, расизам и сл., спремни су да отворено дискутују, а да се при томе не осећају угроженим тек едуканти који су у свом развоју достигли неки од етнорелативистичких стадијума и због тога овакве теме не треба уводити на самом почетку обуке.

Методе које се користе у обуци, такође, морају бити избалансиране на основу анализе карактеристика едуканата. У принципу, за едуканте велики изазов представљају активности које од њих траже самооткривање и опробавање, као што су играње улога и учешће у симулацијама, поготово уколико још није изграђено поверење између едукатора и едуканата, или међу самим едукантима. Због тога је важно направити добру равнотежу између избора садржаја и метода. За садржаје који су изазовни треба користити мање захтевне методе које едуканте не стављају у ситуацију ризика, као што су предавања и рад у малим групама, посматрање и анализа видео-снимака. Насупрот томе, захтевније наставне методе, као што су симулације или игре улога, су погодне уколико тема која се обрађује није исувише захтевна. Одржавањем равнотеже између провокативности и тежине садржаја који се обрађују и метода рада, едуканти се подржавају и охрабрују да постепено разматрају све сложенија интеркултурална питања на начин који подстиче њихов интеркултурални развој (Bennett, 2003). Сложеније наставне методе се могу користити за изазовније садржаје који, у извесној мери, доводе у питање поглед на свет едуканата, уколико су они у индивидуалном развоју достигли барем етнорелативистички стадијум прихватања, а поготову уколико се налазе на стадијуму адаптације.

Развијање интеркултуралних компетенција на стадијуму порицања

Уколико се едуканти налазе на стадијуму порицања културних разлика, обука треба да допринесе повећању њихове свесности о постојању културних разлика. Према Џенет Бенет, едукатори „треба да буду усмерени ка компетенцијама које едуканти на овом развојном нивоу могу да достигну, као што су способност препознавања разлика, прикупљање информација о другим културама и развијање склоности да се то учини“ (Bennett, 2003, стр. 161–162). Имајући у виду да тема културних разлика представља велики изазов за едуканте који су на стадијуму порицања, едукатори треба да садржаје који су подстицајни, а да при томе нису исувише изазовни (као што су, на пример различити примери материјалне културе – књижевност, музика, плес, филм, уметничка дела, егзотична јела, народне ношње, накит, итд.) комбинују са лако изводљивим активностима које истовремено мотивишу и ангажују едуканте. Пример таквих активности је учествовање у прослави празника карактеристичних за друге културе (Nunez, Nunez Mahdi & Popma, 2007).

За едуканте који се налазе на стадијуму порицања одговарајућа активност је читање књига о местима или регионима у свету које никада нису посетили. Нарочито је корисно читање књига у којима се контрастирају културни обрасци и указује на разлике у перцепцији, вредностима,

верованима, комуникацији и понашању које постоје између културне заједнице из које едуканти потичу и културе о којој се информишу на основу књига. Следећа прикладна активност је гледање филмова у којима су приказане различите културне групе са задатком да се анализира како су чланови других културних група представљени (на пример, да ли су друге културне групе представљене на стереотипан начин или на начин који превазилази границе стереотипа). Такође, читање романа аутора из различитих култура и гледање страних филмова отвориће едукантима читав нови свет културних разлика (Bennett, 2003).

Да сумирамо, на стадијуму порицања културних разлика, најбољи начин за подстицање свесности о постојању културних разлика је учешће у различитим културним манифестацијама на којима су, на пример, представљени храна, народна ношња, музика и плес других култура. Циљ ових активности је да се креира већа диференцијација категорија које едуканти користе за уочавање и описивање културолошких разлика (Bennett, 1986b). Сличну функцију у подизању нивоа културне свесности могу имати путописи, историјска предавања или друге врсте образовних материјала. Коришћење оваквих садржаја и активности заправо нема за циљ унапређивање комуникације са људима из других култура, већ развијање способности уочавања културних разлика (Bennett, 2003; Bennett, 1986b).

Важно је истаћи да едукатори треба да избегну дискусију о стварно значајним културним разликама зато што ће такве дискусије бити игнорисане од стране едуканата који се налазе на стадијуму порицања културних разлика или ће бити искоришћена као рационалан изговор за одржање стадијума порицања. Исто тако, едукатори би требало да избегавају употребу компликованих студија случаја у жељи да илуструју појаву интеркултуралног неразумевања, зато што едуканти који функционишу на стадијуму порицања нису у стању да уоче улогу културних разлика у настанку неспоразума, јер се њихово опажање разлика заснива на примени веома широких перцептивних категорија (Bennett, 1986a).

Развијање интеркултуралних компетенција на стадијуму поларизације

Како би се превазишло сагледавање разлика из визуре „ми-они" које је типично за стадијум поларизације, важно је да едуканти препознају и прихвате да поред културних разлика, постоје и сличности међу културама (Nunez, Nunez Mahdi & Popma, 2007). Развојно напредовање из стадијума поларизације ка наредном стадијуму развоја интеркултуралне осетљивости може бити подстакнуто наглашавањем заједничких карактеристика култура, посебно наглашавањем особина које су позитивно конотиране у свим културама (Bennett, 2003). Један од начина да се подстакне ниво самопоштовања код едуканата јесте дискусија о цењеним карактеристикама сопствене културе и њихово поређење са карактеристикама које се такође сматрају вредним и у другим културама, при чему нагласак треба да буде на карактеристикама које едуканти деле са другим културама.

Када се, пак, едуканти налазе на стадијуму поларизације, главни циљ едукатора је да им помогну да препознају да су „други" исти као и „ми", на пример, зато што деле занимање за исти спорт, за успех у каријери, музику, итд. Уочавање мањих сличности између припадника сопствене и припадника других култура, постепено доводи до тога да се поларизација на „ми" и „они" промени у став да „они и нису тако лоши"! (Bennett, 2003).

Наглашавање културних сличности и заједничких карактеристика култура на први поглед се чини супротним од захтева за културном релативношћу која је неопходна за успешну интеркултуралну комуникацију. Треба имати на уму да се ради само о неопходној фази у развоју интеркултуралне осетљивости (Bennett, 2003). На стадијуму порицања, едукатори треба да избегавају културне контрасте и да онима које подучавају пруже сигуран контекст за истраживање сличности међу људима. Предочавање различитости култура, као и немогућности њиховог свођења на мање или више вредне, на развојном стадијуму поларизације, показује се несврсисходним јер управо такви концепти захтевају наглашенији став етнорелативизације (Bennett, 1986a).

Поред тога, за едуканте који се налазе на стадијуму поларизације погодне су активности које захтевају тимски рад на различитим задацима који немају везе са културом јер такве активности омогућавају едукантима да поред културалних искусе и друге врсте разлика. Како би подстакли едуканте да напредују ка издиференцираније размишљању о разликама, едукатори треба да подстичу стицање вештина и ставова који су важни за успешну интеркултуралну интеракцију, као што су сарадња, толеранција, стрпљење и самоконтрола. Показало се да теме у којима култура углавном није присутна, а где едукатни могу наћи нешто заједничко, подстичу њихов даљи напредак на овом стадијуму (Bennett, 2003).

Према Милтону Бенету, у раду са едукантима који се налазе на стадијуму порицања културних разлика најбољи приступ је „превентива"[4] (Bennett, 1986b, стр. 189). Овај приступ подразумева да едукатор ставове који су карактеристични за поларизацију препозна и да на њих одреагује (на пример, у виду уопштеног коментара или реторичких питања) пре него што се такви ставови заиста и испоље током обуке. Мања је вероватноћа да ће едуканти имати провокативна питања и негативистичке коментаре уколико су они антиципирани од стране едукатора и уколико су адресирани на прави начин.

Развијање интеркултуралних компетенција на стадијуму минимизирања

Први задатак за едуканте који се налазе на стадијуму минимизирања је преиспитивање „претпоставки о сличностима које постоје унутар сопствене културе" (Bennett, 2003, стр. 163). Развијајући свесност о сопственој култури, едуканти постепено постају спремни и да преиспитују

[4]Бенет користи назив „вакцинација"

контрасте између властите културе и других култура са којима ће имати прилике да се сусретну или су се већ сусретали. Због тога је развијање свесности о сопственој култури најважнији корак напредовања на стадијуму минимизирања, као и велики искорак из ограничавајућег етноцентричког погледа на свет (Nunez, Nunez Mahdi & Popma, 2007).

Едукатори би требало да имају на уму да стадијуме минимизирања и прихватања, како то истиче Бенет, дели својеврсна „парадигматска баријера“ (Bennett, 1986b, стр. 190). Напредак ка следећем стадијуму развоја интеркултуралне осетљивости представља кључни концептуални преокрет од ослањања на апсолутне принципе ка уважавању релативности. За едукаторе је важно да уоче моменат када студенти испоље известан степен дезоријентисаности и конфузије, док се боре да премосте ову врсту баријере, и да им тада пруже своју подршку. Да би се превазишао стадијум минимизирања, едукантима се мора показати да „свесност о културним разликама има практичан значај за интеркултуралну комуникацију“ (Bennett, 2003, стр. 163). Активности у којима се од едуканата тражи „опис, тумачење и евалуација“ неке ситуације или догађаја, помажу едукантима да ставе под контролу своје „инстинктивне негативне процене других“ и да, уместо тога, ствари сагледавају из више различитих перспектива (Bennett, 2003, стр. 163). На стадијуму минимизирања културних разлика погодне активности за едуканте су навођење примера из личног искуства и илустровање утицаја културних разлика кроз тумачење понашања особа које потичу из других култура (Bennett, 1986b).

За едуканте на стадијуму минимизирања корисно је да се упознају са теоријским моделима који објашњавају димензије културних разлика као што су, на пример, Холов и Хофстедов модел (Hall 1976, Hofstede, 1997) како би стекли оквир за њихово уочавање и разматрање. Управо то ће им омогућити да сопствене норме, вредности и базичне претпоставке сагледају унутар ширег контекста и схвате да норме и вредности нису универзалне, већ да се разликују од културе до културе. Модели културних разлика (видети приказ модела у Petrović, 2014) погодни су за анализу разлика у интеркултуралној интеракцији и могу да укажу на потешкоће и препреке које се јављају када припадници двеју култура покушају даураде нешто заједно. Поред тога, коришћење наведених теоријских модела за анализирање димензија културних разлика помаже едукантима и да идентификују скуп културних димензија који је специфичан и за њихову властиту културу (Bennett, 1986b).

На стадијуму минимизирања посебно је ефикасно користити представнике из других култура као ресурсе у процесу тражења разлика. Мало је вероватно да ће едуканти негирати значај културних разлика када су оне представљене од стране особе из друге културе. Међутим, особа из друге културе која се на обукама користи као ресурс мора бити пажљиво одабрана, јер би било контрапродуктивно уколико се она налази на неком од етноцентричких стадијума интеркултуралног развоја. Тачније, да би особа из друге културе представљала адекватан ресурс за интеркултурално уче-

ње, мора се налазити барем на стадијуму прихватања у погледу развоја интеркултуралне осетљивости. Такође, едукатори треба да узму у обзир да је за истраживање културних разлика у коме се особе из других култура користе као ресурси погоднија форма рада „дискусија у малим групама него панел дискусија“ (Bennett, 1986b, стр. 190-191).

Развијање интеркултуралних компетенција на стадијуму прихватања

Главни развојни циљ на стадијуму прихватања, према Џенет Бенет, јесте поступно „повећавање сложености категорија које едуканти користе за анализу разлика и почетак развијања способности мењања референтног оквира“ (Bennett, 2003, стр. 164).

За едуканте на стадијуму прихватања је од посебне важности да развију способност емпатије у односу на припаднике друге културе и способност децентрације, тј. посматрања друге културе из угла њеног „културалног програмирања“ (Nunez, Nunez Mahdi & Popma, 2007, стр. 75).

Када едуканти достигну етнорелативистички стадијум прихватања, тема културалних разлика за њих престаје да буде угрожавајућа. У овом погледу разликују се од едуканата који се налазе на етноцентричким стадијумима развоја, пре свега на стадијуму одбране, који ове теме доживљавају као угрожавајуће. Због тога би едукатори у раду са едукантима на стадијуму прихватања требало да повећају изазов образовне ситуације и да стимулишу развој едуканата користећи захтевније методе подучавања, пре свега оне које се заснивају на искуственом учењу (Bennett, 2003). Игре улога, студијски боравак или живот у другој земљи су добри начини да студенти стекну културну емпатију (Nunez, Nunez Mahdi &Popma, 2007). Ако је група едуканата на обуци претежно на стадијуму прихватања, могу се током обуке користити различите симулације које омогућавају да се сагледа сложеност интеркултуралних релација и да се даље развија културална емпатија. Такође, едуканти на овом стадијуму развоја интеркултуралних разлика имају капацитета да се баве темом дискриминације, као и темом привилегија које поједине културе имају у свету (Bennett, 2003). На стадијуму прихватања, могу се користити различити видео-снимци да би се анализирали и упоредили различити културни обрасци. Према Бенетовој, употреба видео-снимака у процесу интеркултуралног учења је добра, јер они омогућавају анализу сложених и реалистичних интеркултуралних критичних ситуација (видети у Bennett, 2003 листу видео-снимака прикладних за овај стадијум).

Коришћење захтевнијих метода у ситуацији када су едуканти достигли неки од етнорелативистичких стадијума развоја је захтев који се од скоро препознаје као педагошки стандард за интеркултуралне обуке. На пример, седамдесетих година 20. века обуке су често започињане симулацијама које су се углавном неуспешно завршавале, јер едуканти нису били у довољној мери развојно спремни да се носе са таквим захтевима (Bennett, 2003).

Прелазак на следећи стадијум развоја интеркултуралне осетљивости − прилагођавање, може бити охрабрен наглашавањем практичне, инструменталне вредности коју прихватање културних разлика има у интеркултуралној комуникацији. У едукативном контексту је важно да истицање употребне вредности прилагођавања не остане на нивоу анегдотског третмана разлика у понашању, нити да буде искључиво теоријска прича о разликама. Милтон Бенет сматра да је неопходно да „указивање на могућност примене у домену интеркултуралне комуникације буде комбиновано са дискусијом о вредностима како би се олакшао напредак на следећи развојни стадијум“ (Bennett, 1986b, стр. 192).

Едукатори би требало да буду свесни још једног изазова који је присутан на стадијуму прихватања. Наиме, едуканти ће често имати дилеме типа „Ако ја, на пример, прихватим арапску културу, да ли то значи да све што они раде морам сматрати исправним?“. Ова дилема је деликатан развојни задатак јер захтева разумевања понашања особа из друге културе, у контексту те културе, и придржавања сопствених моралних вредности. Зато је за едуканте важно да науче „како да разумеју контекст и значење одређених културних пракси у другим земљама, а да се истовремено придржавају стандарда своје земље“ (Bennett, 2003, стр. 164).

Развијање интеркултуралних компетенција на стадијуму адаптације

На стадијуму адаптације, културне разлике едукантима више не представљају велики изазов, те едукаторима на располагању стоје готово неограничени нивои изазова и у погледу садржаја и у погледу наставних метода (Bennett, 2003). Едуканти на стадијуму адаптације су жељни да примене своје знање о културним разликама у стварној комуникацији лицем у лице и едукатори би требало да обезбеде могућности за овакав вид интеракције. Могуће активности су истраживачки и други пројекти са партнерима из других култура, мултикултуралне групне дискусије или задаци који укључују интервјуисање људи из других култура. Обука у практиковању емпатије је такође прикладна. У обукама треба користити примере ситуација из стварног живота, колико год је то могуће (Bennett, 1986b). За едуканте на стадијуму адаптације би било важно да наставе са практиковањем вежбања промене референтног оквира, као и децентрирања из сопственог система у систем норми и вредности других култура (Nunez, Nunez Mahdi & Popma, 2007).

Едуканти на стадијуму адаптације могу да овладају комплекснијим вештинама, као што су културна опсервација, интеркултурално интервјуисање и разне етнографске технике, како би могли да наставе културно учење и након завршетка обуке. Пошто стадијум адаптације захтева успешну интеракцију у разним културама препоручује се коришћење комплексних активности на обукама (Bennett, 2003). На пример, едуканти на стадијуму адаптације су спремни за опробавање у комплексним симулацијама и играма улога или практиковање специфичних вештина, као што су на при-

мер, учење индиректног изражавања или овладавање преговарачким вештинама. Поред тога, погодне активности су и вежбање промене референтног оквира и интеркултуралне емпатије кроз анализирање критичних инцидената и обимнијих студија случаја. Изазови у погледу образовног процеса могу обухватити дубље истраживање компликованијих појмова, укључујући и питања која још увек могу произвести анксиозност. Према Џенет Бенет питања као што су: „Ако се прилагодим другој култури, да ли то значи да губим свој постојећи културни идентитет?“ или „Да ли морам да напустим феминизам како бих могла да радим у иностранству?“ су добри примери изазовних тема у фази адаптације (Bennett, 2003, стр. 165). Треба имати на уму, да је за едуканте на стадијуму адаптације важно да прилагођавање свог понашања виде као професионални поступак и да не брину ако се остали учесници у интеркултуралној интеракцији прилагођавају мање у односу на њих (Nunez, Nunez Mahdi & Popma, 2007).

Развијање интеркултуралних компетенција на стадијуму интеграције

На овом развојном нивоу интеграције особе се, према Милтону Бенету, осећају угодно у многим интеркултуралним контекстима. Појам интеркултуралних разлика уопште не доживљавају као претећи. У већини култура се углавном осећају „као код куће“ и уживају у мењању културних оквира приликом решавања проблема, анализе интеракције и посредовања у сукобима. Последња граница њиховог интеркултуралног истраживања је њихова културна маргиналност тј. живот на ивицама двеју или више култура (Bennett, 1986a). За особе на овом стадијуму развоја интеркултуралне осетљивости једини изазов је да истражују границе свог мултикултуралног идентитета. Особе на овом стадијуму могу бити подржане уважавањем и потврђивањем њихове стручности, на пример, путем позивања да буду „ресурс-особе” у интеркултуралним обукама. Ово није стадијум који ће достићи већина едуканата и он није нужно ни циљ интеркултуралног учења. Циљ едукатора би требало да буде да што већем броју особа омогуће да достигну стадијум прихватања и прилагођавања.

Развијање интеркултуралних компетенција у хетерогеној групи едуканата

Већина едукатора ретко подучава групу едуканата који су већ достигли неки од етнорелативистичких нивоа у развоју интеркултуралне осетљивости и са којима је могуће дискутовати о осетљивим интеркултуралним питањима. Због тога је неопходно да се садржаји и методе пажљиво одаберу како би се избегао отпор едуканата који лако може бити проузрокован преурањеним изазовом за оне едуканте који се налазе на етноцентричким стадијумима развоја (Bennett, 2003). Дакле, за едукаторе је типично да на обуци имају едуканте на различитим развојним нивоима. Едукатор би требало да процени где се већина едуканата налази у погледу нивоа развоја интеркултуралне осетљивости како би одабрао одговарајуће садржаје и наставне методе. Разумно је очекивати да је према нормалној

расподели већина едуканата груписана на стадијуму минимизације, док се мањи број студената налази на осталим развојним нивоима. Резултати истраживања у којем су учествовали наставници из Србије управо показују да се највећи број наставника налази управо на стадијуму минимизирање, а мањи број наставника на стадијуму порицања и одбране, док је само један од испитиваних наставника достигао стадијум прихватања (видети Jokić & Petrović, 2016). Имајући то у виду, едукатори би требали да садржај обуке осмисле тако да њиме истовремено одговоре на потребе едуканата, који се у овом случају налазе на стадијумима порицања, поларизације и минимизирања.

Због тога се препоручује да едукатори подучавање започну поступком који Бенет назива „вакцинисањем“, а који спречава да се у групи појаве негативне реакције. То значи да је на почетку обуке, и то у контролисаној форми, потребно увести приговоре за које очекује да се могу појавити као реакција едуканата који се налазе на етноцентричким стадијумима развоја интеркултуралне осетљивости. Неки од примера потенцијалних „вакцина" су следећи: „Многи од вас се можда питају зашто је интеркултурална компетенција релевантна за ваш рад" (наглашавање начина размишљања карактеристичног за стадијум порицања); „Неки од вас можда мисле – 'У нашој земљи жене имају сва права као и мушкарци што показује да смо напреднији у односу на културе из којих долазе мигранти'" (наглашавање начина размишљања карактеристичног за стадијум одбране); или „Неки од вас сматрају да се ови интеркултурални проблеми решавају једноставним вештинама" (наглашавање начина размишљања карактеристичног за стадијум минимизирања). Оваквом интервенцијом на почетку обуке, едукатор уважава осећања едуканата пред којима се тек налази задатак разрешавања дилема карактеристичних за етноцентричке стадијуме.

Закључак

Развојни модел интеркултуралне осетљивости Милтона Бенета је значајно теоријско упориште за образовне интервенције које имају за циљ развијање интеркултуралних компетенција, јер едукаторима помаже у бољем конципирању, планирању и реализацији обука, разумевању отпора који испољавају едуканти на различитим стадијумима развоја интеркултуралне осетљивости и креирању подстицајне средине за интеркултурално учење кроз избалансиран избор образовних изазова и подршке. Када се унапред осмисли образовни програм који се заснива на спремности едуканата за интеркултурално учење, предности су значајне. На тај начин ограничава се стрес и обезбеђује се прилика да и едукатор и едуканти дубље истражују деликатна интеркултурална питања. Такав поступак, такође, омогућава развој интеркултуралних компетенција, уз суптилну подршку едукатора. Због тога је Бенетов развојни модел интеркултуралне осетљивости важно упориште за избор адекватних садржаја и наставних метода приликом креирања и извођења обука намењених стицању интеркултура-

них компетенција наставника. Такође, овај модел омогућава едукаторима да током обуке препознају изазове који су својствени појединим етапама интеркултуралног развоја и да на њих адекватно одреагују. Мада су импликације Бенетовог модела разматране у раду са одраслима, наведени поступци и сугестије су применљиве и у раду са децом и младима.

Литература

1. Bennett, J. (2003). Turning frogs into interculturalists: A student-centered developmental approach to teaching intercultural competence. In: N. A. Boyacigiller, R.A. Goodman, M. E. Phillips (Eds.): *Crossing cultures: Insights from master teachers* (pp. 157-170). New York: Routledge.
2. Bennett, J. & Bennett, M. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In: D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (Eds.): *Handbook ofintercultural training* (pp. 147-165). Thousand Oaks: Sage Publications.
3. Bennett, M. (1986a). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: R. M. Paige (Ed.): *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (pp. 27-70). New York, NY: University Press of America.
4. Bennett, M. (1986b). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.
5. Bennett, M. (1998). Current perspectives of intercultural communication. In: M. Bennett (Ed.): *Basic concepts in intercultural communication: Selected readings*, (pp. 191–214). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
6. Bennett, M. (2004). Becoming interculturally competent. In: J. Wurzel (Ed.): *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
7. Bennett, M. (2005). *Paradigmatic qssumptions of intercultural communication*. Milano: IDR Institute.
8. Bennett, M. (2011). *A developmental models ofintercultural sensitivity.* Hillsboro and Milano: IDR Institute.
9. Chen, G.M. & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1–16.50.
10. Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241–266.
11. Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. *SIT Occasional Papers Series - Addressing Intercultural Education*, 25-42.
12. Gošović, R. & Petrović, D.S. (2016). Standardi za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja. U: Petrović, D.S. & Jolić, T. (urednici): *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji - Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* (str.71-75). Beograd: Centar za obrazovne politike.
13. Hall, E.T. (1976). *Beyond culture*. Garden City, NY: Anchor Press/Doubleday.

14. Hammer, M.R. (2009). The intercultural development inventory. In: M.A. Moodian (Ed.): *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross – cultural dynamics within organizations* (pp.203–218). Thousand Oaks, CA:Sage.
15. Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations, 35*, 474-487
16. Hofstede G. (1997). *Cultures and organizations: Software of the mind* (2nd edition). New York: McGraw-Hill.
17. Jokić, T., & Petrović, D.S. (2016). Interkulturalna osetljivost nastavnika i činioci uspešnog sprovođenja interkulturalnog obrazovanja u Srbiji. U: Petrović, D.S. & Jolić, T. (urednici): *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji - Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvo*j (str. 128 – 154). Beograd: Centar za obrazovne politike.
18. Nunez, C., Nunez Mahdi, R., & Popma, L. (2007). *Intercultural sensitivity: From denail to intercultural competence*, Assen: Royal van Gorcum.
19. Petrović, D.S. (2014). *Interkulturalna interakcija i razvoj interkulturalne osetljivosti*. Beograd: Institut za psihologijui Centar za primenjenu psihologiju.
20. Petrović, D.S., (2016). Pregled akreditovanih programa stručnog usavršavanja nastavnika u oblasti interkulturalnog obrazovanja u Srbiji. U: Petrović, D.S. & Jolić, T. (urednici): *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji - Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* (str. 88-111). Beograd: Centar za obrazovne politike.
21. Petrović, D.S. (2018). Predlog platforme za podršku interkulturalnom obrazovanju. Novi Pazar: Akadameska inicijativa FORUM 10.
22. Petrović, D.S. & Zlatković, B. (2009). Intercultural sensitivity of future primary school teachers. In: N. Popov, Ch. Wolhuter, B. Leutwyler, M. Mihova, J. Ogunleye & Z. Bekiroğulları (Eds.): *Comparative education, teacher training, education policy and social inclusion* (p. 121-128). Sofia: Bureau for Educational Services.
23. Петровић, Д.С. & Гошовић, Р. (2016). Јачање интеркултуралних пракси у културолошки разноврсним школама. Београд: Центар за образовне политике.
24. Starčević, J. (2018). *U potrazi za suštinom individualnih razlika u interkulturnoj interakciji*. Jagodina: Pedagoški fakultet.
25. Stojić, T. (2016). Uvod. U: Petrović, D. i Jokić,T. (urednici): *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji – Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* (str. 13-16). Beograd: Centar za obrazovne politike.
26. Zlatković, B., & Petrović, D. (2016). Interkulturalno obrazovanje budućih učitelja u Srbiji. U: Petrović, D. i Jokić,T. (ur.): *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji – Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* (str. 76-87). Beograd: Centar za obrazovne politike.

Danijela S. Petrović

ACQUISITION OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE FRAMEWORK OF MILTON BENNETT' DEVELOPMENTAL MODEL OF INTERCULTURAL SENSITIVITY (DMIS)

Summary: *In this paper, the implications of Milton Bennett's Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) are considered as a basis for conceptualisation and implementation of study programs and professional development programs which seek to enhance the development of intercultural competences of student teachers and teachers. Sensitivity in dealing with cultural differences, according to this model, evolves from the stages of extreme ethnocentrism (denial, polarization, minimization) to the stages of increasing recognition and acceptance of cultural differences, which Bennett titles ethnorelativism (acceptance, adaptation and integration). We consider that Bennett's model is an important theoretical foundation for educational interventions aimed at developing intercultural competences because this model helps educators to better design, plan and implement intercultural training, to better understand the resistance of trainees which are at different stages of intercultural sensitivity development and to create an educational environment conducive for intercultural learning through balanced selection of educational challenges and support. Although the implications of Bennett's model are considered in working with adults, the majority of the procedure and recommendations are applicable in work with children and youth.*

Key words: *intercultural competence, developmental models, intercultural sensitivity, teachers, student teachers.*

Примљено: 29. 10. 2018. године.
Одобрено за штампу: 11. 12. 2018. године.

Бисера ЈЕВТИЋ
Филозофски факултет
Универзитет у Нишу

Александра ЈОВАНОВИЋ
Економска школа, Ниш

УДК 371.12 : 373.3/.5
316.624-057.874
- оригинални научни рад -

САВЕТОДАВНО-ВАСПИТНИ РАД У ШКОЛИ И ПРЕВЕНЦИЈА НАСИЉА

Сажетак: *Како би се смањило насилно понашање, задатак стручних сарадника је да својим саветодавно-васпитним радом превентивно делују на појаву насиља. У школи је потребно неговати просоцијалну културу, насупрот култури слободе без граница. Циљ овог истраживања је да покаже да ли је међу адолесцентима заступљена агресивност, односно пркошење и супротстављање, поремећаји у опхођењу, да ли су ученици жртве или насилници, као и какав је њихов однос са стручним сарадницима. Коришћена је скала агресивности за децу и адолесценте (СНОП) која мери заступљеност агресивног понашања. Узорак чине 290 адолесцената из свих разреда средње школе. Резултати су показали да ученици испољавају низак степен агресивности, да нису насилници и жртве и да немају поремећај опхођења. Показало се да је највише заступљено пркошење и супротстављање. Ученици који испољавају виши степен пркошења и супротстављања чешће се позивају на саветодавни разговор, али сами ретко посећују стручне сараднике. Ученици са вишим степеном насилног понашања и поремећајем опхођења, као и жртве, се такође чешће позивају на саветодавни разговор. Виши степен агресивности показују ученици који се не обраћају за помоћ стручним сарадницима. Школски успех и пол нису предиктори односа са стручним сарадницима. Значај овог истраживања огледа се у изграђивању позитивног, кооперативног односа између ученика и стручних сарадника као саветодаваца, и указивање на потребу истраживања ове области.*

Кључне речи: *саветодавно-васпитни рад, агресивност, просоцијалност, стручни сарадници, ученици.*

Теоријски оквир проблема истраживања

Важну улогу у формирању неагресивне личности имају стручни сарадници, као и њихови приступи у саветодавно-васпитном раду са ученицима. Узајамни однос поверења отвара пут решавању унутрашњих конфликата ученика и њихово неиспољавање у свету који их окружује, нена-

* Аутор за кореспонденцију: aleksandra.s.jovanovic.88@gmail.com

силној комуникацији и просоцијалности. Међусобни однос поверења обухвата осећај спремности ученика на обраћање за помоћ и став да стручни сарадници могу помоћи или решити проблем. Један од задатака стручних сарадника је да прати, подстиче и ствара оптималне услове за развој деце [1]. „Саветодавни рад је процес васпитног деловања“ (Mandić, 1986:11). То је процес који захтева успостављање односа поверења, разумевања и прихватања. Његов циљ је да се деси промена на боље.

Суштинско разумевање процеса васпитања и фактора деловања на васпитаника, омогућавају стручном сараднику да педагошки делује, саветује и васпитава (Jevtić i Knežević Florić, 2011). Неопходно је овладати дијагностиком развоја личности, пронаћи адекватне начине откривања узрока нарушавања развоја и превентивно реаговати (Овчарева, 1996). У дијагностификовању узрока антисоцијалног понашања користе се: метода посматрања, метода случаја, разговор, описивање, метода развоја, метода дијагнозе, метода прогнозе. Наставници су ти који могу први уочити симптоме насиља, поред саме деце. Увек се прво јави сумња, потом следи праћење, провера, разговор, поновна провера (Vasilev, 2005).

С обзиром да наставници највећи део времена проводе са ученицима, њихов модел понашања, модел управљања разредом се одражава на понашање ученика (Јевтић, 2012). Наставници неретко не налазе адекватне начине да уз разумевање према дечјим потребама истрају у својим правилима (Овчарева, 1996), па се улога педагога и психолога овде појачава, где он као медијатор усмерава канале комуникације.

Насилно понашање са собом носи низ улога: жртва, жртва/насилник и насилник. Сваки вид наношења штете је насиље, било да је учињено с намером или не (Popadić, 2009). Деца која су доживела неки вид насиља, често и сама чине насиље. Деца која су подложнија виктимизацији су деца млађег узраста, деца са посебним потребама. Неки од фактора који могу бити од значаја како би се избегла виктимизација су: изнадпросечна интелигенција, лак темперамент, позитивно вредновање себе, самопоуздање и самопоштовање, комуникацијска компетентност, конструктивно решавање сукоба, дружељубивост. Злостављач може бити свако, било које доби и пола, али су то чешће особе мушког пола и лично познају жртве. У великом броју случајева су то и родитељи. Чести окидачи су депресија, поремећаји у понашању, конзумација психоактивних супстанци. Занемаривање у породици је такође вид насиља. Улога педагога и психолога нарочито долази до изражаја када је у питању занемаривање детета у случајевима „када родитељи нису задовољили минималне услове за нормалан раст и развој детета“ (Bilić i sar., 2012: 190). У саветодавним разговорима се открива овај проблем и реагује.

Национална студија у Србији показала је да су детерминанте и фактори насиља заступљени на макро, мезо и микро нивоу, односно да су институционални, економски, социјални, културни. Породица, школа, институције, медији и само друштво утичу на схватање и реаговање на

[1] Правилник о програму свих облика рада стручних сарадника. (2012). *Службени гласник РС*, бр. 5/2012.

насиље. Стил васпитања, запосленост родитеља, начини дисциплиновања, сарадња у школи, личност васпитаника, пол, узраст могу утицати на појаву насиља.[2]

Сваки вид насиља, злостављања и занемаривања деце је законом забрањен[3] и школа је дужна да обезбеди ученицима безбедну, здраву, пријатну, стимулативну средину за учење, рад и дружење. Сваки стручни сарадник мора градити климу разумевања и уважавања потреба, и тешкој или васпитно запуштеној деци помоћи да изграде своју личност, да предупреди ученичке прекршаје појачаним васпитним радом, спречи да се понови оно што је погрешно, што угрожава личност самог васпитаника и осталих у његовој близини (Овчарева, 1996).

Како се насиље не би десило, интервентне и превентивне мере, као део програма за сузбијање насиља, односе се на ефикаснију и учесталију сарадњу са: ученицима, наставницима, родитељима, локалном заједницом; обогаћивање школских програма разноврсним активностима с циљем повећања просоцијалности, позитивнија школска клима, адекватније руковођење школом, повећање школске безбедности, поштовање закона и правилника који се односе на забрану сваког вида насиља. Акценат се ставља на учење начина овладаваања бесом и строго поштовање правила и сношење консеквенци за њихов прекршај (Gašić Pavišić, 2004). С обзиром да је насиље сложен феномен потребно је направити дугорочну стратегију превенције, откривајући могуће узроке. *Лавиринт насиља* чине жртве, насилници, посматрачи, и једино благовременим реаговањем на насиље и активним ангажовањем стручних сарадника се може изаћи из њега (Jevtić, 2015).

Постојање тима за превенцију насиља у школи је законска обавеза, и тим треба да ради континуирано и спроводи активности у функцији превенције. Поред тима, савет родитеља, ученички парламент, одељењске заједнице, школски одбор, и остали школски актери морају радити на стварању просоцијалне школске климе. Сарадња са центром за социјални рад, здрвственом службом и полицијом мора да постоји. Када се насиље деси, интервенције које се спроводе јесу: прикупљање информација о насиљу, заустављање самог чина насиља, обавештавање родитеља, анализа прикупљених чињеница и доношење мера и активности које ће се спровести; појачан васпитни рад уз укључивање родитеља и свих неопходних стручних органа, праћење ефеката предузетих мера и њихово ревидирање[4]. Смит (Smith, 2013) истиче значај вршњачког деловања кроз рад обучених вршњака који имају улогу медијатора, водича у решавању сукоба, преузимају улогу саветника и организатора разних активности и радионица за сузбијање насиља. Ригби (Rigby, 2011) истиче значај постојања конкретних правила понашања и санкција којима подлежу починиоци насиља, и строго придржавање истих, што за циљ има спречавање појавних облика насиља.

---

[2] *Насиље према деци у Србији – детерминанте, фактори и интервенције – Национални извештај.*(2017). Srbija: UNICEF.

[3] Правилник о протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање. (2010). *Службени гласник РС*, бр. 72/10.

[4] Правилник о протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање. (2009). *Службени гласник РС*, бр. 72/09

Метод истраживања

Циљ истраживања. Овим истраживањем желимо утврдити да ли адолесценти имају низак степен испољавања агресивног понашања, да ли постоји веза између степена агресивности и међусобног односа са стручним сарадницима и да ли пол и школски успех утичу на однос поверења према стручним сарадницима.

Хипотезе истраживања. Општа хипотеза од које се полази је да адолесценти показују низак степен агресивности и да имају однос поверења према стручним сарадницима. Специфичне хипотезе су:

1. Претпоставља се да ученици који не испољавају агресивно понашање имају изграђен однос поверења са стручним сарадницима.

2. Претпоставља се да пол и школски успех утичу на однос поверења према стручним сарадницима.

Узорак, варијабле и организација истраживања. Узорком је обухваћено 290 адолесцената, ученика свих разреда средње школе. Истраживање је спроведено 2017. године на територији Нишавског округа. Независне варијабле истраживања су пол, школски успех и степен агресивности. Зависна варијабла истраживања је однос према стручним сарадницима.

Методе, технике и инструменти истраживања. У истраживању је коришћена дескриптивна метода, а од техника скалирање. Као инструмент истраживања коришћена је петостепена скала агресивности – СНОП, скала са 40 ајтема, где већи број бодова исказује већу израженост обележја. Обележја, односно супскале су: пркошење и супротстављање (9 ајтема), поремећај опхођења (15 ајтема), жртва (9 ајтема), насилник (7 ајтема) (Vulić Prtorić i Bartolić, 2006). Кронбах Алфа коефицијент показао је поузданост целе скале од .957. Супскала пркошење и супротстављање показала је поузданост .767, супскала поремећај опхођења .944, супскала жртва .936 и супскала насилник .900.

Статистичка обрада података. Подаци истраживања обрађени су квантитативно и квалитативно. За обраду података користили смо програм SPSS 17.0. Користио се Кронбах Алфа коефицијент, χ^2 тест, t тест и ANOVA.

Дискусија резултата истраживања

Скала којом смо мерили насилно понашање подразумева већу учесталост агресивности ученика с већим бројем бодова. Агресивност је посматрана кроз три модела понашања. *Први модел* односи се на негативистичко, непријатељско и пркосно понашање које карактерише склоност ка испадима беса, свађање са одраслима, активно супротстављање и одбијање покоравању захтевима одраслих; брзо узрујавање, осветољубивост, љутња, злоба, окривљавање других за сопствене грешке. Овакво понашање мери супскала пркошење и супротстављање. *Други модел* понашања односи се на агресивно и неагресивно понашање којим се угрожавају права других и крше социјалне норме и правила понашања. Овакво понашање мери супскала поремећај опхођења. *Трећи модел* подразумева виктимиза-

цију и злостављање једног детета од стране другог или групе деце, и мери се скалама жртва и насилник (Vulić Prtorić i Bartolić, 2006: 2). Временски период испољавања оваквих облика понашања ограничен је, односно ученицима је објашњено да период треба да се односи на протеклих 6 месеци.

Табела 1. Агресивно понашање адолесцената - теоријске и емпиријске расподеле резултата скала

Супскале	TM	EM	SD	TMin	TMax	EMin	EMax
Пркошење и супротстављање	27	23.986	6.921	9	45	9	45
Поремећај опхођења	44.5	24.117	12.181	15	75	15	75
Жртва	27	13.555	7.648	9	45	9	45
Насилник	21	10.721	5.771	7	35	7	35

Резултати нашег истраживања показали су да ученици не испољавају агресивно понашање које је забрињавајуће, односно да су резултати скале позитивни јер су се ученици изјашњавали да не чине насиље (табела 1). Тиме смо потврдили општу хипотезу да је степен агресивности на ниском нивоу. Једино се показало да ученици показују виши степен пркошења и супротстављања (табела 1). Бунтовно понашање и усмереност на себе и вршњаке, као и жеља да се свидимо околини, али и да сматрамо да смо у праву, је карактеристично понашање адолесцената.

На узорку од 440 средњошколаца, аутори Микановић и Маран (2016), дошли су до података да су ученици углавном изложени трачевима и провокацијама као облицима насиља, а најмање медијском злостављању. Повезаност раног антисоцијалног понашања ученика основношколског и средњошколског узраста са понашањем осуђеника, починиоца кривичних дела у периоду свог школовања постоји, и тиме се потврђује значај ране превенције и откривања антисоцијалних карактеристика ученика (Krneta i Šević, 2015).

Саветовање и агресивност

Однос васпитаника и васпитача данас је другачији. Дисциплина заснована на страху „слаби васпитачеву контролу“. Ништа што је присилно неће код ученика дати позитиван резултат, јер деца данас мање поштују ауторитет заснован на казнама и застрашивању (Jevtić i Knežević Florić, 2011: 40). Једино однос поверења и међусобног уважавања може позитивно утицати на понашање ученика и њихове резултате у школи.

Пошли смо од претпоставке да деца која се агресивније понашају не траже помоћ од стручних сарадника, не учествују у процесу саветовања и немају изграђен однос поверења. Упоредили смо резултате скала и дошли до закључка да не постоје статистички значајне разлике у испољавању насилног понашања или трпљењу насилног понашања у зависности од тражења помоћи, али су резултати ученика који не траже помоћ за нијансу негативнији (табела 2).

Табела 2. Однос степена агресивности и тражења помоћи/савета од стручних сарадника

Спремност за тражење помоћи/савета		M	SD	t	p
Пркошење и супротстављање	Да	23.617	6.748	-1.312	.191
	Не	24.755	7.245		
Поремећај опхођења	Да	23.342	12.074	-1.569	.118
	Не	25.734	12.309		
Жртва	Да	13.434	7.745	-.390	.697
	Не	13.809	7.477		
Насилник	Да	10.291	5.474	-1.839	.067
	Не	11.617	6.282		

На основу резултата истраживања (табела 3) можемо закључити да се ученици који показују пркос у односима с другима, који се супротстављају и не поштују правила, позивају на саветодавно-васпитне разговоре од стране стручних сарадника. То показује да је саветодавно-васпитни и инструктивни рад неопходан у таквим случајевима, и да се спроводи. Такође, ови ученици сами ретко посећују стручне сараднике, што показује да немају изграђен однос поверења према њима. Разлог томе може бити њихов страх од казне с једне стране, или поимање самих сарадника као особа које не могу променити ништа што би за њих било значајно.

Међусобни однос школских актера је важан јер особама од поверења деца говоре своје страхове и проблеме, а с обзиром да се већина вршњачког насиља деси у школи, њена улога у превенцији је изузетно важна (Bilić i sar., 2012). Како би се програми превенције базирали на остваривим исходима, неопходно је добро изучити саму природу и све факторе који доводе до насилног понашања. Улога истраживања насиља је велика како би се боље разумело и спречило. Начини испитивања насиља су деликатни и потребно их је унапредити. Будућа истраживања треба да се базирају на индивидуалним карактеристикама појединаца, које су многобројне (Espelage & Swearer Napolitano, 2003). Пракса је показала да програми превенције дају резултате, да смањују вршњачко насиље и до 50%, и да кључну улогу имају саветници/стручни сарадници (Olweus, 1994; 2005). Педагог и психолог дијагностификују личност ученика увек се ослањајући првенствено на позитивне стране и разним облицима педотерапије и психотерапије (као што су уметничка или плесна терапија) покушавају да помогну и преусмере развој личности ученика (Овчарева, 1996). Ученици који су континуирано трпели насиље често немају изграђен однос поверења према својим пријатељима, или сматрају да су пријатељи могли да помогну али нису; често криве себе за претрпљено насиље (Smith et al., 2004), што стручног сарадника доводи у положај да озбиљно приступи изградњи односа поверења.

Табела 3. Агресивност и директност у обраћању стручним сарадницима

Однос са саветницима	M	SD	F	p
Пркошење и супротстављање				
Мене зову на разговор	26	5.598	3.415	.018**
Ја се њима обраћам	22.316	7.032		
Ретко их посећујем	26.145	6.596		
Не посећујем их	23.332	6.960		
Поремећај опхођења				
Мене зову на разговор	41.539	14.853	11.887	.000*
Ја се њима обраћам	27.316	16.388		
Ретко их посећујем	24.903	14.025		
Не посећујем их	22.403	9.779		
Жртва				
Мене зову на разговор	21.462	10.868	6.554	.000*
Ја се њима обраћам	16.211	10.315		
Ретко их посећујем	13.742	8.288		
Не посећујем их	12.714	6.522		
Насилник				
Мене зову на разговор	18.231	8.546	10.387	.000*
Ја се њима обраћам	11.947	7.412		
Ретко их посећујем	11.500	6.551		
Не посећујем их	9.857	4.639		

Легенда. *p=.01; **p=.05

Поремећај опхођења, намерно наношење штете или повређивање других, кршење социјалних норми чешће је код особа које на саветодавно-васпитне разговоре одлазе када их стручни сарадници позову (табела 3). Како би се предупредило антисоцијално понашање, стручни сарадници морају радити на развијању социјалних вештина ученика ангажујући их у разним ваннаставним облицима рада (Jevtić i Knežević Florić, 2011).

Први контакт ученика с проблемом и стручног сарадника је јако важан и од њега може да зависи даљи ток саветодавног рада. Саветодавни разговори прожети су искреношћу, емпатијом, активним слушањем, уважавањем свих индивидуалних карактеристика појединца. Саветовање може бити групно и индивидуално, директивно или недирективно. Саветник мора бити свестан своје одговорности коју има у даљем току развоја личности ученика. Саветовање је договор, када, како и до којих граница ће ићи зависи од свих страна које учествују у њему (Jurić, 2004; Mandić, 1986; Mearns & Thorne, 2009; Suzić, 2005; Zuković, 2017). Стручни сарадник ће се за разговор припремити сагледавајући педагошки профил ученика и на основу њега и приступити саветовању.

Хехлер (Hechier, 2013) истиче да саветодавац изграђује свој „саветодавни такт“ сучељавањем теорије с праксом, својих сазнања и умећа с конкретним ситуацијама. Сваки школски саветник мора себи поставити питања: Шта је за мене успех ученика?; Како ја схватам ученике?. Они

помажу ученицима да преброде менталне кризе и морају поседовати одговарајуће вештине и знања како би знали како да реагују у конкретним ситуацијама (Capuzzi & Gros, 2017). Ланџелиер (Langelier, 2005) истиче да адолесценти често не знају како да контролишу своје негативне емоције. Кључну улогу имају саветници који се у своме раду воде „управљање расположењем“ кроз програме изградње когнитивних вештина. Кроз ове програме ученици уче да разумеју своје емоције и кроз степенасти водич који подразумева пет корака: *окидачи, мисли, осећања, понашање, психичке реакције*, ученици изграђују своје вештине „управљања собом“.

Саветовање, пол и школски успех

Када проблеми постоје код ученика треба да, поред когнитивног и емоционалног, постоји и конативни ниво, односно поред знања да проблем постоји и да он ремети наше социјалне односе и емоционалну стабилност, мора да постоји и мотивација, воља да се проблем отклони или ублажи (Zuković, 2016). Школски успех и пол могу бити фактори изградње међусобног односа саветника и ученика. Показало се да школски успех и пол нису предиктори агресивног понашања, што указује да други узрочници доводе до насилног понашања у школи (Vulić Prtorić i Lončarević, 2016). Школски успех и пол нису пресудни и за однос према стручним сарадницима. Ученици ће тражити савет или помоћ без обзира какав успех остварују у школи уколико сматрају да им стручни сарадници могу помоћи. Показало се да су ученици спремни да траже савете, што је пожељно (табела 4).

Табела 4. Утицај пола и школског успеха на обраћање за помоћ/савет

Спремност за тражење помоћи			Укупно
Пол	Да	Не	
Мушки	77 (73.33%)	28 (26.67%)	105 (100%)
Женски	119 (64.32%)	66 (35.68%)	185 (100%)
Школски успех			
Одличан	84 (66.14%)	43 (33.86%)	127 (100%)
Врло добар	87 (68.85%)	35 (28.69%)	122 (100%)
Добар	25 (60.98%)	16 (39.02%)	41 (100%)
Укупно	196 (67.59%)	94 (32.41%)	290 (100%)

Легенда. Пол: χ^2=2.482, df=1, p=.115;
Школски успех: χ^2=1.712, df=2, p=.425;

Школски успех и пол такође нису предиктори канала комуникације између стручних сарадника и ученика (табела 5). Да ли ће се ученик први обратити за помоћ или ће са стручним сарадником разговарати само када га он позове, не зависи од школског успеха и пола. Највећи број испитаника не посећује педагога и психолога. Ученици са одличним успехом су најмање позивани на разговор. Веома мали број испитаника се сам

обраћа педагогу и психологу, иако су резултати показали да су ученици спремни да се обрате за помоћ. То може указивати да не постоје проблеми које ученици не могу сами да реше, што је добар показатељ.

Табела 5. Утицај пола и школског успеха на однос са стручним сарадницима

	Обраћање стручним сарадницима				Укупно
Пол	Мене зову на разговор	Ја се њима обраћам	Ретко их посећујем	Не посећујем их	
Мушки	7 (6.67%)	7 (6.67%)	17 (16.19%)	74 (70.48%)	105 (100%)
Женски	6 (3.24%)	12 (6.49%)	45 (24.32%)	122 (65.95%)	185 (100%)
Школски успех					
Одличан	2 (1.57%)	8 (6.30%)	31 (24.41%)	86 (67.72%)	127 (100%)
Врло добар	8 (6.56%)	8 (6.56%)	23 (18.85%)	83 (68.03%)	122 (100%)
Добар	3 (7.32%)	3 (7.32%)	8 (19.51%)	27 (65.85%)	41 (100%)
Укупно	13 (4.48%)	19 (6.55%)	62 (21.38%)	196 (67.59%)	290 (100%)

Легенда. χ^2=4.031, df=3, p=.258

χ^2=5.350, df=6, p=.500

Закључна разматрања

Успостављањем односа поверења између ученика и стручних сарадника, прихватање савета и њихова манифестација на понашање ученика су кључни фактор пријатне, безбедне средине у школи. Одељењски старешина има улогу медијатора и вође, али се овај рад фокусира на педагошко-психолошку подршку ученицима, која се често иницира управо од наставника. У недостатку начина да помогне свом одељењу, одељењски старешина тражи помоћ од стручних сарадника, и што је најважније препоручује деци стручну службу која је ту да помогне и реши проблем, а најважније превентивно делује. Улога одељењских старешина се не занемарује, али се у први план истиче саветовање и инструктивни рад стручних сарадника који мора бити базиран на поверењу. Стручни сарадници не смеју остати невидљиви у својој школи, а у контакту с децом бити непријатни и неадекватни. Добронамерност и стручност у саветовању, васпитању и образовању дају димензију поверења и тиме доприносе изградњи отворене личности спремне на сарадњу с другима (Трнавац, 1993).

Према резултатима аутора Вулић Прторић и Лончаревић (2016) и наставници и ученици сматрају да им је потребна подршка и саветовање. Ученицима је потребан савет када се лоше осећају. Наставници сматрају да се генерације мењају и да им је саветовање у вези са њиховим радом неопходно. Попадић (2009) истиче да су наставници често неспремни да помогну или су усмерени само на ученике који постижу добре резултате у учењу. Како би се предупредило насиље, наставници сматрају да је потребна континуирана сарадња са родитељима, развијање вештина ненасилне комуникације, као и веће ангажовање стручних сарадника. Марковић (2017) истиче да стручно усавршавање наставника може помоћи да се предупреди насилно понашање, усмере ученици на ангажованост у школи

кроз партиципацију и сарадњу и повећа безбедност у самим школама. Педагошком комуникацијом, педагошко-развојном и акционом компетентношћу може се унапредити квалитет образовно-васпитних институција (Симић, 2012). Зато, саветници/стручни сарадници треба да подстичу и усмеравају сопствени (Zuković, 2016) и професионални развој наставника, да побољшају своје приступе саветовању с циљем превенције антисоцијалних облика понашања и изградње просоцијалне школске климе.

Чињеница је да је недовољно стручне литературе која са педагошког становишта разматра проблематику саветодавно-васпитног рада у школи. Ово истраживање скреће пажњу на потребу за учесталијим испитивањем рада стручних сарадника у нашим школама, о њиховим проблемима у пракси, као и успесима.

Литература

1. Bilić, V., Buljan Flander, G. i Hrpka, H. (2012). *Nasilje nad djecom i među djecom*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
2. Capuzzi, D. & Gros, R. D. (2017). *Introduction to the Counseling Profession: 7th Edition*. New York & London: Routledge.
3. Espelage, D. & Swearer Napolitano, S. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here?, *School Psychology Review*. 32(3), 365-383.
4. Gašić Pavišić, S. (2004). Mere i programi prevencije nasilja u školi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 34, 168-187.
5. Hechier, O. (2013). *Педагошко саветовање – теорија и пракса васпитног средства. Београд: Едука.*
6. Jevtić, B. i Knežević Florić, O. (2011). *Izazovi socijalnopedagoške delatnosti*. Niš: Filozofski fakultet.
7. Јевтић, Б. (2012). *Педагогија моралности.* Ниш: Филозофски факултет.
8. Jevtić, B. (2015). *Retro(per)spektiva (a)socijalizacije*. Niš: Filozofski fakultet.
9. Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Krneta, D. i Šević, A. (2015). Rana problematična ponašanja - osnova za predikciju asocijalnog ponašanja, *Istraživanja u pedagogiji*. 5(1), 1-12. DOI:10.17810/2015.01
11. Langelier, A. C. (2005). Mood Management: A Cognitive Behavioral Skills Building Program for Adolescents, *Vistas Online*. pp. 79-82. American Counseling Association. Retrived Novembar 14 2017 from WWW: https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/vistas_2005_vistas05-art16.pdf?sfvrsn=72b6752f_12
12. Mandić, P. (1986). *Savjetodavni vaspitni rad*. Sarajevo: ZUNS.
13. Марковић, М. (2017). Превенција вршњачког насиља у школској пракси: преглед мера и активности, *Настава и васпитање.* 66(1), 157-168. DOI: 10.5937/nasvas1701157M
14. Mearns, D. & Thorne, B. (2009). *Savjetovanje usmjereno na osobu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

15. Микановић, Б. и Маран, М. (2016). Неформално насиље у средњој школи, *Синтезе.* 9, 65-81. DOI:10.5937/sinteze0-11167
16. *Nasilje prema deci u Srbiji - determinante, faktori i intervencije – Nacionalni izveštaj*. (2017). Srbija: UNICEF. Retrived April 22 2018 from WWW: http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2017/09/Nasilje_prema_deci_u_Srbiji_Nacionalni_izvestaj.pdf
17. Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 35(7), 1171-1190. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
18. Olweus, D. (2005). A Useful Evaluation Design, and Effects of the Olweus Bullying Prevention Program, *Psychology, Crime & Law*. 11(4), 389-402. DOI: 10.1080/10683160500255471
19. Овчарева, Р. В. (1996). *Психолог и педагог у школи: приручник за школског психолога.* Београд: Учитељски факултет.
20. Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama.* Beograd: Institut za psihologiju; UNICEF.
21. Правилник о протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање. (2010). *Службени гласник РС,* бр. 72/10.
22. Правилник о програму свих облика рада стручних сарадника. (2012). *Службени гласник РС*, бр. 5/2012.
23. Rigby, K. (2011). What Can Schools Do About Cases of Bullying?, *Pastoral Care in Education.* 29(4), 273–285. DOI:10.1080/02643944.2011.626068
24. Симић, М. (2012). Улога педагога у школском васпитно-образовном систему, *Баштина.* 32, 197-207.
25. Smith, P., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying, *British Journal of Educational Psychology*. 74, 565–581. DOI: 10.1348/0007099042376427
26. Smith, P. (2013). School Bullying. *Sociologia - Problemas E Praticas,* 71, 81-98. DOI:10.7458/SPP2012702332
27. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za 21. vijek.* Banja Luka: TT centar.
28. Трнавац, Н. (1993). *Педагог у школи.* Београд: Учитељски факултет.
29. Vasilev, S. (2005). *Dijagnostička pedagogija.* Beograd: Elit Medica.
30. Vulić Prtorić, A. i Bartolić, B. (2006). *Skala agresivnosti – SNOP*. Retrived Novembar 11 2017 from WWW: http://www.unizd.hr/Portals/12/Nastavnici/Anita%20Vuli%C4%87-Prtori%C4%87/Znanstveni%20radovi/37.%20SNOP%20-%20opis%20skale.pdf
31. Vulić Prtorić, A. i Lončarević, I. (2016). Školski uspjeh i mentalno zdravlje: Od relacija do intervencija, *Napredak.* 157(3), 301-324.
32. Zuković, S. (2016). Karakteristike i ključni faktori efikasnog savetodavnog rada, *Zbornik Odseka za pedagogiju.* 25, 99-113. DOI: 10.19090/zop.2016.25.99-113
33. Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja – teorijski i praktični aspekti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Bisera Jevtić
Aleksandra Jovanović

ADVISORY-EDUCATIONAL WORK IN SCHOOL AND PREVENTION OF VIOLENCE

Summary: *In order to reduce violent behaviour, the role of school counselors is to act preventively on the occurrence of violence with their advisory and educational work. It is necessary to nurture prosocial culture in schools, as opposed to the culture of freedom without boundaries. The objective of this research is show if there is aggressiveness represented in adolescents, that is, defiance and confrontation, disorders in behaviour, if students are victims or bullies, as well as their relationship with school counselors. An aggression scale for children and adolescents (SNOP) that measures the respresentation of aggressive behaviour was used. The sample comprises 290 adolescents, students of all grades in secondary school. The results indicated that students manifest a low level of aggressiveness, that they are not bullies and victims and that they do not have a disorder in behaviour. It was shown that defiance and confrontation were the most represented. Students who manifest a higher level of defiance and confronation are more often invited for an advisory talk, but they themselves rarely visit school counselor. Students with a higher level of violent behaviour and disorder in behaviour, as well as victims, are also more often invited for an advisory talk. A higher level of aggressiveness is manifested by the students who do not address school counselors for help. School achievement and gender are not predictors of a relationship with school counselors. The significance of this research is reflected in the building of a positive, cooperative relationship between students and school counselors as advisors and indicating a need for researching this area.*

Key words: *advisory-educational work, aggressiveness, prosociality, school counselors, students.*

Примљено: 23. 6. 2018. године.
Одобрено за штампу: 07. 10. 2018. године.

Ирена Р. СТАНИШИЋ
Висока школа струковних студија
за васпитаче, Крушевац

УДК 37.03 – 053.2 :796
- стручни рад -

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ПРИ РЕАЛИЗАЦИЈИ УСМЕРЕНИХ АКТИВНОСТИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА ИЗ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА КРОЗ ДРАМСКУ СТВАРАЛАЧКУ ИГРУ НА ТЕМУ *ПРОЛЕЋЕ* И *УСКРС*

Сажетак: *Игра и дружење с другом децом су потребе све мале деце и оне се адекватно задовољавају боравком у предшколској установи. Деца путем сопствених акција и интеракција уче о себи и свом окружењу, објектима и ситуацијама, усвајају језик, оспособљавају телесне, перцептивне и моторичке способности. Основна организациона форма рада у оквиру физичког васпитања је усмерена активност чији садржај, метод, организација и временско трајање зависе од психофизичких способности узрасне групе. Циљ овог рада и ових тематских усмерених активности из физичког васпитања је да се на основу одабране теме („Пролеће“ и „Ускрс“) разради садржај који се усклађује с кретањима датим на основу јединице активности (обрада покретних игара и облик кретања вођење лопте). Дати садржај треба да разигра дечју машту, симболичко мишљење, омогући деци да драмском игром и имитацијом развију креативност, сазнајно, емотивно и логичко размишљање, изражавају сопствена осећања, развију концентрацију, развију могућности употребе претходно стечених знања на нов и оригиналан начин. Садржај ових активности има утицај на свесно опажање, извођење кретања према редоследу и развој навика организованог постављања и кретања и различитих облика кретања. Кроз имитативну игру ове активности имају позитиван утицај на развој физичких способности, јачање мишића руку, раменог појаса и ногу, моторичких способности и едукују кроз забаву децу без и са сметњама у развоју свих васпитних група. У оквиру ових усмерених активности значајне корелације су с предметима Методика развоја говора и Методика ликовног васпитања.*

Кључне речи: *физичко васпитање, усмерена активност, драмска стваралачка игра, покретна игра, облици кретања, методички приступ*.

* irena.stanisic73@gmail.com

Увод

Одавно је потврђено да сва деца могу да уче и да најбоље уче у групи вршњака. На предшколском узрасту, процес учења се одвија као активна конструкција, до које дете долази сопственим акцијама и интеракцијама са физичком и социјалном средином. Игра и дружење с другом децом су потребе све мале деце и ове потребе се адекватно задовољавају управо у предшколским установама, где деца кроз игру уче о себи и свом окружењу, објектима и ситуацијама, усвајају језик и развијају способност повезивања. Међусобно повезивање с осталом децом је битан услов за стабилизовање емоционалних реакција и социјалне осетљивости за потребе других.

Каменов (2006а) сматра да се опште могућности развоја деце значајно разликују од детета до детета, тако да се може рећи да свако дете има свој темпо развоја. Дечја хетерогеност по могућностима развоја и различитим психофизичким способностима захтева прилагођавање у одређивању обима и ширине образовних садржаја, које деца могу и треба да усвоје. Разни садржаји у раду, које деца усвајају током предшколског детињства, као и способности и вештине које се развијају код детета, захтевају различите приступе и начине рада, учење кроз игру или пак непосредно поучавање и вежбање од стране васпитача.

Организоване активности у предшколским установама имају за циљ да вежбањем кроз разне форме рада, а уз примену средстава физичког вежбања, допринесу телесном расту и развоју најмлађих, развоју навика кретања, усавршавању моторике, учвршћивање здравља деце у целини (*Правилник о Општим основама предшколског програма*, 2006). Како би деца изводила разноврсна кретања, програм нуди следеће облике активности (организациони облици или форме рада): превентивно (јутарње) телесно вежбање, усмерену активност, покретну игру, шетњу, излет, рекреативну паузу, индивидуалан рад с децом са сметњама у физичком и моторном развоју, изражавање кроз покрете (дечји плес).

Према Каменову (2006б: 287), усмерена активност представља форму васпитно-образовног рада, која се заснива на вољном понашању и организованом деловању деце, којим се остварују од њих прихваћени или договорени циљеви и задаци.

Степен дечје активности, њихова заитересованост и концентрација пажње, варирају у току усмерене активности. Као организациона форма рада усмерена активност представља целину, али према задацима који треба да се остваре у току активности разликује се уводни, главни (припремни и основни део) и завршни део активности (Станишић, 2013: 91). Према Ђурковићу (1995), сваки део активности има своје задатке: да емотивно и физиолошки уведе децу у активност, што се постиже кроз уводни део; оптимално ангажује кроз задатке и повећа пажњу, што се постиже кроз главни део; смири и релаксира, односно доведе у стање у којем су била на почетку активности, што се постиже кроз завршни део усмереног облика рада.

Према Џиновић-Којић (2002), по форми и садржини усмерене активности из физичког васпитања могу бити различито примењиване – мигровне активности, активности образовног карактера, тематске активности, активности на ваздуху, комплексне активности и контролне активности.

Поред уобичајених усмерених активности, у којима се примењују одређени облици кретања, извршавају одређени задаци и играју покретне игре, могу се организовати и усмерене активности на одређену *тему.* Ове активности организују се тако што се деци одабере нека актуелна тема и на основу ње се разради одређени садржај (Станишић, 2013: 100). Неопходно је да се садржај усклади с кретањима која деца изводе у току активности, нпр. тема годишње доба (пролеће, зима, јесен....); бајка (*Снежана и 7 патуљака, Црвенкапа, Ивица и Марица*.....); цртани филм (*Штрумфови, Морнар Попај* и други). Структура усмерене активности је иста као и код других активности, с тим што се одређени садржај теме провлачи од уводног преко припремног и основног до завршног дела усмерене активности. Корелација с осталим методикама је присутна, првенствено с Методиком развоја говора, у оквиру које се користе приче, бајке, песме или цртани филмови чији се садржаји мотивационо опонашају, изводећи покрете сходно тексту који се користи. Ликовно васпитање пружа могућност израде костима, апликација за децу, реквизита и полигона у складу с тематским садржајем. Добро изабрана тема представља језгро из ког се развијају остали садржаји и активности.

Ове тематске активности полазе од тога да у раду не постоје деца која нису физички активна и спретна, већ да нису довољно *мотивисана* да испоље емоције и преточе их у физичку активност. Притом, од великог су значаја заинтересованост да се научи, уједињавање знања и искуства, заједништво и међусобна сарадња и размена између деце и васпитача и деце међусобно. Методички приступ, према Станишић (2015: 498), приликом реализације физичких активности, састоји се у повезаности свега оног што деца истражују и доживљавају. Деца повезују усмерене активности са животним ситуацијама, стварност и имагинацију, па заједнички прилазе одређеној теми у току реализације физичког васпитања.

Главни *циљ* ових тематских усмерених активности је да њихов садржај *разигра дечју машту, подстакне симболичко мишљење деце, омогући деци да драмском игром и имитацијом развију креативност, подстакне сазнајно, емотивно и логичко размишљање, мотивише децу да изражавају сопствена осећања, развија могућности да претходно стечена знања деца употребе на* ***нов*** *и* ***оригиналан начин****, оспособи децу да савладају одређене облике кретања, развију оријентацију у времену и простору као и свесно опажање и извођење кретања према редоследу, утиче на развој физичких способности и едукује кроз забаву децу дате васпитне групе.*

Активности на дечјем узрасту су најуспешније путем опонашања, тј. имитирања. Бојовић (2010: 11) сматра да деца предшколског узраста воле да се „претварају", било да се играју у центру или да драматизују омиљену бајку, причу или цртани филм. Она се „претварају" са циљем да

уче о себи и свету који их окружује. Васпитач може да искористи ову природну дечју потребу, уводећи креативну драматизацију песме, приче или цртаног филма у свој план и програм, и на тај начин активира дечју пажњу. Каменов (2006б: 287) истиче да је главни извор информација васпитач, његово показивање, објашњење, причање, прилагођено деци конкретно и сликовито, и учење деце путем идентификације, имитације и играња улога.

С темама *Пролеће и Ускрс* деца се сусрећу у предшколском узрасту. Деца имитацијом прихватају различите облике понашања, у ситуације уносе своју фантазију, разбијају клише свакодневног, стварајући свој индивидуални и замишљени свет. Процесом драмских стваралачких активности спонтана игра детета усмерава се ка стваралачкој игри. Ове теме се драматизују и прерађује у драмску форму (игре улога), а нарација се транспонује у монологе и дијалоге. Ворд (Ward, 1947: према McCaslin) истиче да је потребно развијати способност да се одређена улога и ситуација проживи, и да се мисли и осећа као лик који се игра.

Приликом разрађивања теме узимају се у обзир следеће димензије:

- *временске димензије*: ритам кретања, трајање различитих временских кретања;

- *просторне димензије*: положај предмета у односу на себе (изнад, испред, испод), уочавање релација међу предметима (унутра, изван, около, близу), доживљавање простора и стварање телесне шеме – појам о сопственом телу;

- *стицање непосредног дечјег искуства кроз активност*: перцептивне, откривачке, практичне;

- *обезбеђивање социјалних искустава*.

За успешан рад, а самим тим и успешност деце у подручју едукације и социјализације, неопходно је квалитетно планирање рада. Потребно је да се осигурају такви облици рада који доприносе стварном укључивању, припадању и јединству деце у васпитно-образовној групи. Критериј за утврђивање садржаја, избора кретања, облика и метода рада, задатака рада, временских ограничења усмерене активности одређује се, првенствено, степеном психофизичких способности деце.

Васпитач у усмереним активностима координише бројним процесима, почевши од организације простора за физичко вежбање, обезбеђивање помоћних средстава и преузимања врло захтевне улоге медијатора, која подразумева пружање помоћи и подржавање интеракције, али не и доминирање процесом.

Простор и окружење у коме се изводи усмерена активност и сва друга кретања јесте сала за физичко васпитање у оквиру које деца могу слободно да се крећу. У оквиру тог простора, према Станишић (2013: 26), неопходно је да се обезбеде флексибилне справе и реквизити који су различити према форми, боји, валичини, висини, ширини и количини и од посебног су значаја за учење способности деце да међусобно исправно процене предмете и њихово место у простору *(визуелно опажање)*. Након

васпитачеве савесне, свестране, благовремене припреме, следи припрема на терену – обележавање терена, припрема справа и реквизита, постављање деце у одговарајуће формације, саопштавање назива игре, објашњење и показивање задатака у игри, одређивање разбрајалицом почетног играча, лепљење апликација за формацију за комплекс вежби обликовања и сл.

Приликом разраде теме *Годишње доба – пролеће* и *Васкрс* води се рауна о повезивању садржаја кретања с већ стеченим дечјим искуством, повезивању с покретом у оквиру других васпитних области и усавршавању и постизању наредног развојног нивоа у комбинацији с кретањем. Основни начин развијања теме је монолог у оквиру ког васпитач даје објашњења и води их у тематски свет. Дијалогом се размењују идеје, појмови, сва сазнања везана за тему.

Повезивање теме *Пролеће* и показивања – демонстрације је могуће и изводи се усменим упутствима. Описују се она својства која нису непосредно доступна чулима деце, и тај приказ служи као илустрација дате теме. Пре саме усмерене активности васпитач се припрема и прави апликације – крунице висибаба, сунце, цветиће и лепи их пре активности. Он се маскира у весника пролећа и тиме доноси тему у активност. Уводни део емотивно и физиолошки припрема децу, а крунице висибаба у оквиру покретне игре дочаравају буђење првих весника пролећа. Стајањем на цветићима, апликацијама на поду, у припремном делу, путем имитативног кретања раста весника пролећа формира се и усавршава дечји апарат за кретање. У основном делу, покретне игре им пружају знања о љубичици, лептирима, пчелицама и њиховим играријама на сунцу у току пролећног дана. Киша се појављује како би дарове пролећа освежила и припремила те нове играрије. Сањива пчелица се уморила и у завршном делу решила да се одмори.

Тема *Васкрс* пружа васпитачу могућност да у виду предактивности припреми апликације ускршњих јаја за под (лепи их пре активности), маске за децу у виду пилића и лије (ставља их деци пре активности), а васпитач се маскира пре активности у маму коку и тиме постаје активни актер заједно с децом. Након припреме следи објашњење и практични рад, тј. извођење покретне игре *Лисица и пилићи*, комплекс вежби обликовања с ускршњим јајетом (лоптом), шетња кроз ливаду и шуму с препрекама (справе и реквизити) и примена разних облика кретања с лоптом. Да би се одморили од разноврсних кретања, деца изводе игру *Трка јајета*.

Овај приступ у реализацији усмерених активности физичког васпитања састоји се у уједињавању знања и искуства детета, и способности васпитача да користи нове идеје и уведе креативност у раду. Ове усмерене активности могу бити позитивно искуство у раду васпитача, а и родитеља деце, и могу послужити као позитивно искуство у неким новим програмима и организовањима васпитно-образовног процеса у предшколској установи деце млађе, средње, старије и припремне васпитне групе. Ако су деца *мотивисана* и *вођена* на одговарајући начин, с обзиром на индивидуалне способности и потребе, она ће стремити ка заједничком циљу, а физичку активност изражавати у складу са својим биолошким потенцијалима, *развијајући се као целовите личности*.

МЕТОДИЧКИ ПОДАЦИ

Тема усмерене активности: Годишње доба – пролеће
Јединица усмерене активности: Обрада покретних игара
Средства:
Основна: Телесна вежба
Помоћна: Апликација сунца, крунице висибаба, љубичица; жути балони; крила за лептире,
разнобојни кругови за одређивање позиције деце у току вежби; музика.
Задаци:

- *Васпитни*: Развијање стрпљивости и дисциплинованости; истрајности и упорности; смисла за сарадњу, дружење и заједнички рад у решавању задатака, подстицање социјализације; развијање навике и потребе за свакодневним вежбањем, забавом и разонодом;
- *Образовни*: Утврђивање познатих облика кретања и усавршавање нових; развијање пажње, памћења и репродуковања вежби; развијање стваралачких активности; формирање моторних навика; развијање снаге, брзине, издржљивости, окретности; упознавање деце с покретном игром; развијање способности оријентације и кретања у простору кроз упознавање околине и сопственог тела;
- *Биолошки:* Развијање навика одржавања личне хигијене и средине у којој дете живи; стицање навика и стварање услова за правилно држање тела; превенција, отклањање или ублажавање почетних функционалних поремећаја; подстицање правилног и хармоничног раста и развоја;

***Циљеви*:** *Развијање* маште, креативности и способности невербалне комуникације путем геста и покрета. *Развијање* оријентације у времену и простору; *развијање* кинестетичког и аудитивног опажања, свесног опажања и извођења кретања према редоследу и осећаја за групу; *очување* и побољшање здравља; *задовољавање* биолошких и естетских потреба за разним облицима кретања, примереним дечјем узрасту; *овладавање* кретним активностима, координацијом покрета целога тела; *поштовање* правила игре; *увежбавање* нове покретне игре и понашање у њој.

Корелација са: Методиком упознавања околине; Методиком музичког васпитања; Методиком ликовног васпитања; Методиком развоја говора; Методиком ПМП-а и Методиком упознавања околине.

ТОК УСМЕРЕНЕ АКТИВНОСТИ

Деца се доводе у салу у формацији возића. Свако дете проналази свој цветић (апликација на поду) и стоји на њему.

Уводни део усмерене активности

Васпитач се обраћа деци: Највише волим пролеће. Тада природа обуче своју најлепшу хаљину и замирише цвеће. Појављују се прве висибабе у природи, стреме ка сунцу отресајући снег са својих листова а сунце им као награду, кад довољно порасту и приближе се сунцу, поклања белу круницу латица.

Покретна игра ***Стиже пролеће***

У сали која представља велику зелену ливаду пуну биља поделе се деца (висибабе) у две групе (колоне) које су на једном крају сале. Она имају задатак да с два стартна места, када музика (*Пролећно коло*) отпочне, потрче према зиду, стресајући рукама и раменима „снег“, а на другом крају сале их чека „топло сунце“. Као награду за своју брзину и спретност „висибабе“ од „сунца“ добијају „беле крунице“ које стављају на главу. Са круницама на глави, окрећу се и трче назад према следећем детету из своје групе, које наставља игру. Циљ игре је да свако дете, пошто стресе „снег“, добије „белу круницу висибабе“.

Главни део усмерене активности

Васпитач: Шта се дешава у нама самима, какво нам то осећање буди пролеће? (Срећни смо, весели, радосни…) Лепи су сви цветићи, али неки су још мали. Зато је потребно да вежбамо да би нарасли, како би се даље играли.

а) припремни део усмерене активности

Васпитач: Ветар лепо свира кроз олистале гране дрвећа. Позивам вас да свако нађе свој цветић (апликација на поду) и нека стане на њега.

Вежба број 1. *Висибабе стресају са руку снег и кишу која се нагомилала на њихова раменца.*

Циљ: Јачање и растезање мишића руку и раменог појаса.

Опис: П.П. Раскорачни став. Руке из одручења иду у узручење.

Вежба број 2. *Подижу латице ка сунцу а онда да би се заштитиле, сагињу се и гледају „кроз прозор“ (раширене ноге) разгибавају своја стабла и усправљају се***.**

Циљ: Јачање и растезање леђних мишића, раменог појаса и ногу.

Опис: П.П. Раскорачни став, руке на боковима, претклон.

Вежба број 3. *Седе на трави и* п*одижу ноге у висини љубичице, лале, камилица како би мрави прошли.*

Циљ: Јачање трбушних мишића и мишића ногу.

Опис: П.П. Сед пружени спојни, упором пред рукама предножити суножно.

Вежба број 4. *Испод њих је бубамара која лежи на леђима, покушавајући да се окрене*.

Циљ: Јачање мишића ногу, руку и трбушних мишића.
Опис: П.П. Лежећи на леђима, покушавају да се окрену на стомак.

б) основни део усмерене активности

Васпитач: Ви ћете се висибабе обрадовати када окренете крунице. (Деца своје беле „крунице“ „висибаба“ скидају и окрећу, па оне постају љубичасте и самим тим децу чине „љубичицама“.)

Васпитач*:* Љубичице се појављују у природи после висибаба кад сунце јаче сија, па је топлије, а лептирићи весело играју над њиховим љубичастим главицама.

Покретна игра ***Весници пролећа***

„Љубичице“ (деца) се деле у четири групе и свака добија по три „грудвице полена“ (три жута балона). Деца која имају улогу лептирића, њих четворо, добијају крила и имају задатак да украду полен. „Љубичице“ не могу да се крећу већ чине круг око „полена“ и погнуте главе чекају почетак музике. Када музика почне, „љубичице“ међусобно покретима руку и тела покушавају да спрече пролазак „лептира“ до „полена“. Ако нека „љубичица“ изгуби равнотежу и искорачи са свог места, „лептир“ добија једну „грудву полена“ (балон). Игра траје док „лептири“ не испуне свој задатак.

Покретна игра ***Шарена ливада***

Деца се деле у две групе: половина деце остају „љубичице“, а друга половина су „висибабе“. Васпитач разбрајалицом одреди дете које је хватач „киша“. Деца се крећу по простору за игру и на знак васпитача: „Станите висибабе!“, оне остају у месту, а хватач креће да јури „љубичице. Оно дете које је ухваћено постаје хватач „киша“. На знак васпитача „станите љубичице“, оне остају у месту, а кретање у виду трчања настављају „висибабе“

Васпитач: Висибабе и љубичице су нежне и њима шкоди ако много покисну. Облачићу, не љути се , играћемо се други пут. Молим те иди на другу ливаду. (Дува на облак кише уз помоћ деце.) Хвала вам, децо, што сте одували облак.

Завршни део усмерене активности

Васпитач: Мала пчела је даље проширила вест процветалим маслачцима, који су подигли своје округле главице високо ка сунцу које је грејало њихова насмејана лица. Сада су сви сазнали добру вест. Стигло је пролеће!!! Сада је вече и наше љубичице, висибабе уморили су се од толиког играња.

Покретна игра ***Сањиви цветићи***

Васпитач постави испред „сунца“ параван тако да изгледа као да „сунце“ залази, а деца се распореде по сали и стоје на „цветићима“. Пусти

се успаванка и показују се деци покрети којима се наши „цветићи“ протежу, трљају окице, савијају главе, а затим и цело тело, све док не дођу у лежећи положај, а затим протезање (истезање) настављају и на поду све док музика не стане, а наши „цветићи“ не заспу.

МЕТОДИЧКИ ПОДАЦИ:

Тема усмерене активности: Ускрс

Јединица усмерене активности: Облик кретања – вођење лопте

Средства:

Основна: Телесна вежба

Помоћна: Справе и реквизити (обручи, лопте, тунел, греда, маске пилића и апликације јаја), капице са ликом пилета, маска Лије.

Задаци:

- *Васпитни:* Развијање стрпљивости и дисциплинованости; истрајности и упорности; смисла за сарадњу, дружење и заједнички рад у решавању задатака; подстицање социјализације;
- *Образовни*: Утврђивање познатих облика кретања и усавршавање нових; развијање пажње, памћења и репродуковања вежби; развијање способности оријентације и кретања у простору; формирање моторних навика; развијање снаге, брзине издржљивости.
- *Биолошки*: Стицање навика и стварање услова за правилно држање тела; развијање навика личне хигијене; подстицање правилног и хармоничног раста и развоја.

***Циљеви*:** *Утицање,* кроз драмску стваралачку игру, имитацију датих покрета, на моторичке способности, општу координацију и побољшање здравља. *Развијање* маште и креативности деце, способности невербалне комуникације путем геста и покрета. *Задовољавање* биолошких и естетских потреба за разним облицима кретања, примереним дечјем узрасту и могућностима.

***Корелација са**: М*етодиком развоја говора; Методиком ликовног васпитања; Методиком упознавања околине; Методиком музичког васпитања.

ТОК УСМЕРЕНЕ АКТИВНОСТИ

Уводни део усмерене активности

Васпитач: Драги пилићи, ја сам мама Кока. Она лукава Лија је желела да отме ускршња јаја, али није успела и сада лута. Зато идемо да сачувамо јаја како се Лија не би вратила и поново их узела. Потребна ми је ваша помоћ, надам се да ћете ојачати и помоћи ми.

Покретна игра: ***Лисица и пилићи***

Разбрајалицом се одреди дете „Лија“ – добија маску Лије и одлази иза паравана. Остала деца су „пилићи“ и имају капице са ликом пилета. Стављају капице и ходајући четвороношке подражавају пилиће који су

изашли у двориште да траже храну. Када сви „пилићи“ изађу на „ливаду“, васпитач обавештава „пилиће“ да је опасност у близини реченицом: „Бежите, ево Лије!“. Деца беже и дете које је ухваћено излази ван. „Лија“ излази и почиње да јури децу. Игра траје све док „Лија“ не ухвати све „пилиће“.

а) припремни део усмерене активности

Пилићи су шетали ливадом и наишли на једно шарено јаје, које је личило на ускршње јаје (лопта). Васпитач (Кока) се обраћа деци*:* Нека свако нађе своје ускршње јаје (апликације на поду) и нека стане на њега. Лија је веома лукава и снажна, ако желимо да је победимо, потребно је да вежбамо. Обраћа се деци: Хајде да свако од вас узме јаје (лопта) и да уради вежбе како би ојачали своје тело (*К*омплекс вежби обликовања с лоптом):

Вежба бр 1*: Пилићима је јаје изгледало јако занимљиво и занимало их је да ли се у јајету крило пиле. И подигли су га нагоре и вратили у почетни положај.*

Опис: П.П. Спетни став, руке с лоптом испред тела. Пруженим рукама подићи лопту до узручења и вратити је у почетни положај.

Вежба бр. 2: *Нису могли лепо да оцене да ли има нечега унутра, па су га окретали у обе стране.*

Опис: П.П. Спетни став, држећи лопту у рукама описивати чеоне кругове у једну и другу страну.

Вежба бр. 3: *Пилићи су се савили напред и куцнули јаје о под да виде да ли ће се јаје разбити.*

Опис: П.П. Раскорачни став, руке с лоптом у узручењу. Извести претклон трупом и лоптом додирнути тло, а затим се вратити у почетни положај.

Вежба бр. 4: *Пошто су се уморили, легли су на стомак и почели да се играју с јајетом, бацајући га у једну па у другу страну.*

Опис: П.П. Лежећи на стомаку, лопта на тлу испред тела. Лопту котрљати од једне ка другој руци, поглед прати лопту.

Вежба бр.5*: Пилићи су сели на под, јаје је почело да пуца, а пилићи су остали збуњени, па су почели да га гледају с једне стране, па онда с друге, не би ли разумели шта се догађа.*

Опиц: П.П. Седећи пред рукама, ноге пружене, лопта на тлу. Пребацивати ноге преко лопте с једне на другу страну.

Вежба бр. 6: *Пошто су видели да ће се излећи пиле, од среће су почели да прескачу јаје јер ће добити новог другара.*

Опис: П.П. Прескакати лопту која је на тлу, уз мањи залет на разне начине.

б) основни део усмерене активности

Пилићи су сачували ускршња јаја и спремно пошли кроз шуму да траже Лију. Деца стоје у колони, једно иза другог. Испред њих се налазе задаци поређани у низу (у виду полигона) које треба да пређу.

Први задатак: Видели су балван, а на балвану су били мрави и, како би их отерали, они су почели да котрљају лопту по том балвану.

- Праволинијско вођење лопте између две вијаче.

Други задатак: Угледали су два жбуна у којима је нешто шушкало, уплашили су се и почели да тупкају да би се уверили да нема опасности.

- Деца у два обруча тупну онолико пута колико има лопти на слици.

Трећи задатак: *Дошли су до реке где су морали да пређу један мали мостић и да држе јаје на глави, да им случајно не падне у воду.*

- Ходање на греди док држи лопту на глави.

Четврти задатак: *Нашили су на препреке које су морали да заобиђу.*

- Вођење лопте ногом између чуњева.

Пети задатак: Ушли су у мрачну пећину и морали су своја јаја да понесу са собом.

- Провлачење кроз тунел с лоптом.

Шести задатак: Када су изашли из пећине, угледали су брдо хране и почели су да круже око те хране како би уживали у њиховом мирису.

- Вођење лопте око великог обруча.

Седми задатак: Када су се најели, убацили су своје јаје у гнездо.

- Убацивање лопте у кош/обруч.

Завршни део усмерене активности

Покретна игра ***Трка јаја***

Васпитач дели децу у парове. Сваки пар добија два велика папирна јајета (црвено и жуто). Прво дете ставља црвено „јаје“ на под, друго дете стаје на њега и не сме да ногама додирне под. Затим прво дете ставља испред црвеног жуто, друго дете прелази с обе ноге на жуто и тако раде све док не стигну до обележеног места, где деца мењају улоге. Сада дете које је ишло по „јајима“ поставља на под, а друго дете хода по „јајима“ .

Литература

1. Бојовић, Д. (2010). В*ише од игре.* Београд: Центар за примењену психологију.
2. Ђурковић, З. (1995). *Методика физичког васпитања деце предшколског узраста*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача.
3. McCaslin, N. (2005). Seeking the Aestetic in Creative Drama. *Journal of Aestetic Education*, Vol. 39, No 4, 12-19.
4. *Правилник о општим основама програма предшколског васпитања* (2006). Просветни гласник, службени гласник Републике Србије 16/6.
5. Каменов, Е. (2006а). *Васпитно-образовни рад у дечјем вртићу, Општа методика*. Нови Сад: Драгон.

6. Каменов, Е. (2006б). *Васпитно-образовни рад у припремној групи дечјег вртића, Теорија и пракса.* Нови Сад: Драгон.
7. Станишић, И. (2011). *Практикум за методику физичког васпитања*. Крушевац: Сиграф.
8. Станишић, И. (2013). *Методика физичког васпитања предшколске деце.* Крушевац: Despot book.
9. Станишић, И. (2015). Реализација усмерене активности из физичког васпитања кроз драматизацију цртаног филма „Морнар Попај“ код деце предшколског узраста. *Педагогија*, год. LXX, бр. 4, 489-497.
10. Џиновић-Којић, Д. (2002). *Физичко васпитање предшколског детета.* Београд: Самостално издање аутора.
11. Џиновић-Којић, Д. (2011). *Методика физичког васпитања предшколске деце.* Београд: Учитељски факултет, Универзитет у Београду.

Irena Stanišić

ACTIVITIES IN PHYSICAL EDUCATION THROUGH CREATIVE DRAMA GAME WITH THEMES: “SPRING“ AND “EASTER“

Summary: *Games and socializing with other children are the needs of all small children and they are being adequatly fulfilled in preschool institution. Children, by the means of their own actions and interactions, learn about themselves and their environment, objects and situations, adopt language, enable bodily, perceptive and motor skills. The basic organizational form of work in physical education is the Directed activity whose contents, method, organization and duration depend on the psychological and physical abilities of the age group. The objective of this work and of these thematic directed activities in physical education is to elaborate contents, on the grounds of the chosen topic (Spring and Easter), which is in accordance with movements that were given based on the activity unit (work on movement games and the form of the ball dribbling exercise). Given contents is supposed to invigorate children’s imagination, symbolic thinking, enable children to develop creativity, emotional and logic thinking with drama game and imitation, to express their own feelings, develop concentration, develop possibilities to enagage erlier knowledge in a new, creative way. The contents of these activities has the impact on conscious observation, movement in order , strengthening arm muscles, sholders and legs, motor skills and education through fun for children in all groups with or without disabilities. In the frame of these directed activities very important correlations are with Methodology of speech development and Methodology of art.*

Key words: *physical education, directed activity, drama creative game, movement game, forms of movements, methodical approach.*

Примљено: 01. 9. 2018. године.
Одобрено за штампу: 20. 12. 2018. године.

Данијела ЗДРАВКОВИЋ
Педагошки факултет у Врању Универзитета у Нишу

УДК 316.47 : 796-053.5
- прегледни научни рад -

Милош ГЛИШИЋ
Факултет за спорт и физичко васпитање Универзитета у Нишу

Зоран МОМЧИЛОВИЋ
Педагошки факултет у Врању Универзитета у Нишу

ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА У ОБЛАСТИ ДРУШТВЕНО-ХУМАНИСТИЧКИХ НАУКА О ЕФЕКТИМА ПРИМЕНЕ ФИЗИЧКИХ АКТИВНОСТИ КОД ДЕЦЕ

Сажетак: *У раду се прегледно и табеларно приказују резултати научне продукције Факултета спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду, у смислу квалитативне анализе одабраних научних радова саопштених на традиционалним међународним научним конференцијама које се организују сваке године у децембру месецу под називом Ефекти примене физичке активности на антрополошки статус деце. Предмет расправе је мултидисциплинарног карактера. Од понуђених тема су запаженији теоријско-филозофски, истраживачко-методолошки и методички аспекти ефеката примене физичких активности у физичком васпитању, спорту и рекреацији, као и на антрополошки статус популације у специјализованим установама, у пољима друштвено-хуманистичких и биомедицинских наука. Циљ квалитативног истраживања је прикупљање и анализирање публикованих радова на поменутој конференцији у периоду од 2013. до 2017. године из области социологије спорта и психологије, а извршено је помоћу претраживања електронских извора – зборника радова са поменутих конференција у периоду од 2013 до 2017. године. На основу селекције према критеријуму – ужа научна област социологија и психологија спорта одабрано је двадесетак радова. На основу квалитативне анализе радова може се закључити да су саопштени и публиковани били следећи истраживачки проблеми: испитивање социјалних односа, самопоуздање и анксиозност, физичка активност и мотивација, као и пораст насиља код деце.*

Кључне речи: *деца, самопоуздање, спорт, васпитање, научна истраживања.*

* Аутор за кореспонденцију: danijelavranje@gmail.com

Уместо увода

Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду сваке године 11. децембра традиционално организује међународну научну конференцију поводом Дана Факултета. Конференција се под називом *Ефекти примене физичке активности на антрополошки статус деце, омладине и одраслих* организује од 2011. године. Наиме, одлуком наставно-научног већа Факултета одлучено је да она носи овај наслов како би се довела у везу са научноистраживачким пројектом Факултета, који се у оквиру истог периода реализује под насловом *Ефекти примене физичке активности на локомоторни, метаболички, психосоцијални и васпитни статус популације Републике Србије*. Током последњих пет година она се развијала, тако да је данас по квалитету препознатљива истраживачима из Србије, региона а и у међународним истраживачким токовима. Конференцију подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, Олимпијски комитет Републике Србије, а од 2015. године и Министарство омладине и спорта Републике Србије.

Сам циљ конференције је да се шира научна јавност упозна са последњим научним истраживањима који процењују ефекте примене физичких активности на антрополошки статус деце, омладине и одраслих, као и могућности имплементације добијених налаза у праксу физичког васпитања, спорта, рекреације и специјализованих установа.

С обзиром на ширину тема, Конференција се из године у годину реализује у већем броју одвојених сесија, у оквиру којих се одвојено разматрају теоријско-филозофски, истраживачко-методолошки и методички аспекти ефеката примене физичких активности у физичком васпитању, спорту и рекреацији. Такође се одвојено разматрају и ефекти примене физичких активности на антрополошки статус популације у специјализованим установама, као и интердисциплинарни приступи у истраживању ефеката примене физичких активности у пољима друштвено-хуманистичких и биомедицинских наука. Коначно, у оквиру посебних сесија одвојено се разматрају неуромишићни фактори физичке активности и спорт за све.

Циљ овог рада јесте прикупљање и анализирање публикованих радова на поменутој научној конференцији у периоду од 2013. до 2017. године из области друштвено-хуманистичких наука – тј. психологије спорта и социологије спорта.

1. Методологија рада

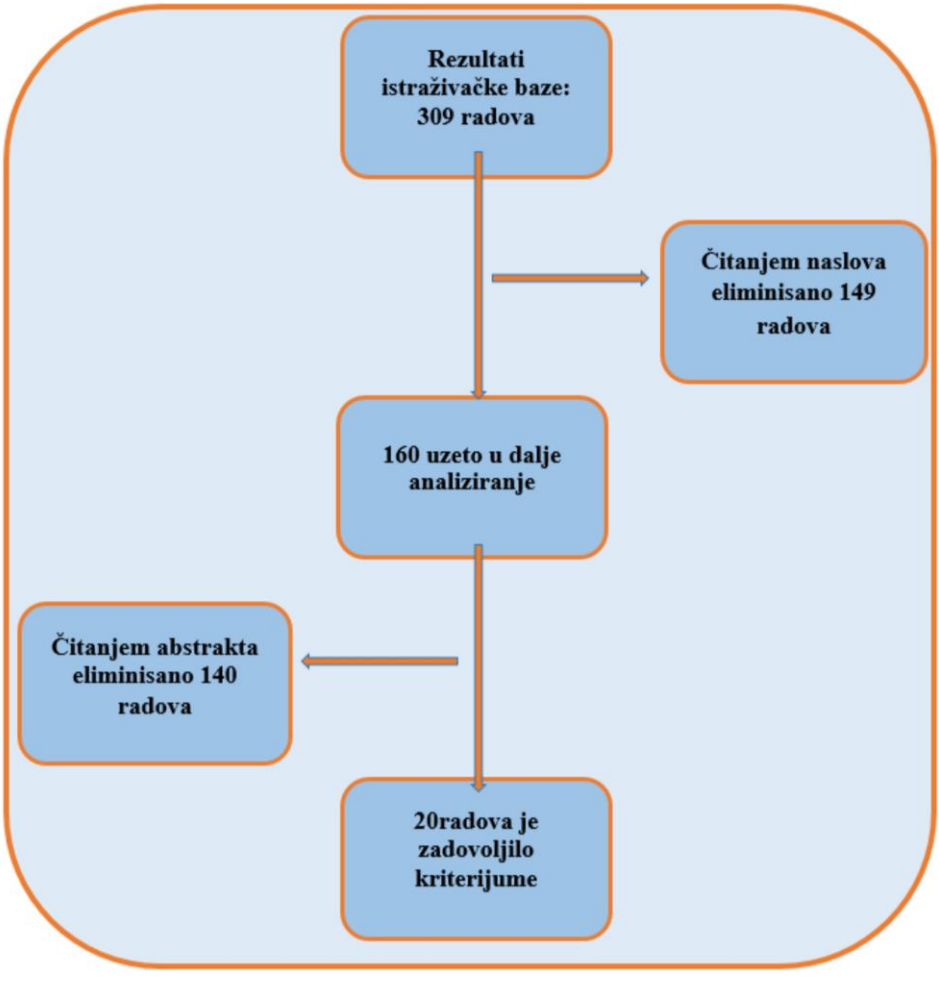
За прикупљање, класификацију и анализу циљаних истраживања коришћена је дескриптивна метода. Литература је систематски прикупљена претраживањем радова публикованих у оквиру међународне научне конференције *Ефекти примене физичке активности на антрополошки статус деце, омладине и одраслих* Факултета спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду. Претрага је била ограничена на радове објављене у последњих 5 година, тј. у временском периоду од 2013. до 2017. године. За потребе овог рада коришћена је и допунска литература у виду уџбеника.

1.1. Селекција радова

Избор самих радова детерминисан је на основу наслова и кључних речи. Постављени су били и одређени критеријуми селекције. Први од услова за прихватање радова јесте да су радови из области психологије, педагогије и социологије, потом да радови нису били старији од горе поменутог периода (5 година).

1.2. Ток поступка преузимања радова

У почетку претраге идентификовано је 309 референци које су реаговале на неке од критеријума. На основу читања наслова елиминисано је 149 радова, док се читањем апстракта дошло до коначних 20 уско повезаних истраживања (Слика 1)



Слика 1. Приказ поступка преузимања података (радова).

1.3. Преглед петогодишњих истраживања

Табела 1. Преглед досадашњих истраживања

Prvi autori god. publikacije	**Uzorak ispitanika: Broj (N) Pol (M/Ž) Uzrast ili razred Mesto boravka**	**Naslov rada**	**Eksperimentalni nacrt istraživanja**	**Tip-programa**	**Rezultati istraživanja**
Bačanac, (2013).	130 ispitanika M=79; Ž=51 12-66 god. Kopaonik	Primena psiholoških veština kod orijentiraca	Utvrditi da li koristite neke tehnike psihološke pripreme u cilju eliminisanja svojih karakterističnih grešaka	Anketa	Orijentirci najviše koriste tehnike: koncentracije, samogovora, opuštanja, kognitivne procene i vizualizacije
Kasum, (2013).	N=27 M 11-17 god. Beograd	Socijalni status rvača pionirskog i kadetskog uzrasta iz centralne Srbije	Utvrdi socialni status mladih rvača, ali i da se ti rezultati uporede sa pokazateljima socijalnog statusa populacije vrhunskih sportista sa ovog prostora	Anketa	Najčešće potiču iz stabilnih porodica sa prosečnim ili ispod prosečnim socijalnim statusom, a u 50% slucajeva uzor im je trener.
Miletić, (2013).	N=100 M/Ž 1.-4. razred srednje škole Beograd	Mišljenja učenika srednje brodarske škole prema aktivnostima u prirodi	Ustanoviti mišljenja učenika prema aktivnostima u prirodi.	Anketa	U 96% slucajeva pozitivan uticaj u savladavanju strahova i ukupnoj socijalizaciji pojedinca, zdravlju, osecaju prijatnosti.
Gökçe, (2014).	N=338 M=202; Ž=136 / Turska	Poređenje samoefikasnosti sportista: učešće u individualnim i timskim sportovima	Ispitati efekat različitih sportova (individualnih ili timskih sportova) na samoefikasnost sportista.	Skala samoefikasnosti	Samoefikasnost sportista timskih sportova je značajno niža od sportista pojedinačnih sportova.

Lazarević, (2014).	N=183 M/Ž Studenti FSFV Beograd	Fizička samoefikasnost i socijalna anksioznost zbog izgleda kao prediktori samocenjenja kod studenata koji se bave sportom	Proveriti validnost fizičke samoefikasnosti i socijalne anksioznosti	Skala samoefikasnosti, Rozenbergova, socijalne anksioznosti	Studenti koji pozitivnije procenjuju fizičku samoefikasnost i koji imaju manju anksioznost zbog izgleda u socijalnim uslovima imaju veće samocenjenje.
Milojević, (2014).	N=3662 M/Ž 14-19 god. gradovi Srbije	Određene karakteristike maloletnika članova navijačkih grupa u Republici Srbiji	Opisati neke od karakteristika maloletnika koji se priključuju navijačkim grupama i učestuju u nasilju na sportskim priredbama	Anketa	539 su se izjasnili da su članovi navijačkih grupa i identifikovane su 93 navijačke grupe. Češći su konzumenti alkohola i narkotika, češće i privođeni.
Radenović, (2014).	/ / / Srbija	Sociologija sporta i/ili sociologija fizičke kulture? - neka razmatranja	Zašto sport zauzima krucijalno mesto kao predmet istraživanja jedne posebne sociološke discipline? Da li se u sociologiji sporta izučava i oblast fizičke kulture uprkos nazivu discipline?	Analiza sadržaja	Ova sociološka disciplina neopravda-no je orijentisana ka sportu kao centralnom predmetu istraž. Samo manji broj tematskih jedinica je posvećen širokoj oblasti fizičke kulture, tačnije, fizičkom vaspitanju i rekreaciji.
Velaga, (2014).	N=300 M=177;Ž=123 Sve takm. kategorije Srbija	Takmičarska anksioznost kod karatista	Ispitati nivo takmičarske anksioznosti kod karatista, i povezanost sa polom, takmičarskom kategorijom i plasmanom.	3 subskale: kognitivna anksioznost, somatska anksioznost i samopouzdanje.	Generalno nizak % takm. anksioznosti; karatistkinje iskazuju viši nivo kognitivne anksioznosti; pioniri iskazuju nižu somatsku anksioznost i više samopouzdanja; Osvajači medalje pokazuju niži nivo somatske anksioznosti

Kasum, (2015).	N=70 M=47,1% ; Ž=52,9% 14-16 god. Beograd	Anksioznost i takmičarsko samopouzdanje kod sportista sa i bez invaliditeta	Ispitati da li u pogledu kognitivne anksio-znosti, somatske anksioznosti i takmiča-rskog samopouzdanja, postoje značajne razlike između sportista sa indvaliditetom i bez invaliditeta	Upitnik Competitive State Anxiety Inventory II od 3 subskale	Sportisti sa invaliditetom poseduju stat. značajno viši nivo kognitivne anksioznosti i manje samopouzdanja, nego sportisti bez invaliditeta, dok razlika kod somatske anksioznosti nema.
Lazarević, (2015).	N=155 Ž Prosečna starost 21 god. Beograd	Psihološki korelati uključenosti studentkinja u sport i vežbanje.	Ispitati povezanost samopoštovanja, fizičke samoefikasnosti i socijalne anksioznosti zbog izgleda, kao psiholoških karakteristiaka, sa uključenošću studentkinja u sport i vežbanje	Rozenbergova skala samopoštovanja; Skala fizičke samoefikasnosti i socijalne anksioznosti	Uključenost u bavljenje sportom, kao i u redovno fizičko vežbanje, pozitivno je povezana sa psihološkim karakt. samopoštovanje i fizička samoefikasnost.
Sturza Milić, (2015).	N=279 142 vaspitača 137 roditelja M/Ž Vojvodina	Istraživanje stavova vaspitača i roditelja o značaju fizičke aktivnosti u prevenciji vršnjačkog nasilja	Ispitati stavove vaspitača i roditelja o značaju fizičke aktivnosti u funkciji prevencije vršnjačkog nasilja	Upitnic i Likertovog tipa	Između stavova vaspitača i roditelja o značaju fizičke aktivnosti u prevenciji vršnjačkog nasilja, postoji statistički značajna razlika, i to, u korist vaspitača
Zdravković, (2015).	N= 131 M/Ž Studenti Vranje	Mišljenje studenata o potrebi usvajanja zdravih životnih navika.	Identifikovati prisustvo pojedinih nezdravih i osvetliti potrebu za usvajanjem zdravih životnih navika.	Anketa	Većina ispitanika neupražnjava redovne sportsko-rekreativne aktivnosti, pušača je 1/2, 2/3 procenjuju svoju ishranu kao neredovnu i nepravilnu, a skoro 1/5 ispitanica je konzumirala narkotike.

Lukač, (2016).	N=233 M=95; Ž=138 3. i 4. razred srednje Novi Sad	Mišljenja učenika o ulogama nastavnika fizičkog vaspitanja unastavnom procesu	Ispitati mišljenje učenika o ulogama nastavnika fizičkog vaspitanja u nastavnom procesu.	Upitnik Likertovog tipa	Procenjuju sve uloge nastavnika FV kao potrebne, posebno one gde je interakcija nastavnika sa učenicima usmerena na emocionalno sazrevanje učenika i pružanje pomoći i podrške u prevazilaženju emocionalnih teškoća.
Marković, (2016).	/ / / Srbija	Materijalno-prostorni uslovi predškolskih ustanova za realizaciju usmerenih aktivnosti.	Istražiti materijalno-prostorne uslove predškolskih ustanova za realizaciju usmerenih aktivnosti.	Šestostepena skala	Preko 80% predškolskih ustanova nema veliku salu, kružnu atletsku stazu od 200m ima 10%, što znači da u velikoj meri utiču i materijalno-prostorni uslovi.
Mladenović, (2016).	/ / / Srbija	Uticaj ekstrinsičkih motiva u obuci skijanja kod dece	Bazira se na teorijskim saznanjima iz oblasti psihologije i psihofizičkog razvoja dece	Baziran na teorijskim saznanjima	Primarni izvor motivacije treba da bude unutrašnja motivacija ukoliko se želi da se aktivnost održi duži period. Spoljašnji izvori-nagrade, imaju svoje mesto.
Orlić, (2016).	N= 173 M/Ž 108 FSFV i 65FF Studenti Beograd	Pristrasnost ishoda u proceni kvaliteta odluke: uloga sportske-ekspertize i domena odlučivanja.	Testirati hipotezu da će studenti FSFV demonstrirati manju pristrasnost ishoda od studenata FF prilikom procenjivanja sportskih odluka.	Desetostepena skala	Registrovana je pristrasnost ishoda za oba domena odlučivanja, studenti FSFV pokazuju manju pristrasnost ishoda u odnosu na studente FF kada su u pitanju sportske odluke.

Miletić, (2017).	/ / / Srbija	Inkluzija u sportu i značaj testiranja psiho-socijalnih karakteristika igrača golbola	Opisati izmenjene slike psiho-socijalne dimenzije sporta, putem praćenja stanja u golbolu.	Teorijska analiza	Odgovarajuća sportska infrastruktura, adekvatan pristup trenera prema pojedinim fizičkim aktivnostima igrača golbola i prime-na kognitivnih i kona-tivnih baterija testova, omogućavaju pravilnu determinaciju socijalnih veština i karakte-ristika, odlučujućih za uspešno učešće u sportskim aktivno-stima igrača golbola.
Trbojević, (2017).	N= 245 M=121; Ž= 124 prosečne starosti 14 god. Vojvodina	Osnovne psihološke potrebe u sportu kao prediktori odustajanja od sporta u adolescenciji	Ispitati prediktorsku ulogu osnovnih psiholoških potreba u sportu na nameru mladih sportista da odustanu od sporta.	Skala zadovoljenja osnovnih potreba u sportu; Upitnik sportske posvećenosti	Kao značajni prediktori namere da se odustane od sporta izdvojili su se potreba za uživanjem, kompetencijom, i autonomijom.
Trninić, (2017).	/ / / Hrvatska	Programi treninga psiholoških veština - prikaz procesnog modela	Sažeti najvažnije teorijsko-psihološke metode i konceptualizirati treninge psiholoških veština.	Pregledni naučni rad	Psihološke metode kao što su postavljanje ciljeva, predočavanje, relaksacija, samopou-zdanje i meditacija dovode do psih. veština (kontrola anksioznosti, samopo-uzdanja, mentalne snage, sposob. postavljanja ciljeva i kom-petitivnost) kako bi poboljšali performanse, povećali zadovoljstvo

					i lično zadovoljstvo sportom i fizičkom aktivnošću.
Trninić, (2017).	/ / / Hrvatska	Razvoj samoregulacije kod sportista treningom psiholoških veština	Prikazati različite procese samoregulacije na koje utiče trening psiholoških veština.	Pregledni naučni rad	Deca, mladi i seniorski sportisti koji steknu psihološke spos.i na nivou prenaučenosti se efikasnije suočavaju sa trenažnim i takmiča-rskim stresom, imaju veće poverenje i veću konzistentnost u pokazateljima učinka

2. Резултати и дискусија истраживања

У табели 1. дат је приказ 20 прикупљених и анализираних истраживања.У њој су дате информације о првом аутору, као и година њихове публикације (док су коаутори наведени у референцама). Даље, сваки рад је приказан по следећим параметрима: узорак испитаника (број ученика, пол - мушки/женски, узраст или разред, место боравка – тестирања), наслов рада, тип програма, као и експериментални нацрт истраживања и резултати. Што се тиче броја испитаника, може се рећи да је прилично варирао од рада до рада, па је тако најмањи број био 27 у раду Kasum, G., &Gavarić, A. (2013), а највећи број њих 3662 ученика у истраживању Milojević, S., Janković B., Vučković, G. & Milojković, B. (2014). Најмлађи испитаници били су узраста од 11 година, такође у раду Kasum, G . & Gavarić, A. (2013), док најстарији узраста 66 година у истраживању Bačanac, Lj., Kozoderović, J., Juhas, I. & Milojkovic, B. (2013). У дванаест истраживања узорак су чиниле особе и мушког и женског пола, пет су била теоријска, а по један је испитивао само особе мушког пола, особе женског пола и објекте. С обзиром на испитиване области, анкете су биле најзаступљеније.

Студија (Gökçe, 2014) показала је да спортисти индивидуалних спортова имају више самоефикасности него спортисти тимских спортова. Разлог томе је што они боље познају своје способности него спортисти тимских спортова.Самоефикасност је суд особе о својој могућности да обавља одређену активност (Bandura, 1992). Други разлог индивидуалних спортиста да буду склонији субјективном суђењу, па и самоефикасноти, лежи у томе што код тимских спортова постоје саиграчи који могу покрити грешке, а исто тако и један играч може имати користи од свог саиграча.

Каратисти, у целини гледано, показују низак степен такмичарске анксиозности (когнитивна анксиозност и соматска анксиозност) и висок ниво самопоуздања. Утврђено је да пионири исказују нижу соматску анксиозност у односу на кадете и сениоре, самим тим логично је и што они исказују виши ниво самопоуздања. У млађим категоријама деца још увек све доживљавају кроз игру, па је могуће у томе пронаћи један од одговора за овако нешто. У старијим категоријама долази и до бољег разумевања такмичења, озбиљније конкуренције, а самим тим и до појаве одређеног страха који са собом носи нижи ниво самопоуздања. Такмичари који су освајачи медаље показују нижи ниво соматске анксиозности у односу на такмичаре који нису освојили медаљу, што говори о самопоуздању које носе са собом пре освајања исте, али и потом.

У раду (Radenović, 2014) анализа садржаја уџбеника и тематских јединица које се изучавају у оквиру социологије спорта упућује да је посебна социолошка дисциплина неоправдано оријентисана ка спорту као централном предмету истраживања. Само мањи број тематских јединица је посвећен широкој области физичке културе, тачније, физичком васпитању и рекреацији. Како сам аутор наводи, један од разлога за то јесте снажна присутност и видљивост врхунског спорта и спортских приредби у функцији спектакла.

Spilberger је указао на постојање анксиозности као црте личности и као психичког стања (Spielberger, 1966). Стање анксиозности је повезано са пролазним узбуђењем и тензијом, док црта анксиозности указује на трајнију карактеристику особе. Развијање анксиозности као црте личности зависи од персоналних диспозиција и срединских утицаја и није присутна код свих спортиста, док стање такмичарске анксиозности може да постоји у извесној мери код свих спортиста (Elgin, 2000). У истраживању (Kasum, 2015) резултати показују да се спортисти са инвалидитетом и спортисти без инвалидитета разликују у погледу когнитивне анксиозности и такмичарског самопоуздања (у корист особа без инвалидитета), док неке друге студије (Bačanac, 2014) упућују да разлика нема. У сваком случају овај рад би било добро поновити с обзиром на узорак испитаника који броји свега 18 особа особа са инвалидитетом, што се може сматрати малим за доношење сигурнијих закључака.

Физичка активност важна је за здравље деце као и развој социјалне интеракције (Sturza Milić, 2015). Показало се и да код деце редовна физичка активност смањује насилно понашање. Анализом ставова васпитача отвара се потреба њихове додатне едукације када је у питању примена свакодневне физичке активности. Међутим, с обзиром да они у односу на родитеље значајније препознају физичку активност као средство превенције вршњачког насиља, управо су родитељи ти које је неопходно првенствено у већој мери едуковати. Даље треба напоменути да су управо деца која имају насилничко понашање у детињству под великим ризиком да кад одрасту развију делинквентне облике понашања, уђу у криминал и постану зависна од алкохола и психоактивних супстанци (Kaltiala-Heino, 2000).

Овоме се даље може прикључити и касније укључивање деце у навијачке групе, о чему управо говори следећа студија (Milojević, 2014). Млади су под окриљем групе агресивнији и спремнији да изазову нереде и насиље пре него њихови вршњаци који нису организовани (Earle, 2011). Резултати добијени истраживањем, сагласни су са тиме. У прилог томе иде и добијени податак да су средњошколци који се прикључују навијачким групама чешћи конзументи алкохола и наркотика него њихови вршњаци без интересовања за навијачко организовање. Малолетни чланови навијачких група много чешће улазе и у сукобе мотивисане навијањем, па су чешће и привођени од стране полиције због насиља. Све ово говори о неопходној раној едукацији самих родитеља, а потом и деце још од обданишта, па до средњих школа где и увелико долази до појава оваквих проблема.

Проблеме са вршњачким насиљем поред недовољне едукације родитеља и деце можемо пронаћи путем истраживања (Marković, 2016) и у неадекватним условима за одвијање саме физичке активности. Долази се до резултата да велику салу површине кошаркашког игралишта нема 82% предшколских установа, свлачионице нису заступљене у 80%, док примера кружну стазу од 200 м или пак стазу неправилног облика око игралишта нема у преко 90% предшколских установа. Оно што даље забрињава је и други рад поменутог аутора у коме се наводи ситуација у школама и наилази на поражавајући податак да њих 91.67% нема поменуту кружну стазу (Marković, 2016a). На основу свега реченог, данашњи начин живота у коме се живи у сталној јурњави и где родитељи заправо немају времена ни за себе, где деца бивају све запостављенија и препуштена "паметној технологији" доводи до много озбиљнијих проблема које треба тражити и у самом друштву и околини, а можда најмање у самој деци.

Кроз истраживање (Mladenović, 2016) у коме је он проучавао мотивационе агенсе деце током обуке скијања, а који могу бити унутрашњи (где сама активност, само њено извођење изазива задовољство) и спољашњи (као што су награде, казне, признања, претње, који треба да појачају постојећу снагу мотивације). Показало се да спољашњи разлози нису добри на дуже стазе из разлога што тада деца тренирају ради спољашњих разлога и они као такви нису пожељни са психолошког аспекта. Међутим, њих не треба ни искључивати у потпуности јер некада могу помоћи у одређеним, пример тренутним ситуацијама.

Рад (Trninić, 2017) се бави теоријским аспектом и пружа неопходне информације самим спортистима, али и тренерима с обзиром да се у њему говори о значају програма тренинга психолошких вештина, а то је управо оно што недостаје многима. Истраживачки налази сугеришу да су тренинзи као такви ефикасни у унапређивању самог изођења и промени понашања, што потврђује рад (Cox, 2012). Психолошке методе као што су: постављање циљева, предочавање, релаксација, самоговор и медитација воде до психолошких вештина (контрола анксиозности, самопоуздање, ментална чврстоћа, способност постављања циљева, компетитивност) које омогућавају унапређивање извођења, повећање ужитка и личног задовољства спортом и телесном активношћу. Програми тренинга психолошких вештина обликују се у односу на узраст и посебност психолошког профила појединца.

Закључна разматрања

Циљ овог прегледног истраживања био је прикупљање и анализирање публикованих радова на међународној научној конференцији у Београду у временском периоду од 2013. до 2017. године из области психологије, педагогије и социологије, а све у оквиру проширења пописа истраживања који се користе као пратећи инвентар курса Социо-психолошких истраживања. Кроз прегледану литературу и издвојених 20 радова, може се закључити да су аутори највише обрађивали теме које су се односиле на испитивање анксиозности и самопоуздања, мотивације, као и насиља код деце.

Код мотивационих агенса деце увек треба радити на оним унутрашњим (где сама активност, само њено извођење изазива задовољство), а спољашње (као што су: награде, казне, признања, претње) дозирати у само одређеним, с обзиром да они нису пожељни са психолошког аспекта.

Да предшколци, а касније и старији ученици не би били склони вршњачком насиљу, као и насиљу на спортским манифестација показало се да је поред ране едукације како њих самих, тако и родитеља, неопходно и упражњавање редовне физичке активности која је битна не само за њихово здравље, већ и развој социјалне интеракције.

У млађим категоријама деца све доживљавају кроз игру, па самим тим пионири и исказују нижу соматску анксиозност у односу на кадете и сениоре, самим тим логично је и што они исказују виши ниво самопоуздања.

Стање анксиозности је повезано са пролазним узбуђењем и тензијом, док црта анксиозности указује на трајнију карактеристику особе. Спортисти борилачких вештина, као што су примера каратисти, показују низак степен такмичарске анксиозности (когнитивна анксиозност и соматска анксиозност) и висок ниво самопоуздања. Показало се и да индивидуални спортисти имају више самоефикасности него спортисти тимских спортова. Разлог томе је што они боље познају своје способности него спортисти тимских спортова.

На крају, ако све ово заједно погледамо, данашњи начин живота у коме се живи у сталној јурњави и где родитељи заправо немају времена ни за себе, где деца бивају све више запостављена и препуштена "паметној техници" долази до много озбиљнијих проблема које треба тражити и у самом друштву и околини, а можда најмање у самој деци.

Литература

1. Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122-147.
2. Bačanac, Lj., Kozoderović, J., Juhas I. & Milojkovic, B. (2013). Primena psiholoških veština kod orijentiraca. In: A. Nedeljković (Ed.): *International Scientific Conference Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status With Children, Youth and Adults (Belgrade, Serbia, December 11-12.2013).*

Book of abstracts (pp.123). Beograd: Faculty of Sport and Physical Education, University of Belgrade.
3. Velaga, M. (2014). Takmičarska anksioznost kod karatista. In: D. Mitić (Ed.): *International Scientific Conference Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status With Children, Youth and Adults (Belgrade, Serbia, December 11-12.201). Book of abstracts (pp.156).* Beograd: Faculty of Sport and Physical Education, University of Belgrade.
4. Gökçe, H., & Arslan, Y. (2014). Poređenje samoefkasnosti sportista: učeše u individualnim i timskim sportovima. In: D. Mitić (Ed.): *International Scientific Conference Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status With Children, Youth and Adults (Belgrade, Serbia, December 11-12.2014). Book of abstracts (pp.152).* Beograd: Faculty of Sport and Physical Education, University of Belgrade.
5. Earle, R. (2011). Boys' zone stories: Perspectives from a young men's prison. *Criminology & Criminal Justice*, *11*(2), 129-143.
6. Elgin, S. L. (2000). State anxiety of woman basketball player's prior to competition. *Perceptual and Motor Skills*, 83(2), 375-383.
7. Zdravković, A. & Radenović S. S. (2015). Mišljenje studenata o potrebi usvajanja zdravih životnih navika. In: G. Kasum M. & Mudrić (Ed.): *International Scientific Conference Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status With Children, Youth and Adults (Belgrade, Serbia, December 11-12.2015). Book of abstracts (pp.36).*Beograd: Faculty of Sport and Physical Education, University of Belgrade.
8. Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school - an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.
9. Kasum, G. & Gavarić, A. (2013). Socijalni status rvača pionirskog i kadetskog uzrasta iz Centralne Srbije. In: A. Nedeljković (Ed.): *International Scientific Conference Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status With Children, Youth and Adults (Belgrade, Serbia, December 11-12.2013). Book of Proceedings* (pp.488-495). Beograd: Faculty of Sport and Physical Education, University of Belgrade.
10. Kasum, G. & Mladenović, M. (2015). Anksioznost i takmičarsko samopouzdanje kod sportista sa i bez invaliditeta. In: G. Kasum M. & Mudrić (Ed.): *International Scientific Conference Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status With Children, Youth and Adults (Belgrade, Serbia, December 11-12.2015). Book of Proceedings (pp. 348-354).* Beograd: Faculty of Sport and Physical Education, University of Belgrade.
11. Lazarević, D., Lazarević, B. LJ. & Radisavljević Janjić, S. (2015). Psihološki korelati uključenosti studentkinja u sport i vežbanje. In: G. Kasum M. & Mudrić (Ed.): *International Scientific Conference Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status With Children, Youth and Adults (Belgrade, Serbia, December 11-12.2015). Book of abstracts (pp.38).*Beograd: Faculty of Sport and Physical Education, University of Belgrade.
12. Lazarević, D., Orli, A. & Lazarević, Lj. B. (2014). Fizička samoefkasnost i socijalna anksioznost zbog izgleda kao prediktori samocenjenja kod studenata koji se bave sportom. In: D. Mitić (Ed.): *International Scientific Conference*

Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status With Children, Youth and Adults (Belgrade, Serbia, December 11-12.2014). Book of abstracts (pp.154). Beograd: Faculty of Sport and Physical Education, University of Belgrade.
13. Lukač, B., Milanović, I., Lazarević, D. & Radisavljević Janić, S. (2016). Mišljenja učenika o ulogama nastavnika fizičkog vaspitanja unastavnom procesu. In: B. Savović, R. Mandić, & S. Radenović (Ed.): *International Scientific Conference Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status With Children, Youth and Adults (Belgrade, Serbia, December 10-11.2015). Book of abstracts (pp.34).*Beograd: Faculty of Sport and Physical Education, University of Belgrade.
14. Marković, Ž. (2016). Materijalno-prostorni uslovi predškolskih ustanova za realizaciju usmerenih aktivnosti. In: B. Savović, R. Mandić, & S. Radenović (Ed.): *International Scientific Conference Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status With Children, Youth and Adults (Belgrade, Serbia, December 10-11.2015). Book of abstracts (pp.30).* Beograd: Faculty of Sport and Physical Education, University of Belgrade.
15. Marković, Z. (2016a). Material spacious conditions of the buildings for the realization of physical education. *International Monograph Sports Facilities-Modernization and Construction-SPOFA, 16.*
16. Miletić, V. & Gavrilović, D. (2013). Interesovanja učenika srednje Brodarske škole za aktivnosti u prirodi. In: A. Nedeljković (Ed.): *International Scientific Conference Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status With Children, Youth and Adults(Belgrade, Serbia, December 11-12.2013). Book of Proceedings* (pp.480-483). Beograd: Faculty of Sport and Physical Education, University of Belgrade.
17. Miletić, M., Zdravković, D. & Radivojević, D. (2017). Inkluzija u sportu i značaj testiranja psiho-socijalnih karakteristika igrača golbola. In: S. Mandarić, L. Moskovljević, & M. Marković (Ed.): *International Scientific Conference Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status With Children, Youth and Adults (Belgrade, Serbia, December 11-12.2017). Book of abstracts (pp.155).* Beograd: Faculty of Sport and Physical Education, University of Belgrade.
18. Milojević, S., Janković, B., Vučković, G. & Milojković, B. (2014). Određene karakteristike maloletnika članova navijačkih grupa u Republici Srbiji. In: D. Mitić (Ed.): *International Scientific Conference Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status With Children, Youth and Adults (Belgrade, Serbia, December 11-12.2014). Book of Proceedings* (pp. 419-426). Beograd: Faculty of Sport and Physical Education, University of Belgrade.
19. Mladenović, D. (2016). Uticaj ekstrinsičkih motiva u obuci skijanja kod dece. In: B. Savović, R. Mandić, & S. Radenović (Ed.): *International Scientific Conference Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status With Children, Youth and Adults (Belgrade, Serbia, December 10-11.2015). Book of abstracts (pp.54).* Beograd: Faculty of Sport and Physical Education, University of Belgrade.
20. Orlić, A. & Damnjanović, K. (2016). Pristrasnost ishoda u proceni kvaliteta odluke: uloga sportskeekspertize i domena odlučivanja. In: B. Savović, R. Man-

dić, & S. Radenović (Ed.): *International Scientific Conference Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status With Children, Youth and Adults (Belgrade, Serbia, December 10-11.2015). Book of abstracts (pp.155).* Beograd: Faculty of Sport and Physical Education, University of Belgrade.
21. Radenović, S. (2014). Sociologija sporta i/ili sociologija fizičke kulture? - neka razmatranja. In: D. Mitić (Ed.): *International Scientific Conference Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status With Children, Youth and Adults(Belgrade, Serbia, December 11-12.2014). Book of abstracts (pp.166).* Beograd: Faculty of Sport and Physical Education, University of Belgrade.
22. Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In: C. D. Spielberger (Ed.): *Anxiety and behavior* (p. 3–19). New York: Academic Press.
23. Sturza Milić, N., Nedimović, T. & Stojanović, A. (2015). Istraživanje stavova vaspitača i roditelja o značaju fizičke aktivnosti u prevenciji vršnjačkog nasilja. In: G. Kasum M. & Mudrić (Ed.): *International Scientific Conference Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status With Children, Youth and Adults (Belgrade, Serbia, December 11-12.2015). Book of abstracts (pp.32).* Beograd: Faculty of Sport and Physical Education, University of Belgrade.
24. Trbojević, J. (2017). Inkluzija u sportu i značaj testiranja psiho-socijalnih karakteristika igrača golbola. In: S. Mandarić, L. Moskovljević & M. Marković (Ed.): *International Scientific Conference Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status With Children, Youth and Adults (Belgrade, Serbia, December 11-12.2017). Book of abstracts (pp.153).* Beograd: Faculty of Sport and Physical Education, University of Belgrade.
25. Trninić, V., Trninić, M. & Čavala, M. (2017). Razvoj samoregulacije kod sportista treningom psiholoških veština. In: S. Mandarić, L. Moskovljević & M. Marković (Ed.): *International Scientific Conference Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status With Children, Youth and Adults (Belgrade, Serbia, December 11-12.2017). Book of Proceedings (pp.403-407).* Beograd: Faculty of Sport and Physical Education, University of Belgrade.
26. Trninić, M., Trninić, V. & Čavala, M. (2017). Programi treninga psiholoških veština - prikaz procesnog modela. In: S. Mandarić, L. Moskovljević & M. Marković (Ed.): *International Scientific Conference Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status With Children, Youth and Adults (Belgrade, Serbia, December 11-12.2017). Book of Proceedings (pp.333-337).* Beograd: Faculty of Sport and Physical Education, University of Belgrade.
27. Cox, R.H. (2012). Sport psychology: *Concepts and applications*. (7th ed.). New York: McGraw-Hil
28. http://www.dif.bg.ac.rs/%D1%81%D1%80/zbornici

Danijela Zdravković
Milos Glišić
Zoran Momčilović

REVIEW OF THE RESEARCH IN THE FIELD OF HUMANISTIC SOCIAL SCIENCES ABOUT THE EFFECTS OF APPLICATIN OF PHYSICAL ACTIVITIES WITH CHILDREN

Summary: *This paper transparently presents tabulated results of scientific production of The Faculty of sport and physical education of the University in Belgrade, in terms of qualitative analysis of chosen scientific papers presented at traditional international scientific conferences organized every year in December with the title Effects of application of physical activities on anthropologic status of children. The subject issue is multidisciplinary. Of the themes offered, great attention was paid to theoretical-philosophical, research-methodological and methodical aspects of the effects of application of physical activities in physical education, sport and recreation, as well as on anthropological status of population in specialized institutions, in the field of social humanistic and biomedical sciences. The objective of qualitative research is to collect and analyze published papers at the previously mentioned conference in the period from 2013- 2017 in the field of sociology of sport and psychology, and it was conducted by investigating electronic resources - proceedings of papers from the mentioned conferences in the period 2013-2017. On the basis of selection according to the criterion - narrow scientific field sociology of sport and psychology of sport, twenty papers were chosen. On the basis of qualitative analysis of papers we came to a conclusion that the following research issues were presented and published: investigation of social relations, self confidence and anxiety, physical activity and motivation, increase of violence with children.*

Key words: *children, self confidence, sport, education, scientific research.*

Примљено: 20. 9. 2018. године.
Одобрено за штампу: 04. 10. 2018. године.

Татјана МИЛОСАВЉЕВИЋ ЂУКИЋ
Стојан ЦЕНИЋ
Педагошки факултет у Врању, Универзитет у Нишу

УДК 37.02
37.018.2
- оригинални научни рад -

ПЛАНИРАЊЕ ВАСПИТНОГ РАДА У ФУНКЦИЈИ ОБЕЗБЕЂИВАЊА УСЛОВА ЗА УСПЕШНО ОСТВАРИВАЊЕ ВАСПИТНЕ ФУНКЦИЈЕ ШКОЛЕ**

Сажетак: *У раду су приказани резултати истраживања које је имало за циљ да испита мишљења наставника и стручних сарадника о значају планирања васпитног рада у области наставних, ваннаставних и ваншколских активности, путем сарадње с колегама, стручним сарадницима и родитељима и кроз стручно усавршавање. Како је спроведено истраживање теоријско-емпиријског карактера, примењене су метода теоријске анализе и дескриптивна научно-истраживачка метода. Основне технике истраживања обухватају анкетирање и скалирање, док је од инструмената коришћен анкетни упитник, специјално конструисан за потребе овог истраживања. Узорак сачињавају 282 испитаника, од којих је 247 наставника разредне и предметне наставе и 35 стручних сарадника (педагога и психолога) основних школа у Србији. Ради сагледавања утицаја, зависности и разлика између анализираних података, резултати добијени истраживањем обрађени су одговарајућим статистичким поступцима: фреквенције (f), проценти (%), аритметичка средина (M), стандардна девијација (SD), хи-квадрат (χ^2) тест, t-тест и једнофакторска анализа варијансе (ANOVA). Добијени резултати истраживања указују на значај компетенција наставника које се односе на избор принципа, метода и средстава у планирању васпитног рада, као и начина – тематски и оперативно, како би се општи циљ васпитног рада достигао у потпуности. Такође, може се нагласити да су наставници исказали спремност да у свакодневном васпитном раду с ученицима трагају за што ефикаснијим начинима планирања као предуслов у остваривању исхода васпитног рада, што имплицира стручну оспособљеност наставника као претпоставку остваривања васпитне функције школе. На основу перцепције испитаника уочавамо да исказано мишљење наставника да је дефинисање васпитних задатака наставног часа на последњем месту умањује слику начина планирања васпитног рада.*

Кључне речи: *васпитни рад, модели планирања, унапређивање васпитне функције школе.*

* Аутор за кореспонденцију: tatjanamdj74@gmail.com

** Рад је проистекао из докторске дисертације *Васпитна функција основне школе, Филозофски факултет, Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици*

Уводна разматрања

У условима друштвених промена, када се говори о кризи школе и њене још увек традиционалне организације васпитно образовног рада, може се поставити питање професионалне компетенције наставника у области планирања и програмирања васпитно образовног рада. Веома често се, као један од фактора одржавања застарелих и неефикасних облика наставне праксе, наводи планирање педагошких поступака васпитног рада у конкретним наставним ситуацијама. Опсежне листе приоритетних области у оквиру плана за побољшање школе могу ослабити енергију школе. Сходно томе, препоручљиво је да се циљају два до пет приоритета у оквиру плана за унапређење школе (Handbook, 2000).

У категогорији обезбеђивања услова за успешно остваривање васпитне функције школе издваја се компетентност наставника за конкретизацију циљева и задатака васпитног рада, као полазна активност у процесу планирања наставног процеса у целини и у његовом ефективнијем, квалитативнијем и ефикаснијем сагледавању из више аспеката, као и елеменат формирања основа за припрему инструмената и избор метода за евалуацију васпитног рада. Законском регулативом постављене су одредбе које се односе на принципе, циљеве и исходе васпитања и образовања у области планирања, при чему Трнавац, када је реч о циљевима у васпитном и наставном подручју, наглашава да ако говоримо о стратегији у васпитном раду мислимо на циљеве, док задаци представљају израз тактике. Програмом су одређени циљеви и задаци васпитно образовног рада као целина, а даље оперативно разрађивање циљева и задатака препуштено је наставницима као врсту слободе у креирању наставног процеса (Трнавац, 1985).

Још је немачки педагог Wolfgang Brezinka нагласио да је за успешан васпитни рад од великог значаја да учитељи свакодневно, у процесу планирања, формулишу циљеве за рад с ученицима за сваки наставни час. Такође, неопходно је јасно утврдити шта ће радити учитељи и шта ће радити ученици и како ће након завршене наставне епизоде (једног сата, једног дана, једног полугодишта, једног разреда, одређене школе) учитељи проценити да ли су ти циљеви остварени (Brezinka, 1972).

Јасно постављени циљеви реализују се кроз процес планирања. Овај процес често представља изазов у постизању циљева који су у зони недостижног или незахтевног. Надаље, то имплицира да су заинтересоване стране деморализоване и немотивисане (Kutash, J., et al., 2010). Наведено мишљење аутора обавезује наставника на заједнички рад с ученицима у избору садржаја, начина и облика васпитног конципирања активности и стварање атмосфере слободе, међусобног уважавања и сарадње.

Педагошка вредност наставних и ваннаставних активности може бити остварена ако се правилно усмере активности наставника и ученика у правцу развијања самосталности у избору различитих практичних поступања и уместо традиционалног односа гради партнерски однос између њих. Како би испунили ту своју примарну функцију, Поткоњак наводи да

у процесу планирања циљеви и задаци морају бити прецизно формулисани, логички операционализовани и конкретизовани и дати у форми појединачно постављених циљева, конкретизованих задатака, који проистичу из садржаја предмета, школе и друштва у целини. Ако васпитних циљева у наставном програму нема, онда је нелогично очекивати да заједнички рад наставника и ученика резултира било каквим мерљиво могућим васпитним исходима (Поткоњак, 2013).

Лакета, говорећи о планирању васпитног рада са становишта школске дидактике, наводи да се сваки успешан васпитно-образовни рад у настави темељи на остваривању материјалних, функционалних и васпитних задатака. Материјални задаци се односе на усвајање знања и стицање одговарајућих вештина и навика; функционални на развој психофизичких функција ученика, на развој физичких, перцептивних, мануелних, изражајних и интелектуалних способности; и васпитни на усвајање васпитних вредности из домена физичког, моралног, естетског, интелектуалног и радног васпитања (Лакета, 2009). У том смислу је планирање кључни појам и укључује бројне стратегије у креирању модела васпитног поступања наставника у наставном процесу.

Комплекс мера којима се наставник руководи у планирању можемо разумети као целовит и међусобно повезан систем циљева, садржаја, облика, метода, поступака и чинилаца васпитног рада, усмерен на целовити и аутентични развој и социјализацију ученика. „Глобални циљеви одређују магистралне правце у усмеравању васпитања и образовања, општи приступ променама у друштву, а посебни циљеви разрађују конкретна подручја реформе и промене појединих сегмената система васпитања и образовања (Матијевић, 2012: 102)“.

Професионално усавршавање и јачање компетенција наставника јесте неопходан услов у области планирања васпитног рада с ученицима, с обзиром на специфичности средине и услова у којима наставник остварује своју васпитно-образовну делатност и на методологију коју наставник може и треба да изграђује кроз сопствени систем васпитног рада с ученицима, уважавајући савремени модел васпитно-образовног рада и научне основе у остваривању укупног васпитног рада у школи. Планирање (осмишљавање), реализација и евалуација васпитног рада у школи утиче на функционисање и усавршавање васпитне функције школе (Јовановић, 2009).

Да би наставник остварио васпитни задатак, неопходно је да планира видове унапређивања назначеног процеса за реализацију васпитних активности и организацију наставе која ће му омогућити васпитни рад. Сваки наставни и васпитни процес морао би да буде испланиран у складу с компетенцијским моделом, који се односи на управљање, усавршавање и деловање, како би био актуелан и одговарао потребама савременог друштва (Сузић, 2008).

Модел планирања функционише уколико се поштују следећи принципи: а) Ако нешто није мерљиво, онда њиме не можете управљати нити побољшавати и б) Мерење мотивише. Користећи ове принципе,

модел се ослања на идеју да мерење напретка може утицати више од других подстицаја. Модел такође укључује следеће компоненте:

1. Мобилизацију промена кроз извршно руководство;
2. Превођење стратегије у оперативне термине;
3. Усклађивање организације са стратегијом;
4. Прављење стратегије за сваки посао;
5. Учинити стратегију сталним процесом (Kaplan, Miyake, 2010).

То додатно ствара услове за оснаживање стандарда у образовању и друштву и побољшање васпитне функције школе.

Како наводе Здравковић и сарадници (2014), оно шта је било и шта треба да буде увек везујемо за садашњост – интеграција времена у сврху успешног реализовања појединих претпоставки за успешан циљ. Задаци се реализују у садашњости, произашли су из прошлости, а омогућавају напредак у будућности (Здравковић, Вучковски, Стојадиновић, 2014).

Методолошки оквир истраживања

Спроведено истраживање за потребе овог рада усмерено је на испитивање мишљења наставника и стручних сарадника о значају планирања, као и о условима и начинима планирања васпитног рада које наставници најчешће примењују у наставном процесу. Оправданост разлога опредељења за овај проблем налазимо у чињеници да компетентност наставника за планирање и програмирање васпитно-образовног рада представља полазну основу реализације наставних и ваннаставних активности у контексту унапређивања васпитне улоге школе. Проучавањем овог проблема, желимо да скренемо пажњу на чињеницу да школа може, планирајући различите активности васпитног рада, да обогати своју структуру и реализује различите садржаје и облике педагошког деловања како би, међу бројним факторима који утичу на васпитање младих нараштаја, унапредила своје место и улогу.

У контексту наведеног проблема, циљ истраживања подразумева сагледавање перцепције наставника и процене стручних сарадника, које се односе на активности на које се наставници највише ослањају када је у питању планирање васпитног рада и начине планирања које наставници бирају као најефикасније када је у питању васпитни рад. Један од истраживачких задатака је био да се истражи мишљење наставника и стручних сарадника о томе колико им је важно, за васпитни рад у школи, да наставник познаје услове за успешну реализацију васпитних задатака и начине планирања васпитног рада као подршку у остваривању васпитног потенцијала школе. Претпоставка је била да ће наставници препознати значај планирања у области васпитног рада, као и важност познавања услова који чине полазну основу за васпитни рад у школи, начине и врсте планирања, и да ће исказати потребу компетентности наставника у овој области.

Спроведено истраживање је теоријско-емпиријског карактера. У истраживању су коришћене метода теоријске анализе и дескриптивна

научно-истраживачка метода, а од техника истраживања анкетирање и скалирање. Од инструмената је коришћен посебно конструисан упитник у коме су испитаници на постављене тврдње одговарали путем петостепене скале процене Ликертовог типа и исказивали своја мишљења о значају и врсти планирања васпитног рада, активности на које се наставници највише ослањају у процесу планирања и о условима значајним за успешну реализацију васпитних задатака у школи. Основни узорак овог истраживања изабран је из популације наставника разредне и предметне наставе и стручних сарадника (педагога и психолога) основних школа у Србији и чине га укупно 282 испитаника (247 наставника и 35 стручних сарадника). Ради квантитативне и квалитативне анализе добијених података, структура узорка наставника је заснована на критеријуму – наставници разредне и наставници предметне наставе, у нашем истраживању независна варијабла, тако да су, од укупног броја наставника, 102 наставника разредне и 138 наставника предметне наставе.

Ради сагледавања утицаја, зависности и разлика између анализираних података, резултати добијени истраживањем обрађени су одговарајућим статистичким поступцима: феквенције (f), проценти (%), аритметичка средина (M), стандардна девијација (SD), хи- квадрат (χ^2) тест, t-тест и једнофакторска анализа варијансе (ANOVA). Статистичка значајност дефинисана је на нивоу вероватноће нулте хипотезе од $p \leq 0.05$ до $p<0.01$, док је обрада података извршена је применом софтверског пакета SPSS верзија 21.

Резултати истраживања и дискусија

С обзиром на значај и значење васпитног рада у школи, у складу с постављеним истраживачким задатком и хипотезом, у односу на независну варијаблу – наставници разредне и предметне наставе, приликом дискусије резултата издвајамо мишљења испитаника код којих је утврђена значајност у мишљењу и статистичка значајност разлика у одговорима испитаника (Милосављевић Ђукић, 2016).

У *Табели 1* приказани су резултати мишљења наставника о неопходним условима за успешну реализацију васпитних задатака. Разлика у фреквенцијама је статистички значајна, те је хи-квадрат тест статистички значајан на нивоу 0,01 (χ^2=99,10, df=1, p=0,000). За успешну реализацију васпитних задатака у школи наставници процењују да највише може да им користе *наставни садржаји повезани са свакодневним животом* (34,4%), а затим *добро испланирани задаци наставног часа* (31,6%) и *тематски осмишљени часови одељењске заједнице* (31,6%). Резултати истраживања показују да за реализацију васпитних задатака наставници најмање процењују значај *дидактичко-методичке артикулације наставног часа* (6,1%) и *садржаје методике рада предмета* (4,9%), што нам показује да наставницима недостају знања и вештине у организацији наставног часа у функцији васпитања ученика. Овај податак указује на чињеницу да наставници увиђају значај планирања, али је организација часа од стране наставника више

окренута образовној сфери, тако да у планирању артикулације наставног часа и дефинисању задатака често изостају васпитни задаци. Посебан проблем представљају врло уопштени и недовољно операционализовани васпитни задаци наставног часа за васпитни рад наставника.

Хи-квадрат тестом испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника разредне и наставника предметне наставе на претходно наведеном питању. Статистички значајна разлика постоји (χ^2=18,19, df=2, p=0,000). Највећи број наставника разредне наставе од користи за реализацију васпитних задатака процењује *дидактичко-методичка упутства за планирање и програмирање* (57,5%), док је највећи број наставника предметне наставе проценио да су то *садржаји методике рада предмета* (66,7).

Табела 1. *Процена услова за успешну реализацију васпитних задатака од стране наставника*

	Фреквенција	Проценат
Наставни садржаји повезани са свакодневним животом	85	34,4
Добро испланирани задаци наставног часа	78	31,6
Тематски осмишљени часови одељењске заједнице	78	31,6
Осмишљени разноврсни садржаји ваннаставних активности	71	28,7
Законско упутство о начину реализације садржаја предмета	63	25,5
Дидактичко-методичка упутстава за планирање и програмирање	42	17,0
Дидактичко методичка артикулација наставног часа	15	6,1
Садржаји методике рада предмета	12	4,9

χ^2=99,10, df=1, p=0,000

Процене стручних сарадника на које активности се наставници највише ослањају када је у питању васпитни рад у школи приказане су у *Табели 2.* За успешну реализацију васпитних задатака у школи, по мишљењу 50% испитаника од стране стручних сарадника, наставнику највише може бити од користи *добро испланирани задаци наставног часа, тематски осмишљени часови одељењске заједнице и осмишљени разноврсни садржаји ваннаставних активности*. Активности на које се наставници најмање ослањају у васпитном раду, на основу процена стручних сарадника, јесте *дидактичко-методичка артикулација наставног часа* (22,2%), *садржаји методике рада предмета* (22,2%) и *законско упутство о начину реализације садржаја предмета* (11,1%). Ова разлика у фреквенцијама је статистички значајна, те је хи-квадрат тест статистички значајан на нивоу 0,01 (χ^2=298,45, df=1, p=0,000). Можемо уочити да стручни сарадници препознају значај разноврсних садржаја ваннаставних активности као услов за успешну реализацију васпитних задатака у школи.

Табела 2: *Процена услова за успешну реализацију васпитних задатака од стране стручних сарадника*

	Фре-квенција	Про-центат
Добро испланирани задаци наставног часа	18	50,0
Тематски осмишљени часови одељењске заједнице	18	50,0
Осмишљени разноврсни садржаји ваннаставних активности	18	50,0
Дидактичко-методичка упутстава за планирање и програмирање	9	25,0
Наставни садржаји повезани са свакодневним животом	9	25,0
Садржаји методике рада предмета	8	22,2
Дидактичко методичка артикулација наставног часа	8	22,2
Нешто друго (без навођења шта друго)	5	13,9
Законско упутство о начину реализације садржаја предмета	4	11,1

χ^2=298,45, df=1, p=0,000

У *Табели 3* наведене су активности наставника у васпитно-образовном раду које могу бити од користи у планирању, а наставници су имали задатак да процене колико често примењују наведене активности у планирању васпитног рада. Од наведених активности васпитно-образовног рада наставници процењују да им највише од користи могу бити *размена мишљења са колегама* (M=4,60), затим *ваннаставне активности и секције* (M=4,52) и *сарадња са стручним сарадницима у школи* (педагог, психолог) (M=4,46), а најмање *сарадња са чиниоцима друштвене средине* (M=3,63). Значајно је истаћи да наставници *уважавају ваншколске активности ученика и користе их као ресурсе* (M=4,40).

Наставници на првом месту издвајају оне активности које су у директној вези с наставним активностима, а затим друге активности које се односе на васпитни рад. Овај податак није директно уочљив у табелама, али се региструје у скоровима одговора испитаника. То може да укаже на закључак да су наставничка усмерења везана за образовну страну наставног процеса, а да за активности васпитног рада у остваривању васпитних задатака наставници нису оснажени да их препознају и дефинишу у процесу планирања васпитног рада.

Т-тестом за велике независне узорке испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника предметне и наставника разредне наставе у самопроцени остваривања појединих активности. Статистички значајна разлика постоји на следећим активностима: *Размењујем мишљења с колегама; Сарађујем с породицом* и *Организујем ваннаставне активности и секције.* Наставници разредне наставе у већој мери, у односу на наставнике предметне наставе, процењују да остварују следеће активности: *Сарађујем с породицом* и *Организујем ваннаставне активности и секције*, док наставници предметне наставе *чешће размењују мишљења с колегама*.

Табела 3: *Процена остварености васпитно-образовних активности наставника у планирању васпитног рада*

	N	Min	maks	M	SD
Размењујем мишљења с колегама	223	2,00	5,00	4,6009	,57532
Организујем ваннаставне активности и секције	219	1,00	5,00	4,5297	,89483
Сарађујем са стручним сарадницима у школи (педагог, психолог)	223	1,00	5,00	4,4619	,73957
Уважавам ваншколске активности ученика и користим их као ресурсе	216	2,00	5,00	4,4074	,76599
Редовно се стручно усавршавам у школи и ван ње	223	1,00	5,00	4,3722	,96354
Сарађујем с породицом	223	2,00	5,00	4,3453	,78388
Сарађујем са чиниоцима друштвене средине	223	1,00	5,00	3,6368	,88932

N-број испитаника; M-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); SD-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Процене стручних сарадника колико често наставници остварују наведене активности које им могу бити од користи у планирању васпитног рада приказане су у *Табели 4.* Сарадници процењују да наставници највише *сарађују са стручним сарадницима у школи (педагог, психолог)* (M=4,48), затим *редовно организују ваннаставне активности и секције* (M=4,22), *потом уважавају ваншколске активности и користе их као ресурсе и редовно се стручно усавршавају у школи и ван ње* (M=3,71), а најређе *сарађују с породицом и чиниоцима друштвене средине* (M=3,45) у планирању васпитног рада.

Табела 4: *Процена стручних сарадника колико често наставници остварују наведене активности у школи од значаја у планирању васпитног рада*

	N	Min	Maкs	M	SD
Сарађују са стручним сарадницима у школи	35	4,00	5,00	4,4857	,50709
Организују ваннаставне активности и секције	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
Размењују мишљења са колегама	35	3,00	5,00	3,9714	1,01419
Уважавају ваншколске активности ученика и користе их као ресурсе	35	3,00	5,00	3,7143	,82503
Редовно се стручно усавршавају у школи и ван ње	35	3,00	5,00	3,7143	,82503
Сарађују с породицом	35	3,00	5,00	3,4571	,85209
Сарађују са чиниоцима друштвене средине	35	3,00	5,00	3,4571	,85209

N-број испитаника; Мин – минимална вредност резултати на узорку, Макс – максимална вредност резултата на узорку, M-Аритметичка средина, SD-Стандардна девијација

Затим су наставници процењивали у којој мери се руководе наведеним начинима који им могу бити од користи у планирању васпитног рада с ученицима. Резултати мишљења наставника су приказани у *Табели 5.* На основу мишљења наставника, наведени начини планирања васпитног рада с ученицима скоро су подједнако важни и наставници потврђују да их користе. Наставници су мишљења да у највећој мери користе *различите облике рада како би створили добру атмосферу на часу* (M=4,85), *у планирању наставног рада руководе се циљевима и задацима васпитања* (M=4,75), *руководе се принципима васпитног рада у односу с ученицима у наставним и ваннаставним активностима* (M=4,65), *методе васпитног рада усаглашавају с методама наставе и учења при реализацији наставних садржаја* (M=4,64), *планирају активности ученика које су усмерене на реализацију васпитних задатака часа* (M=4,63), *редовно користе расположива дидактичка средства и ресурсе у функцији мотивације ученика* (M=4,63), *у припреми за наставни час редовно дефинишу васпитне задатке часа* (M=4,57).

На основу исказаног мишљења наставника, видимо да наставници трагају за што бољим начинима планирања васпитног рада с ученицима, при чему је, по њиховом мишљењу, најбитније поћи од циљева и задатака васпитања како би створили добру атмосферу на часу, одабрали облике, принципе и методе рада и активности које су усмерене на реализацију задатака васпитног рада. Оно што умањује наведену слику начина планирања васпитног рада јесте исказано мишљење наставника да је дефинисање васпитних задатака наставног часа на последњем месту.

Табела 5. *Процена начина планирања васпитног рада са ученицима од стране наставника*

	N	Min	Maks	M	SD
Користим различите облике рада како би створио/ла добру атмосферу на часу	217	4,00	5,00	4,8525	,35539
У планирању наставног рада руководим се циљевима и задацима васпитања	217	3,00	5,00	4,7512	,45421
Руководим се принципима васпитног рада у односу с ученицима у наставним и ваннаставним активностима	217	3,00	5,00	4,6544	,52298
Методе васпитног рада усаглашавам с методама наставе и учења при реализацији наставних садржаја	216	3,00	5,00	4,6481	,49771
Редовно користим расположива дидактичка средства и ресурсе у функцији мотивације ученика	217	3,00	5,00	4,6359	,52810
Планирам активности ученика које су усмерене на реализацију васпитних задатака часа	217	3,00	5,00	4,6313	,54648
У припреми за наставни час редовно дефинишем васпитне задатке часа	217	3,00	5,00	4,5760	,62729

N-број испитаника; M-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); SD-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Т-тестом за велике независне узорке испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника предметне и наставника разредне наставе на претходно наведеном питању. Статистички значајна разлика постоји на активности *Користим различите облике рада како би створио/ла добру атмосферу на часу (p= ,004).* Овом активношћу чешће се руководе наставници предметне наставе. Резултати мишљења наставника су приказани у *Табели 5.1.*

Табела 5.1: *Поређење наставника разредне и предметне наставе у начинима планирања у области васпитног рада са ученицима*

Наставник:		M	SD	t	p
У планирању наставног рада руководим се циљевима и задацима васпитања	разредне наставе	4,7889	,46191	,754	,452
	предметне наставе	4,7417	,43955		
У припреми за наставни час редовно дефинишем васпитне задатке часа	разредне наставе	4,5000	,65771	-1,617	,107
	предметне наставе	4,6417	,60524		
Планирам активности ученика које су усмерене на реализацију васпитних задатака часа	разредне наставе	4,6444	,52598	,145	,885
	предметне наставе	4,6333	,56410		
Руководим се принципима васпитног рада у односу с ученицима у наставним и ваннаставним активностима	разредне наставе	4,5222	,50230	-3,443	,001
	предметне наставе	4,7667	,51422		
Методе васпитног рада усаглашавам с методама наставе и учења при реализацији наставних садржаја	разредне наставе	4,6404	,48259	-,744	,458
	предметне наставе	4,6917	,49867		
Користим различите облике рада како би створио/ла добру атмосферу на часу	разредне наставе	4,7889	,41038	-2,916	**,004**
	предметне наставе	4,9250	,26450		
Редовно користим расположива дидактичка средства и ресурсе у функцији мотивације ученика	разредне наставе	4,6111	,53411	-1,104	,271
	предметне наставе	4,6917	,51524		

Сличне процене начина који могу бити наставницима од користи за планирање васпитног рада с ученицима имају и стручни сарадници, који су мишљења да у највећој мери наставници користе *различите облике рада како би створили добру атмосферу на часу* (M=6,50) и *у планирању наставног рада руководе се циљевима и задацима васпитања* (M=5,67). Најниже процењују да наставници *у припреми за наставни час редовно*

дефинишу васпитне задатке часа (M=4,57), при чему се процене наставника и стручних сарадника слажу у потпуности. Резултати мишљења стручних сарадника су приказани у *Табели 6.*

Табела 6: *Процена начина планирања васпитног рада наставника с ученицима од стране стручних сарадника*

	N	Min	Maks	M	SD
Користим различите облике рада како би створио/ла добру атмосферу на часу	34	1,00	40,00	6,5000	8,32029
У планирању наставног рада руководим се циљевима и задацима васпитања	34	1,00	15,00	5,6765	3,30950
Редовно користим расположива дидактичка средства и ресурсе у функцији мотивације ученика	34	1,00	40,00	4,5588	7,14012
Методе васпитног рада усаглашавам с методама наставе и учења при реализацији наставних садржаја	34	1,00	15,00	4,3235	2,70488
Руководим се принципима васпитног рада у односу с ученицима у наставним и ваннаставним активностима	33	,00	12,00	4,0303	3,23540
Планирам активности ученика које су усмерене на реализацију васпитних задатака часа	34	1,00	20,00	3,5588	3,79945
У припреми за наставни час редовно дефинишем васпитне задатке часа	32	1,00	21,00	3,3750	3,86673

N-број испитаника; Мин-минимална вредност резултати на узорку, Макс-максимална вредност резултата на узорку, M-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); SD-Стандардна девијација

Резултати истраживања показују да 50% наставника планирање васпитног рада врши на *оперативни начин, путем васпитних задатака наставног часа,* затим 48,2% наставника планирање васпитног рада врши *на тематски начин* (*тематски осмишљавају час одељенског старешине)*, док 1,8% наставника *не планира васпитни рад*. Одговоре испитаника приказали смо у *Табели 7.* Ова разлика у фреквенцијама је статистички значајна, те је хи-квадрат тест статистички значајан на нивоу 0,01 (χ^2=81,90, df=1, p=0,000).

У фреквенцији испитаника која се односи на ајтем – *испитаници не планирају васпитни рад* и *нису одговорили на постављено питање* запажена је супротност с претходним питањем у коме су наставници исказали мишљење да трагају за што бољим начинима планирања васпитног рада како би створили добру атмосферу на часу.

Табела 7: *Процене наставника на који начин планирају васпитни рад*

	Фреквенција	Проценат	Валидини проценат
Тематски (осмишљавајући час одељењског старешине)	107	43,3	48,2
Оперативно (путем васпитних задатака наставног часа)	111	45	50
Не планирам васпитни рад	4	1,6	1,8
Укупно (Σ)	222	89,9	100,0
Недостајући подаци	25	10,1	
Укупно (Σ)	247	100,0	

χ^2=81,90, df=1, p=0,000

Хи-квадрат тестом испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника разредне и предметне наставе у наведеном питању. Анализа је показала да статистички значајна разлика постоји (χ^2=21,84, df=4, p=0,000). Највећи број наставника разредне наставе одговорио је да васпитни рад планира *оперативно путем васпитних задатака наставног часа* (42,7%), док је највећи број наставника предметне наставе одговорио да васпитни рад планира *тематски* (39,7%).

Резултати процена стручних сарадника у којој мери се наставници руководе наведеним начинима планирања васпитног рада с ученицима приказани су у *Табели 8.* Сарадници су мишљења да наставници у највећој мери планирају васпитни рад *тематски* (34,3%), затим, планирање васпитног рада наставници врше *усмеравањем ка примени знања и вештине са семинара стручног усавршавања из области васпитног рада* (34,3%), *оперативно – путем васпитних задатака наставног часа* (31,4%). Ова разлика у фреквенцијама је статистички значајна, те је хи-квадрат тест статистички значајан на нивоу 0,01 (χ^2=45,16, df=1, p=0,000).

Табела 8: *Процена начина планирања васпитног рада наставника од стране стручних сарадника*

	Фреквенција	Проценат
тематски	12	34,3
Усмеравањем ка примени знања и вештине са семинара стручног усавршавања из области васпитног рада	12	34,3
Оперативно путем васпитних задатака наставног часа	11	31,4
Укупно (Σ)	35	100,0

χ^2=45,16, df=1, p=0,000

Досадашња анализа мишљења наставника и стручних сарадника односила се на перцепцију испитаника о успешности планирања васпитног рада од стране наставника, почевши од услова које процењују да су им од користи у васпитном раду, преко активности васпитног рада, до начина и врста планирања. На основу процентуалне заступљености одговора за

категоричка питања и просечних вредности варијабли у узорку, уз припадајућу стандардну девијацију за нумеричка питања, тестатистичке значајности тестова приказаних у *табелама* од *1.* до *8,* можемо потврдити нашу хипотезу *да ће наставници препознати значај планирања у области васпитног рада, као и важност познавања услова који чине полазну основу за васпитни рад у школи, начине и врсте планирања и да ће исказати потребу компетентности наставника у овој области*.

Закључна разматрања

У процени активности васпитно-образовног рада за успешну реализацију васпитних задатака, наставници сматрају да су најуспешнији у повезивању *наставних садржаја са свакодневним животом*, а најмање значајним сматрају *дидактичко-методичке артикулације наставног часа*. Највећи број испитаника, када су стручни сарадници у питању, сматра да наставницима од користи могу бити *тематски осмишљени часови одељењске заједнице, осмишљени разноврсни садржаји ваннаставних активности и добро испланирани задаци наставног часа*, за шта се определило 50% испитаника.

Међу активностима у васпитно-образовном раду које им могу бити од користи у планирању, наставници најчешће *размењују мишљења са колегама*, а најмање *сарађују са чиниоцима друштвене средине*. Сарадници процењују да наставници највише *сарађују са стручним сарадницима у школи (педагог, психолог)* у области планирања васпитног рада, а најређе *са породицом и чиниоцима друштвене средине*.

У планирању и реализацији наставног часа у области васпитног рада с ученицима, наставници се у највећој мери руководе различитим активностима како би створили *добру атмосферу на часу, руководе се циљевима и задацима васпитања, принципима и методама васпитног рада, а најмање редовно дефинишу васпитне задатке часа*. *Планирање васпитног рада* врше путем *васпитних задатака наставног часа, затим тематски, осмишљавањем часова одељењског стрешине*, а запажени су и одговори наставника који се односе на исказе наставника *да не планирају васпитни рад*. Сличне процене начина који могу бити наставницима од користи за планирање васпитног рада с ученицима имају и стручни сарадници. Наиме, они сматрају да наставници у највећој мери користе *различите облике рада како би створили добру атмосферу на часу* и да се *у планирању наставног рада руководе циљевима и задацима васпитања*, а да у најмањој мери *редовно дефинишу васпитне задатке часа у припреми за наставни час*.

Статистичка анализа добијених података показује да наставници планирање васпитног рада врше *оперативно – путем васпитних задатака наставног часа* и *на тематски начин (осмишљавајући час одељењског старешине).* Сарадници су мишљења да наставници планирају васпитни рад *тематски* и *усмеравањем ка примени знања и вештине са семинара стручног усавршавања из области васпитног рада*.

На основу резултата истраживања можемо закључити да су наставници и стручни сарадници заинтересовани за подизање квалитета и ефикасности васпитног рада у школама путем планирања васпитног рада. Запажене недостатке у овој области можемо објаснити тиме да се наставници не сматрају компетентним, на шта указује њихово мишљење да им је потребно усавршавање у области планирања васпитног рада. Из тог разлога сматрамо да се уз адекватно усавршавање наставника у области планирања васпитног рада могу постићи повољнији резултати на плану обезбеђивања услова за успешно остваривање васпитне функције школе. Такође је значајно да наставници препознају значај своје улоге и да су спремни да прихвате одговорност за васпитни рад. И на крају, институционална и академска подршка била би значајна за подстицање њиховог ангажовања, јер би им пружила самопоуздање и осећај компетентности, а допринела би и њиховом професионалном самоостварењу и стварању боље и ефикасније атмосфере за васпитни рад у школи.

Литература

1. Brezinka, W. (1972). Was sind Erziehungsziele? *Zeitschrift für Pädagogik*, (19)4.
2. Здравковић, В., Вучковски, В., Стојадиновић, А. (2014). Интегративно посматрање предмета који припадају области Музичка култура у процесу образовања будућих учитеља и васпитача. У: *Савремене тенденције у наставним и ваннаставним активностима на учитељским (педагошким факултетима), Тематски зборник* (348-355). Врање: Учитељски факултет.
3. Јовановић, Б. (2009). Конституисање и развој васпитног система школе. *Зборник радова Школа будућности - први део*, 337-356.
4. Kaplan, R. and Miyake, D. (2010). The Balanced Scorecard. *The School Administrator*, Vol. 67, No. 2, pp. 10-15. http://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=11784
5. Kutash, J., et al. (2010). The School Turnaround Field Guide. *FSG Social Impact Advisors and The Wallace Foundation*, pp. 16. https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/The-School-Turnaround-Field-Guide.pdf
6. Лакета, Н. (2009). Школа данас и тенденције њеног развоја. *Зборник радова Школа будућности, први део САО*, 111-143.
7. Матијевић, М. (2012). Циљеви наставе, одгоја и учења – телеолошке, семантичке и дидактичке дилеме. *Настава и учење – циљеви, стандарди и исходи*, 101-114.
8. Милосављевић Ђукић, Т. (2016). *Васпитна функција основне школе*. Докторска дисертација.
9. Поткоњак, Н. (2013). Недопустиво је и неприхватљиво занемаривање и изостављање васпитне компоненте у стратегији развоја образовања у Србији (срос) до 2020. године. *Годишњак САО*, 5-28.
10. Сузић, Н. (2008). Модел доживотног усавршавања и напредовања наставника. *Образовање и усавршавање наставника, облици и модели,* 43-58.

11. Трнавац, Н. (1985). Проблеми васпитног рада у савременој школи. *Огледи и искуства - Васпитни рад у школи* 3, 13-39.
12. Handbook, A. (2000). School Improvement Planning. *Education Improvement Commission – Ontario Ministry of Education,* pp. 20. http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/sihande.pdf

Tatjana Milosavljević Đukić
Stojan Cenić

EDUCATIONAL WORK PLANNING IN THE FUNCTION OF PROVIDING THE CONDITIONS FOR SUCCESSFUL REALIZATION OF THE SCHOOL'S EDUCATIONAL FUNCTION

Summary: *Prevention and education are more closely regulated by the legal basis, but it is not a sufficient condition for achieving the school's educational function. Raising the quality of the school's educational work begins with the planning and programming of various teaching and extracurricular activities. The paper analyzes the estimates of teachers, school pedagogues and psychologists in the field of educational work planning through teaching, extracurricular and extracurricular activities, through cooperation with colleagues, school pedagogues and psychologists and parents, and through professional development. The results of the research show us the importance of teachers' competencies related to the selection of principles, methods and tools in the educational work planning, as well as ways - thematically and operatively, in order to achieve the overall goal of educational work in its entirety. Teachers expressed their willingness to pursue in their day-to-day work with students more efficient planning methods as a prerequisite for achieving the outcome of educational work, which implies teachers' professional competences as a presumption of achieving the school's educational function. What diminishes the educational work planning is the teachers' opinion that the defining lesson educational tasks is of least importance.*

Key words: *upbringing, planning models, improving the educational function of the school.*

Примљено: 11. 12. 2018. године.
Одобрено за штампу: 26. 01. 2019. године.

Milena BOGDANOVIĆ
Pedagogical faculty in Vranje
University of Niš

УДК 004.021
- прегледни научни рад -

THE MOST IMPORTANT ASPECTS AND OPERATORS OF GENETIC ALGORITHM AS A STOCHASTIC METHOD FOR SOLVING OPTIMIZATION PROBLEMS

Abstract: *This paper describes the most important aspects of the genetic algorithm as one of the stochastic methods for solving various classes of optimization problems. It also describes the basic genetic operators: selection, crossover and mutation, which are serving for a new generation of individuals to achieve optimal or good enough solution of the considered optimization problem.*

Key words: *genetic algorithm, genetic operator, selection, crossover, mutation.*

1. Introduction

Genetic algorithms (GA) are a family of algorithms that use some kind of genetic principles that are present in nature, in order to solve specific computational problems. These natural principles are: inheritance, crossover, mutations, survive of the best custom (or survival of the fittest), migration and so on. These algorithms can be used for solving various classes of problems because they are fairly general nature. By mode of action, genetic algorithms are among the methods directed random search space solutions are looking for a global optimum. In the same group can be classified several other methods based on similar principles, such as:

- *evolutionary strategies,*
- *simulated annealing,*
- *genetic programming.*

2. Coding and fitness functions

As the most important aspects of a genetic algorithm, point out the encryption functions (coding) and adaptability (fitness), which is very important to be well adapted to the nature of a particular problem. It has been said that the usual binary encoding or of a higher cardinality alphabet. Preferably the connec-

* milenab@pfvr.ni.ac.rs mb2001969@beotel.net

tion between the genetic codes and solutions to the problem is a bijective mapping. Then it is possible that the application of genetic operators in a certain generation get called incorrect individual, or the individuals whose genetic code does not correspond to any solution. Overcoming this problem is possible in several ways. One possibility is to allocate any such individuals as the adaptation of the function is zero, so that operators are already using such selection to eliminate individuals. This approach proved suitable only when the ratio of the number of incorrect and correct individuals in the population is too large, which in practice often not the case. It is possible, however, the incorrect inclusion of individuals in the population, so that any unfair individuals assigned the value of penalty function. The goal is that individuals and unfair given a chance to participate in the crossing, but to be discriminated against in relation to the correct individual. Should take into account that the value of penalty function balance, because too small values can lead to the fact that some of the genetic algorithm codes incorrect declarations of the solution, while, on the other hand, excessive punishment can cause loss of useful information from the incorrect individuals. There is another way to solve this problem - and it is unfair to individual repair to make them correct or incorrect that each individual is the correct replacement.

Calculating the function of adaptation is possible in several ways. Some of these methods are direct download, linear scaling, interval scaling, sigma clipping, etc. The simplest way of measuring the function of adaptation is a direct download, which means that the value function for the adaptation of a specimen is taken, its value of objective function. However, in practice this approach gives poor results.

In the case of linear scaling, fitness for some individuals is calculated as a linear function of the objective function values and individuals. For this there are different approaches to choosing coefficients that accurately determine the linear function.

When scaling functions in the unit interval adaptation looks at the interval [0, 1], with the best individual has the adaptability which is equal to 1, and the lowest adjusted 0.

If the formation of adaptation functions using sigma clipping, then the function of adaptation calculated from the formula

$$f(x) = \begin{cases} 0, x < \overline{x} - C\sigma \\ x - (\overline{x} - C\sigma), x \geq \overline{x} - C\sigma \end{cases}$$

where $\bar{x}$ and σ are average value of objective function and standard deviation in the population.

3. Selection

Given that selection is directly related to the function of adaptation, the main mode of implementation of this genetic operator is the simple roulette selection. This method uses a distribution where the probability of selection proportional to its adaptation to the individual. The individuals involved with the

chances of roulette in accordance with them, pass or not pass the process of creating a new generation. The lack of a simple roulette selection is the possibility of premature convergence due to the gradual prevalence of highly adapted individuals in the population that do not correspond to the global optimum.

To avoid this problem can be used selections based on the ranking of genetic codes according to their adaptability. The function of individual adaptation is equal to a range of pre-specified range of ranks, and depends only on the position of individuals in the population. It can be used in linear fashion, as well as other forms of ranking.

Another form of selection is the tournament selection. In tournament selection on randomly generated subsets of the N units (N is the predetermined number), then in each subset, the principle of the tournament, selects the best individual that participates in the creation of a new generation. Usually the problem is the choice of N so as to reduce the adverse effects of stochastic, so that better and more diverse genetic material passed to the next generation. In cases where the size is perfect tournament is not an integer, has proved successful fine-graded tournament selection (FGTS). A detailed description of these and other types of selection and its theoretical aspects can be found in [5]. The application of finely graduated tournament selection and comparison of the practice with other operators of selection are given in [6], [7], [8].

4. Crossover

Process of exchanging genetic material between individuals of parents, in order to form new offspring individuals is performed by the operator crossover. The most common type of operators are crossing one-position, two-position, multi-position, and uniform crossover, and can also be used for crossover mixing (shuffle), reduced surrogate crossing, crossing with the parent, intermediate recombination, and linear recombination.

Operator of crossing, which is implemented in a simple genetic algorithm, is the one-position crossover. In the one-position crossover is determined by the so-called position of the crossing. All genes from the predetermined positions, changing seats to make every parental pair created two offspring. In the two-position crossover were set at two positions and is the exchange of genetic material between the parents and two positions.

As for the uniform crossover, it should be noted that for each parental pair defines a binary array of length the same as the genetic parents. This range is called a mask. The exchange of genes is performed only on those positions where the mask is 0, while the positions where there is one, the parents retain their genes.

Interference in crosses (or shuffle), choose only one crossing point, but before the parents exchange the genes they “stirred” (to deploy). The genes of offspring returning to the old place after the crossover in this way it’s also eliminates the so-called positional preference (see [4]).

The crossover with the reduced surrogate is making the crossing of the sea, whenever possible, give the new offspring. Usually, this intersection is implemented by the location of the crossing limited to, those in which the values of different genes, about this technique more in [3].

There is also a technique of crossing with the parent. It simulates the propagation of insects (bees) in which one individual (parent) with the best feature of adaptation is involved in all the crosses with other individuals (drones). In some applications, this type of crossing operators achieve significantly better results than other techniques.

In intermediate recombination (crossing) is used in animals with the real values of genes and enables the production of new phenotypes around and between the values of parental phenotypes. The offspring is obtained according to the formula $O_1 = P_1 \times \alpha(P_1 - P_2)$, where α is a scaling factor that is chosen uniformly and randomly from an interval, usually [-0.25, 1.25], and P_1 and P_2 are parental individuals. Each variable of the seed is the result of combining the variables of the parents in a way that is given in the formula, by which the newly elected α for each parental pair, more about this operator in [12].

Linear recombination or crossover is similar to the intermediary, except that it uses only one value for α in the intersection, [9].

As in the case of determining the functions of adaptation and the other operators, selection operators crossing must be adapted to the nature of problems being solved.

5. Mutation

Mutation operator is considered one of the most important and as such it can decisively influence the operation of genetic algorithm. If the genetic algorithm uses binary encoding and the population has no incorrect units, then it is usually implemented by a simple mutation operator that runs through the genes of the genetic code of the individual and for each of these checks is muted or not. The probability of gene mutations p_{mut} is a preset small size, usually taken from the interval [0.001, 0.01]. Simple mutation can sometimes be implemented through a binary number - the mask, which is randomly generated for each individual, and carries information about the position in which the genetic code is made between the genes.

Accelerating the realization of a simple mutation operator can use the binomial or normal distribution. Mutations using the binomial distribution using the fact that a random variable X_{ind}= number of mutated genes has a binary distribution of individual,$B\ (n, p_{mut})$ where n is the length of the genetic code, a p_{mut} level mutations. Let $F(K)$ its distribution function. With F^{-1} we find that the n_{mut}= number of genes to mutate in a given genetic code. The positions of genes that are mutated are chosen uniformly from {0, 1, n-1}. In the case of a long genetic code could result in errors when calculating the number of n_{mut}, so it is then convenient to use a mutation with a normal distribution. If $n \rightarrow \infty$, then the random variable X_{ind} can be approximated by a normal distribution

$N(n * p_{mut}; n * p_{mut} * (1 - p_{mut}))$, provided that n is large enough and small enough p_{mut}. As with the previous case, we use the inverse function of the normal distribution functions in order to calculate the number of genes to mutate, and their positions determined in the same way. As the mutation using genetic codes of all specimens can be viewed as one entity, then it is developed a variant of this operator that is applied to the entire population.

If the mutation is not uniform, which normally happens when the genes of the genetic code are not equal, but some parts of the code necessary to mutate with a lower or higher probability, commonly used normal mutation (applied in accordance with normal distribution), exponential mutation (number of mutated genes in the code is exponentially decreasing) and so on.

When the genetic algorithm uses the entire coding or real numbers (floating point), it was necessary to develop other concepts of mutation, which was done. These are the replacement of genes randomly chosen number (random replacement), add or subtract a small value (creep), multiply the number is close to one (geometric creep) and so on. For both creep mutation operator required values are random and can have a uniform, exponential, Gaussian or binomial distribution (see [1], [2]).

In some cases it is useful to genes, depending on the position in the genetic code, have different levels of mutation. In this regard it is especially important concept of frozen gene. Namely, if in a position of the genetic code in all or most of the population, the same gene, it is useful to the gene mutation has a higher level than the rest of the genetic code. This concept is used to restore lost diversity of genetic material, and these genes are called frozen.

6. Other aspects of genetic algorithms

Is the successful application of genetic algorithm depends largely on the choice of policy replacement. Some of the most important politics of the generation: generational genetic algorithm, steady state genetic algorithm and the elitist strategy. Of course, it is possible to combine these principles.

When applied generational genetic algorithm, then apply to all individuals all the genetic operators, i.e. there are no privileged individuals are going into the next generation, or individuals who directly pass the selection process.

On the contrary, steady state genetic algorithm favors the best individuals in the population so as to them shall not apply operator selection, but they go directly to the next stage, while other individuals applied selection and they come to the remaining places.

Elitist strategy provides a direct passage into the next generation of one of the best individuals. For these individuals do not apply to operators of selection, crossing and mutation. By applying genetic operators on the population of individuals fill the remaining seats in the next generation.

This approach leaves room for another possible improvement of genetic algorithm, which is cached. As an elite individuals pass from generation to generation unchanged, it and its value remains unchanged. Therefore, it would

be useful to value elitist individuals remain memorized, rather than constantly calculated, thus saving the time required for their computation. This process is called caching, and more details are found in [11] and [10].

Specifically, the values of the objective function of individuals are stored in so-called hash-row table, with the use CRC codes that are associated with genetic code of individuals. If, during operation of the genetic algorithm, we get again the same genetic code, then the value of the objective function is taken from a hash-table, through the CRC code.

The technique, which is used to cache genetic algorithm, a well-known technique LRU - Least Recently Used strategy. There is a limit for this concept of genetic algorithm and that is that the number of cached values of objective function is limited to N_{cache}, which depends on the implementation.

7. Conclusion

Genetic algorithms are robust and adaptive methods in addition to other fields of application can be used for solving combinatorial optimization problems. The central concept in the description of genetic algorithms a population of individuals, which is usually between 10 and 200, each individual represents a possible solution in the search space for a problem (the space of all solutions).

Mechanism of selection favoring above-average adjusted individuals and their above-average adjusted parts (genes), which receive a higher chance of their own play in the formation of a new generation. In this way, less-adapted individuals and genes get reduced chances of reproduction and gradually dying out.

Contribution to the diversity of genetic material gives the operator the crossing, which is recombination of genes of individuals. As a result of the crossing structure is obtained, although non-deterministic, the exchange of genetic material between individuals, with the possibility that well-adjusted individuals generate better individuals. Mechanism of crossing operators and relatively less adapted individuals, with some well-adapted genes, get their chance to recombination of good genes produce well-adjusted individuals.

However, multiple applications of selection and crossing, there may be loss of genetic material, and some regions in the search space become unavailable. Mutation operator performs random change a particular gene, given the low probability which can restore the lost genetic material in the population. This is the basic mechanism for preventing premature convergence of genetic algorithm to a local extreme.

[1] **Beasley D., Bull D. R., Martin R. R.,** „An Overview of Genetic Algorithms, Part1, Research Topics“, University Computing, Vol. 15, No. 2, pp. 58-69 (1993).

[2] **Beasley D., Bull D. R., Martin R. R.,** „An Overview of Genetic Algorithms, Part2, Research Topics“, University Computing, Vol. 15, No. 4, pp. 170-181 (1993).

[3] **Booker L.,** „Improving search in genetic algorithms“, in Algorithms and Simulated Annealing, San Mateo, California, USA: Morgan Kaufmann Publichers, pp. 61-73 (1987).

[4] **Burkowski F. J.,** „Shuffle Crossover and Mutual Information“, in Proceedings of the 1999 Congres on Evolutionary Computation, pp. 1574-1580 (1999).

[5] **Filipović V., „**A proposal to improve operator tournament selection in genetic algorithms“, Msa Thesis, University of Belgrade, Faculty of Mathematics (1998). (in Serbian)

[6] **Filipović V., Kratica J., Tošić D., Ljubić I.,** „Fine Grained Tournament Selection for the Simple Plant Location Problem“, Proceedings on the 5th Online World Conference on Soft Computing Methods in Industrial Application – WSC5, pp. 152-158 (2000).

[7] **Filipović V., Tošić D., Kratica J.,** "Experimental Results in Applying of Fine Grained Tournament Selection", Proceedings of the 10th Congress of Yugoslav Mathematicians, pp. 331-336, Belgrade, 21.-24.01. (2001).

[8] **Filipović, V.** "Fine-Grained Tournament Selection Operator in Genetic Algorithms", *Computing and Informatics* **22**(2), 143-161.(2003).

[9] **Höhn C., Colin R. Reeves,** „Embedding neighbourhoodsearch operators in a genetic algorithm for graph bipartitioning“, Ctac technical report, Coventry University, UK, (Reeves) 33,34 (1995).

[10] **Kratica J.,** „Improvement of Simple Genetic Algorithm for Solving the Uncapacitated Warehouse Location Problem“, Advances in Soft Computing – Engineering Design and Manufactining, R. Roy, T. Furuhachi and P. K. Chawdhry (Eds), Springer-Verlang London Limited, pp. 390-402 (1999).

[11] **Kratica J.,** “Parallelization of genetic algorithms for solving some NP-complete problems”, PhD thesis, Faculty of Mathematics, Belgrade (2000). (in Serbian)

[12] **Mühlenbein H., Schlierkamp-Voosen D.,** „Predictive Models for the Breeder Genetic Algorithm: I. Continuous Parameter Optimization“, Evolutionary Computation, 1(1), pp. 25-49 (1993).

Милена Богдановић

НАЈВАЖНИЈИ АСПЕКТИ И ОПЕРАТОРИ ГЕНЕТСКОГ АЛГОРИТМА КАО СТОХАСТИЧКЕ МЕТОДЕ ЗА РЕШАВАЊЕ ОПТИМИЗАЦИОНИХ ПРОБЛЕМА

Сажетак: *У раду се описују најважнији аспекти генетског алгоритма као једне од стохастичких метода за решавање различитих типова оптимизационих проблема. Такође, описују се основни генетски оператори: селекција, укрштање и мутација, који служе за добијање нових генерација индивидуа да би се добило оптимално или довољно добро решење разматраног оптимизационог проблема.*

Кључне речи: *генетски алгоритам, генетски оператор, селекција, укрштање, мутација.*

Примљено: 23. 8. 2018. године.
Одобрено за штампу: 09. 12. 2018. године.

Иван М. БЕЦИЋ
Институт за српску културу - Приштина/Лепосавић

Дејан Д. АНТИЋ
Филозофски факултет Универзитета у Нишу

УДК 336.71(497.115)"1928"
- оригинални научни рад -

ВРАЊСКА ЦЕНТРАЛНА БАНКА А. Д.

Сажетак: *Велике финансијске потребе за обнову пострадале државе у Првом светском рату утицале су да током послератних година на простору Краљевине СХС послује велики број банака, међу којима су доминирале установе локалног карактера. Стагнација у привреди, која је приметна од 1925. године, узроковала је да се тренд оснивања банака настави, јер је то био један од начина да се новац пласира на тржиште и оствари зарада. Врањска централна банка пример је установе која је настала на тим основама 1928. године са циљем да акционари остваре одређени ниво зараде, а да се привреди и земљорадницима омогуће повољнији кредити у односу на друге установе. Уједно, ова банка је пример новчаног завода чије је пословање онемогућено доношењем Закона за заштиту земљорадника и агитацијом спроведеном међу сељацима да се кредити не отплаћују, чиме представља праву „студију случаја" по овом питању.*

Кључне речи: *Врањска централна банка, криза поверења, мораторијум на отплату дугова, исплата штедње*

За Србију је избијање балканских ратова 1912. године значило почетак шестогодишњег периода готово непрекидних сукоба, будући да су балкански ратови за ову краљевину постали увертира за Први светски рат. У највећем дотадашњем сукобу у историји људске цивилизације Србија је била окупирана, девастирана, опљачкана, са огромним бројем људских жртава, док је привредни живот готово у потпуности био паралисан.

Врањски округ постао је симбол страдања од бугарског окупатора стога што се српски живаљ у њему још од првих дана окупације показао отпоран према бугарским тежњама (Хаџи Васиљевић, 1922: 10). Велике људске жртве пратило је и огромно материјално страдање, будући да је у врањском округу било око 20.000 порушених и изгорелих кућа, тако да се становништво и после завршетка рата налазило у ситуацији да се бори за

* Аутор за кореспонденцију: dejan.sdk@gmail.com

егзистенцију (*Врањске новине*, 1. август 1920: 1). Уз велики број порушених станова и привредних зграда, уништена су или однета и средства за рад, попут пољопривредних машина и алата, док је сточни фонд био десеткован. Правац надирања српске војске за ослобођење земље омогућио је да Врање већ током јесени 1918. године буде повезано железницом са Скопљем, док је саобраћај са Лесковцем до фебруара 1919. године одржаван енглеским аутомобилима (Димитријевић, 1983: 12).

За животне потребе становништа и обнављање привреде била су неопходна велика новчана средства, а како је читава територија некадашње Краљевине Србије била у тешком стању, новостворена Краљевина СХС, уз велике војне и саобраћајне трошкове, није била у могућности да осетније помогне обнову државе. Зато је обнављање рада и оснивање нових локалних новчаних завода само по себи било приоритет, јер су финансијска средства потребна за изградњу, обнову привреде и прехрану становништва биле велика.

У Врању су пре Првог светског рата пословале четири банке: Врањска акционарска штедионица, Врањска задруга за међусобно помагање и штедњу, Врањска задруга за штедњу и кредит и Врањска банка. После рата Акционарска штедионица и Задруга за штедњу и кредит фузионисале су се у Врањску кредитну банку, док је Задруга за штедњу и кредит престала са радом (Симоновић, 2013: 90–96). Количина капитала са којим су врањске банке располагале није била довољна за потребе становника града и околине, и мада је Врање 1921. године имало свега 8.221 становника, потребе Пчињског среза биле су неколико пута веће, будући да је он, без Врања, бројао 38.734 људи (*Дефинитивни резултати пописа становништва од 31. јануара 1921. год.*, 1932: 14; 18).

У погледу финансијске моћи, постојећи новчани заводи у Врању били су веома скромни, тако да је у првој послератној деценији недостатак новца за мештане и недовољно развијену привреду био хроничан. Покушана је надокнада мањка новца на тржишту оснивањем нових новчаних завода, тако да их је у том периоду основано четири: Врањска привредна банка (1923), Индустријско-трговачка банка (1925), Врањска прометна банка (1926) и Врањска централна банка (1928) (Гавриловић, 1931: 78).Чињеница да су у Врању од 1925. године основане три банке није случајна и била је узрокована привредном кризом која је у Краљевини СХС отпочела те године. Криза је била последица ситуације у којој се држава нашла након завршетка Великог рата, а коју су карактерисала неколико периода. Велике потребе за обнову онога што је рат разрушио, подмиривање потреба администрације знатно увећане државе, одбрана земље и обезбеђење нових граница, захтевала су средства која држава није имала, и излаз је нађен у штампању новчаница без покрића, као уосталом, и у свим државама које су учествовале у рату.

Огромна тражња сваковрсних производа којих се становништво морало лишавати за време рата дала је велики полет трговини, занатима, индустрији и пољопривреди, а све већи пад вредности југословенског нов-

ца омогућавао је свим привредницима велике зараде и створио је илузију велике рентабилности сваког предузећа које је основано, нарочито ако је то чињено туђим средствима. Међутим, од 1923. године, мере министра финансија Милана Стојадиновића, управљене ка поправљању вредности новца, учиниле су то да се осетило да све те новчанице које су до тада издашно наштампане и пуштене у оптицај без покрића нису биле довољне да покрију потребу за кредитом, и привредници, бар у неким крајевима државе, почели су тражити да се повећа оптицај новчаница, не слутећи да би се тиме њихово стање још више погоршало. Народна банка, уз подршку ресорног министарства, била је довољно енергична да се одупре том захтеву и штампање новчаница је обустављено, па је почело и њихово делимично повлачење са тржишта.

Сва предузећа која су била само привидно рентабилна док је динар губио на вредности, почела су се показивати све више као нерентабилна и једно за другим обустављала рад. Тако је тренутак стабилизације валуте свуда у свету, па и у Краљевини СХС, појава која се не би могла сматрати знаком привредне кризе, јер је она у ствари била криза пред оздрављење. Што је било лакомислено основано и што није имало услова за опстанак, морало је пропасти.

Динар се затим убрзано поправиотолико да је за две године удвостручио своју вредност. Ова појава је, нажалост, била праћена другим ефектима који су неутралисали повољно дејство које би поправка вредности валуте могла имати. Државне и самоуправне дажбине, изражене у динарима, у ствари су се повећале сразмерно поправци динара; железничке и бродарске тарифе су, и без нарочитог повишења, самим тим удвостручене, производни трошкови су се такође удвостручили, а потрошачи су видели слабу корист од те поправке динара, јер нису могли много јефтиније да подмирују своје потребе. Криза је почела да захвата све више привредних грана, нарочито оне индустријске гране које су у првом реду своје производе извозиле у иностранство, али, стицајем прилика на светском тржишту, и пољопривреду. Обилна светска жетва оборила је цену пољопривредних производа, тако да је и сељак, дотле у повољном положају, дошао у тежак положај и морао да ограничи своје потребе. Због тога је страдала и трговина и онај део индустрије који ради за унутрашње тржиште. Тако је привредна криза захватила готово све привредне гране.

Држава је, без обзира на све тежи положај привреде, сваке године повећавала своје издатке, док јавни (државни и самоуправни) терети нису достигли меру преко које се даље није могло ићи. Политичари су трошили време и снагу у међусобним борбама око власти, као да их се ништа друго није тицало, па је земља свакога дана бивала све сиромашнија. Чиновништво се множило, новац се расипао, решење основних питања је одлагано из године у годину, док се није дошло у стање да најважније индустријске гране немају коме да продају своје производе, јер унутрашње тржиште није могло све да их потроши, а извоз у иностранство био је немогућ, било што је и на иностраним тржиштима тражња сведена на најмању меру, било што то нису омогућавале заштитне мере страних држава. То је важило за дрварску, кланичну и млинарску индустрију.

Друге индустријске гране нису могле ни у земљи да нађу довољно потрошача за своје производе, јер им је сметала страна конкуренција, као што је био случај с рудницима угља и донекле с млиновима. Све остале индустријске гране морале су такође да се боре са иностраном конкуренцијом, јер их је производња стајала скупље него страну индустрију, нарочито због скупог транспорта, великих дажбина и високе камате које су плаћале банкама, а која, опет због великих намета, великог ризика и великих трошкова, није могла бити нижа. Железнице су показивале све већи дефицит и држава се спремала да иначе скупе тарифе још више повиси да би попунила тај дефицит, што је још више поскупело и производњу и живот уопште. Поред свих тих тешкоћа, 1926. године биле су и страховите поплаве које су привреду коштале неколико стотина милиона динара (*Српски књижевни гласник*, 1. октобар 1926: 220–222).

У немогућности да успешно послују, финансијски јачи трговци и занатлије удруживали су своје капитале и оснивали локалне новчане заводе, будући да је тражња новца у индустријски неразвијеним и аграрним крајевима била и даље велика и омогућавала је пословање, јер су каматне стопе, мада смањене у односу на претходних пар година, и даље биле високе, а стање у коме су се налазили земљорадници обезбеђивало је константну клијентелу.

Врањска централна банка основана је одобрењем министра трговине и индустрије 3. априла 1928. године, а оснивачки одбор чинили су: Тома М. Костић, Риста Ђ. Стефановић, Ђорђе Д. Џокић, механџија; Васа Т. Каранфилац, Димитрије Пешић и Драгутин Ристић, сви из Врања (AJ, 65–1459–2443, Оглас Врањске централне банке од 6. јуна 1928). Мотиви за оснивање новог новчаног завода у Врању били су образложени жељом за концентрацијом капитала и што већим побољшањем локалних тржишних прилика. Новчана криза и доста висока камата код банака могле су се ублажити само тако што би се ангажовало и пустило у промет што више капитала. Оснивачки одбор Централне банке сматрао је да би се капитал могао прибавити само путем што интензивнијег прикупљања улога на штедњу од оних лица која су поседовала непласирану готовину. Улагачка маса ишла је за људима који су сарађивали са банкама, а многи су своју уштеђевину ангажовали у новчане заводе само у случају да су у њима имали неког свог пријатеља. Све банке могле су бити и солидне и сигурне, али ако улагачи међу члановима управних и надзорних одбора нису имали неког свог блиског пријатеља, своју уштеђевину и даље су држали ван промета (AJ, 65–1459–2443, Молба оснивача Врањске централне банке Министарству трговине и индустрије од 10. марта 1928).

Циљ оснивача Централне банке био је и помоћ младој и слабо развијеној месној индустрији која је изискивала помоћ у повољним кредитима или партиципирању са капиталом новчаних завода. Други циљ био је сузбијање зеленашења приватних лица, којима је Врање, и поред неколико новчаних завода, обиловало, а што се могло постићи само са финансијски солиднијим новчаним установама. Што више банака значило је и већу

конкуренцију, односно, снижавање каматне стопе, што је било у интересу не само месне трговине, индустрије и привреде, већ и друштва уопште (АЈ, 65–1459–2443, Молба оснивача Врањске централне банке Министарству трговине и индустрије од 10. марта 1928).

Признанице за Претходни збор акционара депоновало је двадесет седам акционара, а цела главница од два милиона динара била је уплаћена. У први Надзорни одбор изабрани су: Сава З. Јанковић, адвокат; Риста Димић, кројач; Андра Аврамовић, трговац, Милан Ц. Додић, трговац и Стојча Поповић, председник лепчинске општине (АЈ, 65–1459–2443, Записник са Претходног збора акционара Врањске централне банке од 20. маја 1928). Управа је била поносна што је оснивачка главница износила два милиона динара, истичући да ни један предратни, па ни послератни новчани завод у Врању није стартовао са толиком сумом. Наглашена је тешка економска и финансијска ситуација у држави, тако да је уплата у целости сматрана подухватом. Оснивање банке наишло је на добар пријем у јавности пошто су многи грађани желели да пласирају своју уштеђевину у акције банке, али су оснивачи морали да известан број заинтересованих одбију, јер су акције већ биле исцрпљене, уз обећање да ће им дати право на упис акција другог кола. Оснивање банке коштало је 64.083 динара, а остатак од уплаћених средстава за трошкове оснивања, у висини од 35.917 динара пренет је у резервни фонд (АЈ, 65–1459–2443, Извештај Оснивачког одбора Врањске централне банке поднет на Претходном збору акционара одржаном 20. маја 1928).

Оснивачки капитал подељен је у 2.000 акција од по 1.000 динара, а највише акција Врањске централне банке поседовали су: Тома М. Костић (200), Велисав Ж. Дамњановић (150), Ђорђе Д. Џокић (150), Риста Ђ. Стефановић (150), Сава З. Јанковић (150), Риста Димић, кројач (100), Светозар М. Костић (100), Миле Р. Стефановић (100), Драгутин Ристић (100), Андра Аврамовић (100), Таса и Васа Каранфилац по 50 (АЈ, 65–1459–2443, Списак депонованих акција за Претходни збор акционара одржаног 20. маја 1928).

Врањска централна банка протоколисана је код врањског Првостепеног суда 6. јуна 1928. године, а налазила се у улици Краља Александра на броју 141 (АЈ, 65–1459–2443, Пријава радње Врањске централне банке од 23. марта 1932). Делокруг рада банке предвиђао је бављење следећим пословима:

- есконт и реесконт меница, упутница, варанта, чекова и друго;
- отварање кредита по текућим рачунима и бављење чековском радњом;
- давање зајмова на залоге хартија од вредности, робе, (ломбард) и друге сигурне залоге свих врста;
- вршење исплате и уплате за свој и туђ рачун;
- примање у депозит и на чување оставе свих врста;
- примање новца на штедњу и приплод и

- помагање кредитом производње дувана и подизање виноградарства и воћарства у месту и околини (*Правила Врањске централне банке А. Д. у Врању*, 1928: 6).

Управни одбор састојао се од седам чланова који су полагали у кауцију по двадесет банковних акција, док се Надзорни одбор састојао од пет чланова који су полагали кауцију од по десет акција. Подела добити предвиђена је на следећи начин: 10% резервном фонду, 4% пензионом фонду чиновника Централне банке, 10% од вредности на амортизацију намештаја, 10% на име тантијеме члановима Управног одбора, 4% на име тантијеме члановима Надзорног одбора и 3–6% на име тантијеме чиновницима сразмерно платама у времену службовања у дотичној години. Да би се спречиле могуће злоупотребе, правилима је предвиђено да Централна банка у прве три године пословања није могла давати кредите члановима управе. Оснивачи Врањске централне банке били су: Риста Ђ. Стефановић „Голочевац“, трговац; Тома М. Костић, трговац; Васа Т. Каранфилац (Каранфилче), трговац; Урош Стаменковић, Милан Добрић, Драгутин Ристић, столар; Таса Максимовић, Михаило У. Вучковић, Димитрије Пешић, трговац; Милан В. Стаменковић, Аксентије Недељковић, Станоје Младеновић, Марко А. Јовановић, Трајко Поповић, свештеник и Светозар М. Костић, трговац (*Исто*: 11–21).

Позив на Први редовни збор акционара Врањске централне банке упућен је 18. јануара 1929. године (*Службене новине Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца*, 18. јануар 1929: 8). На њему је констатовано да је овај завод у претходној години радио седам месеци и да се за то време трудио да локалним трговцима и осталим привредницима омогући повољнији кредит у општој финансијској кризи увећаној двема неродним годинама. Приликом закључивања послова управа је више водила рачуна да новац пласира сигурним клијентима него што је бринула о висини добити. Из тих разлога, цела управа се трудила да се обавести о имовном стању и карактерним особинама зајмотражца, па му је, према његовим платежним способностима, одређиван кредит са нижом каматном стопом у односу на друге новчане заводе у граду (AJ, 65–1459–2443, Извештај Управног одбора Врањске централне банке поднет на Првом редовном збору акционара одржаном 3. марта 1929).

Завод је успео да ангажује целокупни основни капитал за кратко време код сасвим сигурне клијентеле. Придобили су све веће и јаче трговце у месту. Отворили су текуће рачуне и обављали послове преко њих, тако да је овај вид пословања био на другом месту, одмах иза есконта. И без директног захтева Централне банке, Трговинско-индустријска банка „Вардар“ из Скопља одобрила јој је кредит у висини од 500.000 динара, који је касније повећан на милион, што је Централној банци одлично послужило да подмири потраживања клијената и улије поверење у солвентност банке. Трошкови око оснивања и уређивања банке, као и ниска камата по есконту и по текућим рачунима нису омогућили велику зараду, али Централна банка није имала ни једну утужену меницу. Чиста добит од

20.000 динара, мада предвиђена за поделу, дотирана је резервном фонду (AJ, 65–1459–2443, Извештај Управног одбора Врањске централне банке поднет на Првом редовном збору акционара одржаном 3. марта 1929).

Наредне три године Централна банка успешно је пословала, мада није остваривала већу зараду, тако да је у 1931. години исплатила дивиденду од 4% својим акционарима (*Compass, FinanziellesJahrbuch 1932, Jugoslavien*, 1932: 414). Банка се бавила искључиво давањем краткорочних и ситних меничних зајмова, а највећи број клијената били су земљорадници. Пословање са земљорадницима било је очекивано, будући да је Врање индустријски било неразвијено, имало је само три фабрике (обуће, текстила и сапуна), док су занатство и трговина у највећој мери зависили од платежне способности сељака (*Адресар Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца, за индустрију, обрт, трговину и индустрију*, 1928: 865–866).

На основу закона о радњама од 5. новембра 1931. године Централна банка могла је да обавља следеће делатности:

- есконт и реесконт меница и других тражбина;
- вршење чековске радње;
- давање зајмова на:

а) менице и хартије од вредности;

б) залог покретних добара;

в) подлози хипотеке;

г) текуће рачуне;

- вршење наплате и исплате за другога;
- примање депозита и
- примање новца на штедњу и приплод (AJ, 65–1459–2443, Дозвола за рад Врањске централне банке од 6. јула 1933).

Врањска централна банка основана је као новчани завод за кредитирање првенствено мањих привредника, сељака, ситних трговаца и занатлија и није улазила ни у какве веће и рискантне послове. Без обзира на начин пословања, проблеми у раду Централне банке настали су са избијањем банкарске кризе у Краљевини Југославији на јесен 1931. године која се огледала у кризи поверења и немогућности наплате потраживања по земљорадничким меницама. Размере кризе биле су толике да је од 631 банке у 1931. години, њих 11 било у стечају већ наредне године, а да се уз њих у стечају нашло још 117 индустријских и занатских предузећа и 514 трговачких радњи (Đurović, 1986: 116). Земљорадници, комитенти Врањске банке, узимали су кредите на невелике суме и све до доношења Закона о заштити земљорадника 19. априла 1932. године редовно су отплаћивали рате зајмова.

Са појавом закона појавиле су се две ствари: једна, да су улагачи почели да траже свој новац натраг и друга, што је сељачки свет занемарио своје обавезе, па не само што меничне дугове није хтео да враћа, већ није хтео ни менице да регулише онако како је то законом било предвиђено. За овакво понашање сељака управа Централне банке кривила је агитовање народног посланика за Пчињски срез, Тодора Димитријевића, који је усме-

но и путем својих новина упућивао сељаке да не одговарају својим обавезама. Управа је сматрала да би без те агитације сељаци исплатили своје обавезе, јер су дугови у Централној банци нису били велики, од 1.000 до 2.000 динара, а тек неколико дуговања износило је преко 10.000 динара. Да би регулисали дугове, сељацима је било потребно да на свака три месеца донесу 20 до 30 динара, што би Централној банци омогућило нормалан рад (AJ, 65–1459–2443, Молба Врањске централне банке у ликвидацији за стављање под заштиту од 22. јула 1934).

Појава агитације међу земљорадницима да се не одазивају обавезама по питању дугова банкама није била карактеристична само за врањски крај, већ се појавила у читавој држави. У чачанском крају за агитацију су оптужени „извесни (левичарски) елеменати“ који су земљорадницима обећавали да ће дугове платити држава. Као средство пропаганде користили су анкету Привилеговане аграрне банке о земљорадничким дуговима, што је био „доказ“ да ће држава на себе примити обавезу плаћања, тако да је отплата дугова од стране сељака престала готово у потпуности (Бецић, 2016: 45). Размере агитације биле су толике да се о њој расправљало и на скупштини банака у Београду 16. августа 1932. године. Председник, Влада Марковић, сматрао је да се није могло говорити о презадужености сељака, па тиме ни о могућности конверзије земљорадничких дугова. “Ова агитација развила се међу сељацима, тако да због поменуте конверзије нису отплаћивали ни основне обавезе које су имали према мораторијуму на отплату земљорадничких дугова” (AJ, 38–575–742, „Skupština udruženja banaka“, Obzor, 17. avgust 1932).

Осим тешкоћа са отплатом земљорадничких меница, Централна банка суочила се и са проблемом око наплате дуговања од грађана. Осим застоја у пословању који је трговце и занатлије остављао без финансијских средстава, према важећем законодавству није било лако извршити продају непокретног имања будући да представници извршне власти нису били правници, тако да су продаје имања онемогућаване жалбама дужника. Уредба о посредовању предвиђала је да се за време њеног трајања против дужника није могло ништа предузимати, а трајала је девет месеци. Врањска централна банка имала је више од петнаест таквих дужника, што је њу онемогућавало да дође до средстава којим би покрила своја дуговања (AJ, 65–1459–2443, Молба Врањске централне банке у ликвидацији за стављање под заштиту од 22. јула 1934).

Централна банка је употребила сва законска средства за покретање поступака за подмиривање дугова, што ју је коштало пуно новца за утужења, извршења, забрана итд. Све то није дало неке битније резултате, сем што су дужници били обавезани да своје дугове исплате у наредне двадесет и четири године. У периоду од 1931. до 1934. године исплатила је штедишама преко 3.500.000 динара, а улагачи су потраживали још 3.150.000 динара. Иако је била велика навала улагача на шалтере, Централна банка је преполовила своја дуговања и на тај начин што су чланови управе и њихове породице имале улоге на штедњу од 748.236 динара и нису тражи-

ли исплату, знајући да је банка стабилна и са жељом да се регулишу прво спољна потраживања (AJ, 65–1459–2443, Молба Врањске централне банке у ликвидацији за стављање под заштиту од 22. јула 1934).

Међутим, како Централна банка није била у могућности да се заштити од улагача, јуна 1934. године објавила је ликвидацију према члану 81. закона о акционарским друштвима, јер је тако одлучио збор акционара према члану 63. тачка 6. истог закона (*Трговачки законик и стецишни поступак Краљевине Србије, протумачени одлукама опште седнице и одељења Касационог суда*, 1914: CCXXII – CCXXVI).[1]Иако је ову одлуку потврдила, управа Централне банке се предомислила и затражила је одлагање плаћања према Закону о заштити новчаних завода и њихових веровника од 4. децембра 1933. године. Разлог који је утицао да управа промени мишљење био је тај што се појавила велика трговина уложним књижицама, којима су, путем пребијања дугова, дужници исплаћивали своје обавезе, чиме су појединци били фаворизовани у односу на друге штедише. Да би то избегла и равномерно подмиривала своје обавезе, управа је желела да стави новчани завод под заштиту. У тренутку подношења захтева, Централна банка није дуговала ниједној од државних финансијских институција, а њена једина дуговања била су према Трговинско-индустријској банци „Вардар“, којој је по акцептираној меници коју су жирирали сви чланови управе дуговала 586.000 динара (AJ, 65–1459–2443, Молба Врањске централне банке у ликвидацији за стављање под заштиту од 22. јула 1934).

Од есконтованих меница Централне банке у вредности од 4.697.043 динара, на дан 22. јула 1934. године мораторних је било за 2.316.202 динара, протествованих и утужених мораторних за 818.704 динара, а протествованих и утужених осталих за 842.304 динара (AJ, 65–1459–2443, Рачун изравнања Врањске централне банке од 22. јула 1934). То је значило да је Централна банка у наредном периоду могла рачунати на наплату меница у вредности од 719.833 динара, односно 15,32%, те је потпуно јасно зашто је њен рад практично био блокиран. На имања својих земљорадничких дужника поседовала је интабулације за 132.000 динара, а на имања немораторних дужника за 485.000 динара. Прибелешке на имања мораторних дужника биле су у вредности од 264.559 динара, а немораторних дужника од 519.670 динара (AJ, 65–1459–2443, Извештај Врањске централне банке од 22. јула 1934). Централна банка је од некретнина поседовала своју зграду у Врању, у вредности од 165.000 динара док је у Гњилану била власник зграде од тврдог материјала, вредне 48.000 динара. У њеном поседу налазиле су се и хартије од вредности за 65.000 динара, док је губитак у 1934. години износио 90.920,11 динара (AJ, 65–1459–2443, Рачун изравнања Врањске централне банке од 22. јула 1934).

[1]Акционари Врањске централне банке искористили су могућност коју је Закон о акционарским друштвима давао да одлуче да новчани завод престане по одлуци збора акционара (члан 81.) и да се изаберу ликвидатори (члан 63. тачка 6).

Отплатни план Централне банке био је састављен према члану 21. Уредбе о заштити новчаних завода и њихових веровника. На основу њега, Централна банка је тражила одлагање плаћања на пет година, те да повериоцима, једном годишње, плаћа на име камате 3% и још 3% на име отплате главнице. Темпо и висину исплате правдала је тиме што није радила и није била у могућности да брже одговори својим обавезама, али и да поседује велики проценат (65%) земљорадничких меница и да им је требало новца за утужења. Централна банка имала је отежане услове пословања и због тога што су дужници откупљивали штедне књижице од нестрпљивих улагача и њима плаћали своје обавезе. Овај вид подмиривања дугова био је дозвољен према грађанском закону, али је био штетан за рад Централне банке јер од дужника од којих је требало да дође до готовине, добијала је штедне књижице, тако да није располагала са ефективом коју би могла сразмерно да подели улагачима. Сматрала је да би овај вид подмиривања дугова требало зауставити или свести на најмању меру. Уз то, улагачи су преносили своје књижице ради пребијања дугова на варошке дужнике, нису хтели на земљорадничке, што би било целисходније према поменутој уредби (AJ, 65–1459–2443, Отплатни план Врањске централне банке од 22. јула 1934).

Уредбом о заштити земљорадника од 23. новембра 1934. камата на земљорадничке дугове смањена је на 4 1/2 %, док се кретање каматне стопе према штедишама кретало између 2% и 4% (*Службене новине Краљевине Југославије*, 24. новембар 1934: 1081). До тог тренутка Централна банка плаћала је 3% на име камате, али је, због смањења активне каматне стопе, затражила умањење пасивне камате на 2% (AJ, 65–1459–2443, Молба Врањске централне банке Министарству трговине и индустрије од 21. марта 1935). Министарство трговине и индустрије изашло је Централној банци у сустрет и одобрило је коришћење заштите на 6 година, са обавезом од 2% на име камате штедишама, почевши од 25. јула 1934 (AJ, 65–1459–2443, Решење министра трговине и индустрије од 1. априла 1935).

Улози су до 31. децембра 1935. године смањени на 3.009.628,05 динара, односно за више од 50% у односу на 1930. годину. Од тога је 6,86% смањено на основу пребијања дугова улагача и дужника. Највећи поверилац Централне банке остала је Трговинско-индустријска банка „Вардар“, којој је дуговала још 350.000 динара, уз камату од 10% (AJ, 65–1459–2443, Молба Врањске централне банке Министарству трговине и индустрије од 13. маја 1935). Висока камата коју је Централна банка плаћала смањена је 1937. године на 8%, захваљујући интервенцији Министарства трговине и индустрије код директора Уједињене банке Београд, која је била у тесним пословним везама са скопском банком (AJ, 65–1459–2443, Допис Врањске централне банке Министарству трговине и индустрије од 8. маја 1939).

Табела 1. Главне позиције Врањске централне банке (у динарима)
(AJ, 65–1459–2443, Рачуни изравнања Врањске централне банке од 1928, 1934, 1940; (*Compass, FinanziellesJahrbuch 1930*, 1930: 387;*Compass, FinanziellesJahrbuch 1931, Jugoslavien*, 1931: 420; *Compass, FinanziellesJahrbuch 1932, Jugoslavien*, 1932: 414)

Година	Главница	Есконт меница	Улози на штедњу	Резервни фонд
1928.	2.000.000	3.763.552	1.917.244,10	39.009,79
1930.	2.000.000	7.122.647	7.655.469	76.952
22.7.1934.	2.000.000	4.697.043	3.150.770	1.203,82
1940.	1.770.040	1.470.958,50	1.976.827,05	-

Своје обавезе до почетка Другог светског рата на простору Краљевине Југославије Врањска централна банка извршавала је у складу са својим могућностима и на разне начине. Дуг код скопске банке смањиван је пребијањем потраживања, док је штедишама новац исплаћиван по пријему новца од Привилеговане аграрне банке на основу мораторних меница, као и прикупљеном каматом и уплатама дужника. Ова банка није журила са продајом имања градских дужника и враћала их је власницима по регулисању дуговања, што није био чест случај (AJ, 65–1459–2443, Допис Врањске централне банке Министарству трговине и индустрије од 30. јуна 1936). Да би што брже регулисала своје обавезе, управа Централне банке предложила је повериоцима да преузму 3% обвезница Привилеговане аграрне банке које је добила, тако да је бонове за ликвидацију земљорадничких дугова прихватило 770 улагача, што је до половине 1939. године смањило банковна дуговања по основу старе штедње са 2.248.799 динара на 377.029 динара (AJ, 65–1459–2443, Допис Врањске централне банке Министарству трговине и индустрије од 8. маја 1939). Врањска централна банка пример је уредне установе која је пословала са умереном каматом, чије је редовно и успешно пословање прекинула аграрно-банкарска криза на простору Краљевине Југославије, као и решења која је држава применила да би заштитила земљораднике, као есенцијални слој југословенског друштва.

Необјављени извори

1. Архив Југославије, фонд Министарства трговине и индустрије Краљевине Југославије, (65).
2. Архив Југославије, фонд Централног прес бироа, (38).

Објављени извори

1. *Адресар Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца, за индустрју, обрт, трговину и индустрију*. Београд 1928.
2. *Дефинитивни резултати пописа становништва од 31. јануара 1921. год.*, Сарајево 1932.

3. *Правила Врањске централне банке А. Д. у Врању*. Врање 1928.
4. *Трговачки законик и стецишни поступак Краљевине Србије, протумачени одлукама опште седнице и одељења Касационог суда*. Београд 1914.
5. *Compass, FinanziellesJahrbuch 1930, Jugoslavien*. Wien 1930.
6.*Compass, finanziellesJahrbuch, Jugoslavien*. Wien 1931.
7. *Compass, FinanziellesJahrbuch 1932, Jugoslavien*. Wien 1932.

Новине и часописи

1. *Врањске новине*, 1920.
2. *Службене новине Краљевине Југославије*, 1934.
3. *Службене новине Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца*, 1929.
4. *Српски књижевни гласник*, Београд 1926.

Литература

1. Бецић, И. М. (2016). Чачански кредитни завод, *Зборник радова Народног музеја*. св. XLVI, Чачак: Народни музеј Чачак.
2. Гавриловић, М. Р. (1931). *Развитак банкарства и привреде у Јужној Србији*. Скопље: Крајничанац.
3. Димитријевић, С. (1983). *Историја Лесковца и околине (1918–1928)*. Лесковац: Народни музеј Лесковац.
4. Đurović, S. (1986). *Državna intervencija u industriji Kraljevine Jugoslavije 1918–1941*. Beograd: Institut za savremenu istoriju.
5. Симоновић, Р. М. (2013). *Друштвена историја Врања, од краја 19. до краја 20. века*. Врање: Историјски архив „31. јануар“.
6. Хаџи Васиљевић, Ј. (1922). *Бугарска зверства у Врању и околини (1915-1918)*. Нови Сад: Застава.

Ivan M. Becić
Dejan Antić

THE CENTRAL BANK OF VRANJE

Summary: *With the outbreak of economic crisis in the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes in 1925, the farmers faced the difficulties in the dept repayment and they had to take loans primarily to satisfy their basic needs. The internal dynamics of the city economy has been seriously troubled, whereas the Kingdom of Yugoslavia was known as an agrarian country, nobody wanted to buy its products. Therefore, the more important traders and craftsmen merged their capital and established money institutions, so that they could invest the money they had on disposal. One of the monetary institutions that was formed due to this reason was the Central Bank of Vranje, founded in 1928.*

In contrast to the five already existing local financial institutions in Vranje, the Central Bank of Vranje gave generally small sums of money on loans with the lowest interest rate in the city. Before the outbreak of banking crisis in the Kingdom of Yugoslavia, the Bank has worked successfully, although its profits were not large. The Low that protects farmers, adopted od April 19, 1932, brought a moratorium on the repayment of a agricultural debts, so the Bank found itself in an unfavorable position, since the beneficiaries of two thirds of its loans were farmers.

The Central Bank of Vranje was put under protection in 1934, and since then, despite almost impossible situation for business, it managed to pay more than half of savings investments and reduce its obligation to the Trade Industrial Bank „Vardar" from Skoplje by one third. Until World War Two broke outinte territory of Yugoslavia, this monetary institute has connected funds and reduced its debts, but the outbreak of the war has prevented any further business.

Key words: *Central Bank of Vranje, confidence crisis, moratorium on payment of debts, payment of savings.*

Примљено: 23. 10. 2018. године.
Одобрено за штампу: 06. 12. 2018. године.

Иван РИСТИЋ
ОШ „Вук Караџић“, Крушевац

УДК 327(497.1 : 497.2)“1923/1925“
- прегледни научни рад -

„ПЕЋИНА РАЗБОЈНИКА И УЗУРПАТОРА…“: БУГАРСКА И БУГАРИ У СРПСКОЈ ЈАВНОСТИ (1923–1925)

Сажетак: *У политичкој теорији је одавно уочен значај јавног мњења и ставова јавности према политичким питањима. Комуникацијски оквир политике представља један од кључних аспеката политичког система и политичког деловања, јавност је фактор који утиче, у већој или мањој мери, на доносиоце (спољно)политичких одлука. У раду разматрамо ставове јавности према Бугарској у периоду интензивирања политичке кризе у југословенско-бугарским политичким односима, као и стереотипе и „слике“ Бугара у српској јавности, желећи да покажемо како се политички сукоб рефлектовао на језичко-симболичком и колективно-психолошком нивоу. Методолошки, истраживање је фокусирано на анализу садржаја штампаних медија, тј. најзначајнијих дневних листова и периодичних издања 1920-их година, посебно београдских листова „Политика“, „Време“ и „Правда“ који су, без сумње, имали највећи утицај на формирање јавног мњења. Хронолошки је истраживачки период јасно ограничен кључним политичким догађајима и перманентном кризом у односима коју су они изазвали. Рад представља научни допринос познавању политичких ставова југословенске послератне јавности и продубљеном познавању југословенско-бугарских односа у назначеном периоду.*

Кључне речи: *Краљевина СХС, Бугарска, јавно мњење, стереотипи, „слика Другог“.*

Политички односи 1923–1925. године: кратак увод

Југословенско-бугарски односи после Првог светског рата (до 1925. године) могу се поделити на два периода: први од 1919. до 1923. год., када је на власти у Бугарској био *Бугарски земљораднички народни савез* (БЗНС), на челу с Александром Стамболијским; и други од пада Стамболијског (1923. год.) до краја 1925. год. За разлику од својих претходника, али и наследника, Стамболијски је искрено водио помирљиву политику „зближења“ с Краљевином СХС и помирења са Србима, базирану на југословенској идеји, односно на платформи о стварању „велике

* 0807978@gmail.com

Југославије“, која би укључувала и Бугарску, и у којој би, веровао је Стамболијски, били решени сви историјски и актуелни српско-бугарски спорови (Ристић, 2012а: 1035-1038)[1]. Због инсистирања званичног Београда на политичкој изолацији Бугарске, као казни за учешће и пораз у рату, али и због отпора, пре свега, српског јавног мњења, политика Стамболијског није наишла на одзив у Краљевини СХС, осим у последњим месецима његове владе, када је постигнут тзв. Нишки споразум (априла 1923. год.) о заједничком деловању југословенских и бугарских власти на сузбијању упада паравојних чета (тзв. комитске чете) *Унутрашње македонске револуционарне организације* (ВМРО), чији је циљ било присаједињење југословенског дела Македоније (Вардарска Македонија) Бугарској[2]. „Комитско питање“ било је највећи проблем југословенско-бугарских односа. Влада Стамболијског је оборена, а Стамболијски сурово убијен у државном удару 9. јуна 1923. године („деветојунски преврат“), који су извели уједињени противници режима, посебно његове пројугословенске спољне политике – чланови тајне официрске *Војне лиге* и организације *Народна слога* (*Народни сговор*), уз подршку ВМРО-а. (Марков, 1992: 34-50).

После преврата, у Бугарској на власт долазе снаге које су у Београду сматрали националистичким и реакционарним. Владу су формирали превратници на челу с професором Александром Цанковим. ВМРО је очекивао помоћ владе у интензивирању тзв. македонског питања. Влада је, међутим, била опрезна, јер је имала великих унутрашњих проблема. Септембра 1923. године избила је комунистичка побуна која је брзо угушена. (Спасов, 2008: 138-148). У наредном периоду дошло је до заоштравања унутрашњег сукоба између владе и њених противника (комуниста и БЗНС-а), у коме је страдало хиљаде људи. У тим сукобима активно је учествовала и бугарска политичка емиграција, која је нашла уточиште у Краљевини СХС (припадници БЗНС-а и комунисти који су побегли од репресија бугарске владе) (Ristić, 2012б; Мићић, 2014). У таквој, за њу неповољној, ситуацији, бугарска влада је покушала да побољша своје односе с Краљевином СХС, па је на конференцији у Софији (октобар-новембар 1923. године) пристала на низ уступака везаних за извршење мировног уговора (Спасов, 2015: 59-62.) Ипак, главно питање није решено: комитски упади и деловање ВМРО-а остали су „Гордијев чвор“ југословенско-бугарских односа.

Током 1925. грађански сукоб у Бугарској је достигао врхунац: политичка убиства, терор власти над политичким противницима и герилски и теорирстички напади, као одговор на реперсије режима, били су готово уобичајени. Априла 1925. године комунисти су извршили напад великих размера, дигавши у ваздух куполу Цркве Св. Недеље у центру Софије, с намером да ликвидирају читав државни и политички врх, који се

[1] О идејама Стамболијског видети: Петков, 1933.

[2] О антијугословенском деловању организације в.: Тасић, 2002; о улози ВМРО-а у југословенско-бугарским односима в.: Василев, 1991; о Нишком споразуму в.: Avramovski, 1968, 144-145, 179-184).

окупио у цркви на опелу једном генералу кога су, такође, убили комунисти. Ово је био један од највећих терористичких напада између два рата (па и у XX веку) у Европи. Страдало је око 150 људи (политичара, народних посланика, високих војних званичника), а рањено је неколико стотина. Власт је одговорила суровом одмаздом (Спасов, 2008: 197-199.) До краја године југословенско-бугарски односи су се, донекле, примирили, али су и даље остали напети и преоптерећени различитим кризама, које су лако могле ескалирати у отворени сукоб.

Истраживање ставова јавности 1920-их година: методолошки оквир

Јавност је сложен феномен и појам[3]. У савременом значењу, јавност означава „простор у коме се преплићу сфера друштва и сфера државе“. (Tomić, 2006: 90.) Политиколог Р. Хајнеман сматра да „концеп јавног мњења“ представља „користан оквир за разумевање како индивидуално понашање и веровања ступају у интеракцију са активностима интересних група, политичких партија и владиних институција“ (Hajneman, 2004: 117).

Теоретичари разликују неколико типова јавности: *општу јавност* („цела популација неког географски одређеног подручија“); *гласачку јавност* („изборно тело неке друштвено или географски одређене групе“); *заинтересовану јавност* („део гласачког тела који је добро информисан и континуирано посвећује мању или већу пажњу политичким збивањима“); *активну јавност* („ограничена група политички активних појединаца који припадају одређеним политичким партијама или организацијама“); *тематску јавност* („посебне јавности које се формирају на темељу интереса за посебне или тренутне теме“, а у оквиру претходних категорија јавности) (Tomić, 2006: 109-111.) Од метода истраживања јавног мњења[4] нама је на располагању стајала једино *метода анализе садржаја*, која подразумева анализу „садржаја и порука масовних медија, предизборних кампања, политичких говора или јавних наступа“, са циљем да се открију „превасходно когнитивни и афективни оквир обликовања јавног мњења“ (Tomić, 2006: 155-156). Основни извор били су нам „масовни медији“ 1920-их година – дневни листови и периодика. Предност смо дали анализи садржаја београдских дневних листова чији је утицај, неспорно, био највећи у поменутом периоду – *Политици*, *Времену* и *Правди* (в.: Ђурић, 2003: 73, 295-196, 303; Кисић, Булатовић, 1996: 37, 39-40.) Имајући у виду поменуте индикаторе, можемо рећи да под појмом *јавност* у нашем истраживању, пре свега, подразумевамо *заинтересовану* јавност, *активну* јавност и делове *тематске* јавности у оквиру ових група, а никако општу јавност. Пре свега смо имали у виду „српску јавност“, односно српско јавно мњење, које је било заинтересованије за југословенско-бугарске односе, посебно онај део који је, историјски и географски, био најупућенији на блиске

[3] О генези појма в. Tomić, 2006: 85-91.
[4] О методама истраживања јавног мњења в.: Tomić, 2006: 155-158.

контакте с Бугарима, па смо у истраживање укључили и локалне листове *Нишки гласник* и *Лесковачки гласник*. Оно што је карактеристично за вредносне ставове српске јавности после Првог светског рата (баш као и пре рата), јесте присутност чврстих и изразито негативних стеротипа[5] о Бугарима и Бугарској[6].

Бугарска и Бугари у јавности (1923–1925)

Период у којем је Бугарском управљала влада Александра Цанкова био је један од најтежих у југословенско-бугарским односима током 1920-их година. Догађаји у Бугарској су се у Краљевини СХС пратили с пуно пажње, али и емоција. Јавност се нарочито интересовала за рефлексију унутрашњих догађаја на бугарску спољну политику и југословенске интересе, коментаришући „бугарске догађаје“ на начин који је показивао намеру да се источни сусед прикаже као „балканска парија“, хаотична и несигурна држава, „земља завера, терора и страховладе“. Домаћој, али и међународној јавности, пласирана је „слика“ о држави којој се не може веровати, и која представља опасност по мир на Балкану.

Превратод 9. јуна је у Краљевини СХС, посебно у њеном српском делу, изазвао узбуђење и пажњу као ниједан страни догађај пре ни после тога током 1920-их година. Штампа је алармирала јавност пласирајући „слику“ о превратуу као догађају који угрожава животне интересе југословенске државе, посебно српског народа. Та велика опасност виђена је у чињеници да су превратизвршиле снаге „старе Бугарске“, тј. „предратне, мрачне Бугарске чији је болесни шовинизам имао само један циљ: уништење Србије“ (*Политика*, 13. 06. 1923. год.); да је превратБугарску вратио „на стари пут, у стари режим“ (*Правда*, 11. 06. 1923. год.); да представља покушај да се „васпостави режим који је познат као србофобски“ (*Политика*, 14. 06. 1923. год.); да победа превратника значи „дизање из мртвих ратне Бугарске“, тј. победу „оне Бугарске која се још није помирила са својом судбином“ (*Време*, 12. 06. 1923. год.); да се „вратила поново предратна повампирена Бугарска“ (*Нови живот*, књ. 14, св. 11 (1923. год.), 326). За *Правду* је превратисто што и „припрема ратне акције против наше државе“ (*Правда*, 11. 06. 1923. год.). *Време* пише да изгледа као да „мир не постоји више, и као да изнад свих глава виси, било у ближој, било у даљој будућности, нови рат“ (*Време*, 14. 06. 1923. год.)

[5] Постоји мноштво дефиниција стереотипа, које полазе од различитих становишта. Једна од могућих дефиниција каже да су стереотипи „вербални израз уверења чији су предмет друштвене групе или појединци као њихови чланови. Он има логичку форму суда који, уз неоправдана поједностављења и уопштавања, са тенденцијом ка емотивном вредновању, једној класи људи приписује или оспорава одређене особине и начине понашања“ (Rot, 2000: 259-260).

[6] Детаљније о појму стереотипа в.: Rot, 2000: 257-280; О стереотипима према Бугарима, посебно до Првог светског рата, в. Milosavljević, 2002.

Политичар и историчар, раније дипломата, Јован Јовановић-Пижон (који је у *Српском књижевном гласнику* објављивао спољнополитичке анализе под псеудонимом „Иностранi“), истиче да преврат „за нас значи нов период трзавица, заплета, сукоба и ратова“, и да се регион „враћа у оно стање у коме га је затекао рат 1914. године“ (СКГ, књ. 9, бр. 2 (мај-август 1923. год.), 364-367.) За *Нови живот*, лист иза кога је стајао министар спољних послова Момчило Нинчић, спољна политика нове бугарске владе је јасна: „То је политика експанзивности, политика жеље за хегемонијом Бугарске на Балкану, политика интрига и слабљења ауторитета својих суседа, политика Великог Бугарског Царства на целом Балканском полуострву“ (*Нови живот*, књ. 14, св. 11 (1923. год.), 326.).

Осим главне поруке јавности о повратку „старе Бугарске“, не мање важна порука штампе била је да је главни „извођач“ преврата ВМРО, и да је Тодор Александров, шеф ВМРО-а, његова сива еманација. Тако, описујући стање у Софији, *Политика* наводи како су се „кроз варош размилеле читаве руље комита, које оргијају у славу задобијене победе“ (*Политика*, 10. 06. 1923. год.).

Овде ћемо се накратко зауставити и покушати да проширимо аналитички оквир писања штампе. Поруке упућиване јавности о очекиваним последицама преврата („готово је са миром“, „ново ратно стање“ итд.), о којима се пише као о неминовним у догледној будућности, као да су имале за циљ застрашивање и мобилизацију јавности према *новом-старом* спољном непријатељу, „подгревање“ расположења у правцу хомогенизације јавности, услед егзистенционалне угрожености државе. Стално подсећање на 1915. годину, једну од најтрагичнијих година модерне српске историје, и на улогу Бугарске у националној трагедији, није могло да не изазове осећање страха и непосредне угрожености. Страх представља, осим једно од базичних индивидуалних осећања, и моћно „политичко оружје“, „ресурс за успостављање друштвеног заједништва“, али и унутрашње контроле (Svensen, 2008: 110-131). Објекат страха може бити мало или нимало реалан („било шта се може представити као опасно, ако се информација изнесе на довољно једностран начин“ (Svensen, 2008: 22)), али је у конкретном случају морао изгледати сасвим реалним, јер је био потврђен недавним историјским искуством. Ако се има у виду да је унутрашњополитичка ситуација била крајње напета, није искључено да је читав реторички спектрум везан за преврат имао и унутрашњополитички мотив, јер „појачана спољна дистинкција води ка јачању унутрашњег јединства“ (Asman, 2011: 158). Изгледа да је овде реч о комбинацији реално постојеће опасности од озбиљног сукоба, која је у том тренутку била минимална, и информационом политиком изазваног застрашивања јавности.

Оно што је највише заокупљало пажњу јавности била је судбина Стамболијског и његов отпор побуњеницима. „Слика“ Стамболијског у штампи превазишла је реалне димензије његове политике и његове, неоспорно велике, улоге у политичком животу Бугарске и у југословенско-бугарским односима. За Стамболијског су везиване све наде у преокрет

ситуације. Све до потврде да је убијен, штампа је детаљно и навијачки писала о борбама које је водио против превратника. „Изгледа да су сељаци најјачи“ и да су „владине трупе потучене“, задовољно је писала *Правда* на дан хапшења Стамболијског; „Стамболијски побеђује“, гласио је наслов извештаја, у коме се говори о „паници која је завладала у Софији од победа које постижу сељаци Стамболијског“, и о томе да је он „апсолутни господар у Северној Бугарској“ (*Правда*, 14. 06. 1923. год.).

Сутрадан, када је земљораднички вођа већ био мртав, исти лист пише да је тешко рећи „ко ће бити победник у грађанском рату“. Хапшење и смрт Стамболијског су за београдски дневник представљали „најтежи губитак“. Смрћу Стамболијског „ствари ће даље ићи путем којим су ишле 1915. године“, а у Бугарској се више „никада неће појавити човек који ће смети да помисли на пријатељство са нама“ (*Правда*, 15/18. 06. 1923. год.). *Политика* је помало огорчено писала да је „потпуно у менталитету Бугара да приклоне главу пред оним, који успе да награби власт у своје руке“. Када је било јасно да је побуна пропала, лист је коментарисао да „бугарски сељаци прилазе новом режиму и одричу се Стамболијског као Пилат Христа“ (*Политика*, 11. 06. 1923. год.).

Трагичном крају Стамболијског штампа је посветила обимне панегирике. У једном од њих, који готово да сакрализује земљорадничког вођу, истиче се да цео српски народ, „са пијететом којим се одаје последња почаст најдражима и најмилијима“, жали трагични крај „једног Бугарина“, што се није могло замислити „пре неколико месеци“, и пита се „ко је тај чудесни Бугарин, син оних свирепих варвара, чије име је будило у нама осећање које се има према најодвратинијим бићима, творевином најокорелијег демона, који је могао да измени толико срџбу и одвратност нашу, да његову судбину пратимо са болом и саучешћем које превазилази интересе политике“. Они који у Бугарској вређају лик и дело Стамболијског, означени су као „полтронска руља“, која „бљује сав ропски гад и измет своје ниске душе“ по успомени на „пророка искреног приближавања двају народа“. Подсећа се да је Стамболијски „хладно подносио наше шамаре“, када је према њему, са југословенске стране исказивано „оправдано неповерење и бацали се на њега каменом као на све Бугаре јер нас подсећају на Сурдулицу“, и констатује да је „требало да се отвори његов гроб па да изађе на јаву преображено и од срџбе пречишћено расположење наше“ (*Време*, 17. 06. 1923. год.).

За писање штампе о превратy, каратеристична је још једна порука која је, несумњиво, допринела узбуђењу домаће јавности, и стварању атмосфере о превратy као о судбинском догађају за Краљевину СХС. Преврат је, наиме, посматран као део шире међународне завере „старорежимских снага“, уз помоћ неких великих сила. Сви су, наједном, постали сумњиви – и савезници и они који то нису били. *Правда* пише да се „оснаживање наших непријатеља спроводи уз припомоћ сумњивих пријатеља“, и у свему види „непријатељску политику која хоће да нас заокружи: Рим – Пешта – Софија – Цариград – Тирана“. Исти лист упозорава да је Софија „постала центар за

арнаутске старорежимлије“, те да логистички помаже њихове припреме (*Правда*, 14/26. 06. 1923. год.) *Време* у бугарским догађајима види „закулисане утицаје дубоког и по нас судбиносниг значаја“ и „тајанствене и подземне сплетове европске политике“ (*Време*, 13. 06. 1923. год.).

Нова Цанковљева влада нарочито је нападана због веза са ВМРО-ом. Крајем августа *Правда* пише да у Петричу има 70.000 организованих комита спремних за упад, док је неколико дана потом цифра „спала“ на 40.000. Лист се пита: ако је Италија „за три убијена окупирала Крф, шта ми чекамо после хиљаду убијених?“ (*Правда*, 31. 08, 04. 09. 1923. год.). *Време* Цанкова оптужује за „дволичност“, јер је оно што говори у супротности с оним што „војска и македонствујушчи чине“, и пита се да ли бугарска влада само толерише такве активности, или постоји њено „прећутно одобрење“. Док год не сузбије провокације ВМРО-а, на Цанковљеву владу треба гледати као на „оруђе“ у рукама Македонаца (*Време,* 02. 08. 1923. год.) Радикалска *Самоуправа* пише: „Данашња Бугарска је македонствујушча у пуној мери. Најважније положаје заузимају македонствујушчи, и нема тог уступка који они желе, а да им се не излази у сусрет“ (*Самоуправа*, 30. 08. 1923. год.).

Извештавајући свакодневно о побуни комуниста (септембар 1923), *Правда* доноси сензационлане вести: да је Тодор Александров, „вођа убица и паликућа“, постао министар унутрашњих дела; у Софији влада хаос; војска прилази комунистима; влада је побегла из престонице; многи политичари су побијени, међу њима и Цанков; генерал Иван Влков (војни министар и шеф Војне лиге – И.Р.) пришао је комунистима итд. (лист је у исто време објавио званичне деманте ових вести). Због очигледних претеривања, Пресбиро је упозоравао: писање о догађајима у Бугарској је претерано; у интересу је штампе да боље проверава информације, да је догађаји не би „непрестано демантовали“ (*Правда*, 25/26. 09. 1923; *Политика*, 26. 09. 1923. год.). Локални *Нишки гласник* извештава да у контрареволуцији учествује 500.000 људи (*Нишки гласник*, 23. 09. 1923. год.). *Време* у полемици са „Словенским друштвом“ из Софије, које београдску штампу оптужује за тенденциозно ширење лажних вести, признаје да је „тих претеривања доста било, али она су била у појединостима, а не у главним фактима“ (*Време*, 14. 10. 1923. год.).

За *Време* су званични извештаји о побуни комуниста били само обмана Бугарске упућена Европи уплашеној од комунизма, „да би се лакше и спокојније могао свршити касапски посао који је отпочео 9. јуна (...)“. Лист у томе види две главне „особине“ Бугара – „суровост и примитивност“. Извештавајући о догађајима, лист пише да је „режим крви нанизао праве костурнице и обезглавио цео земљораднички покрет“. Победа зељорадника, па чак и на челу са комунистима, не представља никакву опасност (*Време*, 20/23. 09. 1923. год.). *Радничке новине*, такође, примећују да влада на устанак комуниста и земљорадника гледа са симпатијама, али да то није последица „специјалне наклоности према комунистима“, већ владине политике дестабилизације и слабљења Бугарске, јер јој одговара

Бугарска која се бави унутрашњим проблемима и не може да води ефикасну спољну политику (Райчевски, 2003: 233). *Правда* (тада опозиционо настројена) крајем августа писала је да се комунистички зборови против Цанковљевог режима организују широм земље, под (прећутним) покровитељством министра унутрашњих дела, и сматрала то фактичким оживљавањем једне забрањене организације (*Правда*, 27. 08. 1923; *Радник-Radnik-Delavec*, 24/26/30. 08. 1923. год.).

За *Нови живот* побуна комуниста (лист не негира да су они предводници побуне) само је „манифестација огорчења противу данашњег терора и режима владе господина Цанкова, који се на власт одржава на вештачки начин потпором тајне организације официра и илегалних удружења македонствујушчих“ (*Нови живот*, књ. 15, св. 12 (1923. год.), стр. 353). *Нишки гласник* у побуни види „невидљиву силу“, коју је политика Стамболијског пробудила у народу (комунисти се уопште не помињу), и закључује да, какав год био исход побуне, „нова Бугарска оличена у политичким идејама Стамболијског не може више умрети“ (*Нишки гласник*, 29. 09. 1923. год.). После гушења побуне, лист доноси изјаве емигрантских представника у Нишу о начину обрачуна владе с побуњеницима – језиве слике о одсецању ушију, носева, касапљењу и терору у селима и варошима Бугарске, уз напомену да су то исти они „крволоци“ који су Србима познати из Топличког устанка (*Нишки гласник*, 17. 10. 1923. год.).

Напету атмосферу у Београду приметили су и странци. Дописник *Дејли Телеграфа* пише да су углови улица облепљени плакатима различитих листова којима се јавност обавештава да је „цела Бугарска у пламену“ и да је влада Цанкова оборена. У томе је видео пропаганду усмерену на припрему јавног мњења за војну интервенцију у Бугарској (Райчевски, 2003: 213).

Сумирајући резултате побуне у тексту под насловом *Из земље буна и атентата*, *Правда* констатује да је прошлост бугарског народа била трагична, али да му је садашњост још трагичнија. „Бомбом и камом над њим се влада, и он буном и завером хоће тога да се ослободи. “ Лист завршава анализу речима да ће у Бугарској „настати доба бомби, атентата, пожара (...) у коме ће се најзад изгубити данашњи режим (...)“ (*Правда*, 04. 10. 1923. год.). Сукоб у Бугарској је и за *Време* сукоб режима и народа, а о Бугарској лист пише да је постала „права пећина разбојника и узурпатора, који не само да наносе штете дотле мирном развитку бугарског народа, већ угрожавају ред и мир на Балкану, па следствено и у Европи. Данашња Бугарска то је једна абнормалност (...)“ (*Време*, 28. 08. 1923. год.).

Листови су наставили кампању против бугарске владе и после релативног смиривања кризе с отпочињањем рада мешовите комисије у Софији. Готово једногласно штампа је исказала негативна очекивања, апострофирајући неповерење према бугарској влади због њених односа са ВМРО-ом (*Правда*, 08/24. 10. 1923; *Време*, 05. 10. 1923; *Политика*, 05. 11. 1923; *Новости*, 11. 10. 1923. год.). С друге стране, *Самоуправа* је мање изричита: Цанков и Калфов лично уливају поверење, али једно су њихове

намере, а друго могућности. Бугарска влада показује добру вољу да се постигне споразум, али није довољно јака да се ослободи утицаја ВМРО-а (*Самоуправа*, 19. 10. 1923. год.). Крајем новембра, поводом вести о јачању комитске акције, *Време* пише да је Бугарска „главни узрок и извор свих немира и смутњи на Балкану“ (*Време,* 27. 11. 1923. год.).

У току Софијске конференције (5. новембра) десио се напад непознатих лица на југословенског војног изасланика у Софији, пуковника Крстића. Поводом овог инцидента, штампа је наступила агресивније него раније. Међутим, ова „агресија“ је била више усмерена према југословенској влади, него према Бугарској. Рекације владе су оцењене као преблаге, захтевана је много енергичнија реакција, јер је напад на војног дипломату био готово идеалан повод да се предузму мере које нису предузете у време превrата илиу току септембарске кризе. *Правда* је жестоко критиковала владу (*Правда*, 06/07. 11. 1923. год.), али је донекле изненађење увек провладино *Време* које је, такође, инсистирало на оштријим мерама и позивало на војну интервенцију као једну од опција (*Време*, 05/06. 11. 1923. год.). *Политика* је о „млитавом ултиматуму“ Бугарској писала као о „новом разочарењу наше спољне политике“, и „новом неуспеху“ министра Нинчића (*Политика*, 06. 11. 1923. год.). Реакцијом владе није био задовољан ни Јован Јовановић-Пижон. За њега је напад на изасланика био добра повод да се коначно „регулишу“ односи с Бугарском. Пошто је био сигуран да је напад дело ВМРО-а, Пижон сматра да би адекватан одговор била војна интервенција на бугарској територији и растурање комитских чета, у складу с Нишким споразумом (СКГ, књ. 10, бр. 6 (септембар-децембар 1923. год.), 467-468). Чак су и шаљиве *Веселе новине* пропратиле политичку ситуацију и рекацију владе сатиричним стиховима: „У Бугарској још је горе/Тамо тек се чуда творе/И цела се земља стреса/Од нечијег лудог беса/Што их чине банде старе/Кроз Софију што шестаре/И спроводе ћеф и вољу/Убијају, пале, кољу/И све што је наше-српско/Нападају бесно, дрско/Ал их наши знају ко су/Лупили их већ по носу“ (*Веселе новине,* 18. 11. 1923. год.).

Позив Цанкова Београду (крајем децембра 1923. год.) да омогући уживање „мањинских права“ Бугарима у Македонији, био је повод за наставак кампање против бугарске владе и њеног шефа. О томе шта је Цанков уистину рекао појавиле су се контрадикторне информације. Београдска штампа је известила о његовом говору не помињући „права мањина“ и „националне слободе“. По извештајима, Цанков је изјавио да је Македонија „јабука раздора“ између Срба и Бугара, да она има „право да претендује на правичност и слободу“, и да уколико добије „правичност“, она ће „спојити обе земље“.

Политика је подвргла оштрој критици политику министра Момчила Нинчића према Цанковљевој влади, замеривши му је на тактици ишчекивања. У уводној анализи се каже да је Нинчић погрешио што није реаговао одмах после превrата, и да једино што сада може да учини јесте да не дозволи да „велико зло постане још веће“ (*Политика*, 30. 12. 1923. год.).

Време је писало да у Бугарској „бујају нове авантуристичке визије, да се поново зидају куле у ваздуху“, опомињући да су претензије на Вардарску Македонију опасне за саму Бугарску која ће доживети катастрофу тежу од оне 1918. год., уколико их се не одрекне. Ипак, лист своју оштрицу не упире ка Цанкову, већ на силу која из позадине потхрањује бугарске илузије – ВМРО (*Време*, 10. 01. 1924. год.).

Фамозно „пролеће“ 1924. год., односно очекивање југословенско-бугарског војног сукоба, узнемирило је јавност. Негде после поноћи 5. марта, готово идилично расположење нишког грађанства и официра прекинули су војници који су прилазили официрима „шапућући им нешто, после чега су они журно хватали своје капуте и сабље, и трчећи их облачили и опасавали“. Разлог ове изненадне узбуне био је што се „пронела верзија да су Бугари упали чак у Пирот“, пише *Нишки гласник*. Пешадија и артиљерија су журно кренуле ка Пироту својој „изгинулој браћи“ (под наводницима у оригиналу – И.Р.), а за њима „сакаџије, кујна, сено за стоку и мајстори“, који су „највише узнемирили грађанство, које се појавило на прозоре и улице, пробуђено трескањем топова“ (*Нишки гласник*, 11. 04. 1924. год.). Бугари нису напали Пирот, нити им је на крај памети било да учине ишта слично, али ова вест, више од било чега, говори о ратној психози која је владала, о перципирању Бугара као непријатеља, али и о још једном моћном феномену – о *гласинама*, које су суверено „владале“ јавним простором, увек када су „бугарски догађаји“ (догађаји у Бугарској, или повезани са Бугарском) били предмет јавне комуникације[7]. Заправо, као и у случају преврата, или догађаја на јесен 1923, и на пролеће 1924. год. гласине су одиграле кључну улогу у „обавештавању“ јавности, што је опет било последица страхова и очекивања јавности. Гласине су, дакле, генерисале своју моћ у колективној психологији, која је била презасићена негативним очекивањима од свега што је имало везе с Бугарском.

Пролеће 1925. донело је врхунац унутрашњег сукоба у Бугарској. *Новости* доносе чланак свог сарадника из Софије у коме се говори о тешком положају бугарској земљорадничког народа, о „затишју пред

[7] Гласине су сложен феномен. Ханс-Јоахим Нојбауер наводи да је за њих кључно „да су актуелне и да се легитимишу као гласине, као вести без познатог аутора. Њихов прави и примарни медиј је рекла-казала“. Притом, Нојбауер наводи неке одлике гласина: оне су „догађаји, односи између неког одређеног збивања и датог симболичног система (…) невидљива литература која непрестано мења свој облик“; оне су „парадоксалне“, јер „истовремено и производе јавност и предствљају је“; гласина није „оно што сви причају“, већ оно „за шта се каже да сви причају“; гласине нису нужно нетачне, „оне опште узев нису дефинисане логиком исказа“; оне нису лаж; оне нису ни предрасуде, иако „често упозоравају на предрасуде“; оне су „сугестивне и уверљиве, и имају снагу (…) често јаче обликују ставове и понашања људи него што то чине поуздане информације“; увек су „повезане са страховима, надањима и очекивањима људи, које треба поделити са другима“. Нојбауер, цитирајући Марка Блоха, наводи још један битан аспект гласина: оне су „производ *колективне свести,* којима је као повод да би се формулисале потребан само један, можда случајан и површан догађај“; аутор цитира Блоха који каже да су гласине „огледало у коме колективна свест посматра своје сопствено лице“ (Nojbauer, 2010: 9-17, 129).

буру“ и наступајућем „дану обрачуна“. Нешто касније, исти лист пише о општем страху који је завладао не само међу владајућом елитом већ и међу обичним људима у Софији после низа политичких убистава („Пре неки дан убише на улици Милева[8] као пса“) (*Новости*, 24. 01, 03. 03. 1925. год.) *Политика* је писала да је у Бугарској „терор (...) утростручен, учетворстручен“, да је Цанковљева влада у немилости краља, и да земља „корача крупним корацима ка анархији“ (*Политика*, 18. 02. 1925. год.). „Стање у Бугарској је очајно“, пише *Правда*, „док влада све више и више иде у терор“ (*Правда*, 10. 04. 1925. год.).

После атентата у Цркви Св. Недеља, штампа је свакодневно, веома детаљно, доносила вести и извештаје из Бугарске, али и коментаре и анализе којима је покушала да објасни дубље узроке догађаја. *Политика* је већину својих извештаја током априла објављивала под заглављем *Из земље крви и убистава*, док је заглавље у *Времену* било једноставније – *Терор у Бугарској*. У текстовима посвећеним терористичком акту, поново на површину избијају познати стереотипи и представе о Бугарима. Тако књижевник Григорије Божовић у ауториском тексту у *Политици* догађаје тумачи мржњом, која је код Бугара „мрачна и дубока као пакао“, и пита се зашто „данашња хунска крволочност бугарска запањује свет (...) као да су ови Бугари први пут у својем историјском животу срушили један храм и у њему побили богомољце“. Исти лист, коментаришући оптужбе Софије о улози званичног Београда у припреми напада на цркву, пише да „вампири у Софији играју своје коло“, да се „повампирила стара Бугарска и стари мајстори бугарских метода завитлавају ситуацију као да хоће рат“. Нешто касније, осврћући се на догађаје, дописник из Софије Предраг Милојевић о Цанкову пише као о „човеку који је у себи убио осећај човечности“, а о његовом режиму као о „акционарском друштву убица“, чије акције скачу „према броју и важности убијених противника“ (*Политика*, 25/27. 04, 22. 06. 1925. год.).

Књижевник Станислав Винавер је за *Време* детаљано описивао своје утиске из Софије. Тако, у првом од својих текстова, бележи: „Већ на граници бугарској, у Драгоману, осети путник горки и тешки тешки задах крви, и страшни мирис злата. Официр са револвером, војници са револверима, разговори о крви и о новцу“. Опчињеност златом (новцем) Винавер види као разлог зашто су у Бугарској тако лако прихватили званична објашњења да су починиоци терористичког акта потплаћени од стране Совјета. „Злато је довољан разлог да убеди ове људе“, пише, и додаје: „Ја нисам убеђен. Али је сила звучнога и блештавога злата, страшна овде, међу овом рајом“. У свом наредном запису, Винавер пише о лепој, али бездушној и мрачној Софији, и свуда примећује мржњу: „Та мржња, мржња, мржња... Она обавија Бугарску као кобни планетски прстен, као тамни демонски ореол...“ (*Време*, 26/27. 04. 1925; Винавер, 1991: 225-247). Винаверови

[8] Фебруара 1925. год. Комунисти су убили Николу Милева, једаног од интелектуалних вођа ВМРО-а и блиског сарадника Цанковљевог режима.

записи о Софији и Бугарској су, углавном, прожети мрачним и депресивним сликама, призорима апатије и безнађа. Сличне је утиске из Бугарске понео и дописник загребачког *Лутарњег листа* Јое Матошић, који је своје чланке, интервјуе и извештаје о Софији и Бугарској после напада на цркву објавио у књизи под више него сугестивним насловом *Крвава Бугарска*. Он у својим текстовима критички говори о Цанковљевом режиму (Matošić, 1925).

На крају ћемо поменути писање локалних листова, чији се текстови одликују посебном емотивношћу. Тако *Лесковачки гласник* у нападу на цркву види небеску казну за невину крв коју су Бугари пролили у Србији за време окупације. Пошто су у цркви, и то на Велики четвртак, страдали како „они који су клали по Србији људе као јагњад“, тако и њихове жене и деца, лист констатује да сада и они могу да осете „како то боли када се просипа невина крв“, и закључује „крв наша их је стигла“ (*Лесковачки гласник*, 25. 04. 1925. год.). И *Нишки гласник* у поменутом догађају види „божију казну“ за бугарске грехе према Србима. У рационалнијим анализама, аутори, баш као и у београдским листовима, као узрок догађаја виде репресивни режим Цанкова и народни бунт и освету као одговор (*Нишки гласник,* 29. 04, 08. 05, 26. 05. 1925. год.).

Литература

I Штампане монографске публикације

1. Asman, J. (2011). *Kultura pamćenja*. Beograd: Prosveta.
2. Василев, В. Ат. (1991): *Правителството на БЗНС, ВМРО и българо-югославските отношения.* София: Издателство на Българска академия на науките.
3. Винавер, С. (1991). *Европа у врењу. Путописи и мемоарски списи*. Нови Сад: Дневник.
4. Ђурић, Д. (2003). *Новинарски лексикон*. Београд: Новости.
5. Кисић М. и Булатовић Б. (1996). *Српска штампа 1768-1995*. Београд: Медија центар.
6. Марков, Г. (1992). *Парола "Сабя". Заговорите и превратите на Воения съюз 1919-1936*. София: Издателство "Наука и изкуство".
7. Matošić, J. (1925). *Krvava Bugarska. Dopisi i članci iz Sofije o Sofiji i Bugarskoj*. Zagreb.
8. Milosavljević, O. (2002). *U tradiciji nacionalizma ili stereotipi srpskih intelektualaca XX veka o "nama" i "drugima"*. Beograd: Helsinški odbor za ljudska prava.
9. Nojbauer, H. (2010). *Fama. Istorija glasina*. Beograd: Clio.
10. Петков, Н. Д. (1930). *Александар Стамболијски. Његова личност и идеје*. Београд: Штампарија “Раденковић”.
11. Райчевски, С. (2003). *Блгарите в световните хроники 1920-1925*. София: Национален музей на блгарската книга и полиграфия.

12. Rot, K. (2000). *Slike u glavama. Ogledi o narodnoj kulturi u Jugoistočnoj Evropi*. Beograd: Biblioteka XX vek.
13. Svensen, L. (2008). *Filozofija straha*. Beograd: Geopoetika.
14. Спасов, Л. (2008). *България и СССР 1917-1944 г. Политико-дипломатически отношения.* В. Търново: Фабер.
15. Спасов, Л. (2015). *Българската дипломация 1919-1944 г.* София: Ирвай.
16. Tomić, Z. (2006). *Komunikacija i javnost*. Beograd: Čigoja štampa.
17. Hajneman, R. (2004). *Uvod u političke nauke*. Podgorica: CID.

II Чланак из часописа

1. Avramovski, Ž. (1968). O stavu jugoslovenske vlade prema devetojunskom prevratu u Bugarskoj 1923. godine. *Istorija XX veka* IX, 133-184.
2. Мићић, С. (2014). Краљевина Срба, Хрвата и Словенаца и планирање државног удара у Бугарској. *Војноисторијски зборник* I, 203-232.
3. Ристић, И. (2012а). Политика споразумевања у време неразумевања (Рад Александра Стамболијског на југословенско-бугарском зближењу 1919-1923). *Теме* XXXVI/3, 1033-1046.
4. Ristić, I. (2012б). Bugarska politička emigracija u Kraljevini SHS. *Istorija 20. veka* II, 41-61.
5. Тасић, Д. (2002). Војно-политичка акција "македонствијушчих" у Краљевини СХС/Југославији 1919-1934. *Архив. Часопис Архива Југославије* III, 92-107.

Извори (секундарни):

-*Политика* (Београд), *Правда* (Београд), *Време* (Београд), *Новости* (Београд), *Самоуправа* (Београд), *Радник-Radnik-Delavec* (Београд), *Српски књижевни гласник* (СКГ) (Београд), *Нови живот* (Београд), *Веселе новине* (Београд), *Нишки гласник* (Ниш), *Лесковачки гласник* (Лесковац).

Ivan Ristić

"CAVE OF THE ROBBERS AND USURPERS…" BULGARIA AND BULGARIANS IN THE SERBIAN PUBLIC OPINION (1923-1925)

Summary: *In political theory has long been noticed the importance of public opinion and public attitudes in political issues. Communication framework of the policy represents one of the key aspects of the political system and political action, the public is a factor that affects, to a greater or lesser extent, the foreign policy decision makers. In the paper we discuss public attitudes towards Bulgaria in the period of intensifying of political crisis in the Yugoslav-Bulgarian political relations, stereotypes and "images" of Bulgarians in the Serbian public opinion, wanting to show how the political conflict reflected on the linguistic, symbolic and collective-psychological level.*

Methodologically, the research is focused on content analysis of print media, namely, the most important daily newspapers and periodicals in the 1920s, especially Belgrade's daily newspapers „Politika", „Vreme" and „Pravda", which doubtless, had the greatest influence on the creation of public opinion. Chronologically, the research period is clearly limited with key political events and the ongoing crisis in the relations that they caused. This paper represents the original scientific contribution to the understanding of political attitudes of the Yugoslav postwar public, and to the deepened understanding of the Yugoslav-Bulgarian relations during the indicated period.

Key words: *Kingdom of SHS, Bulgaria, public opinion, stereotypes, "image of the Other".*

Примљено: 17. 6. 2018. године.
Одобрено за штампу: 15. 01. 2019. године.

Виолета ЏОНИЋ
Филозофски факултет
Универзитет у Нишу

УДК 811.161.1'373 : 811.163.41'373
- прегледни научни рад -

ТВОРБЕНИ АСПЕКАТ ЛАКУНА (НА МАТЕРИЈАЛУ РУСКОГ И СРПСКОГ ЈЕЗИКА)

Сажетак: *Специфичност лакуна, као врсте безеквивалентне лексике, изражава се не само на лексичком већ и на граматичком, творбеном, семантичком, фразеолошком плану. Предмет овог рада јесте творбени аспекат лакуна, при чему је истраживање спроведено на материјалу генетски сродних језика, руског и српског. Користећи компаративну и дескриптивну методу у истраживању, аутор рада, кроз научну анализу, дефинише творбену лакуну и представља најчешће творбене лакуне за руски и српски језик, као и могућности „компензовања" у оквиру другог језика (руског или српског). Ова анализа има за циљ да укаже на чињеницу да је творбени аспекат један од веома важних аспеката у истраживању лакуна, као и на могућности њиховог „попуњавања" у руском и српском језику.*

Кључне речи: *лакуна, творбена лакуна, композиција, префиксација, план истраживања.*

Лакуна као специфична врста безеквивалентне лексике не може се посматрати само на лексичком језичком нивоу. Њена комплексност се потврђује на свим језичким нивоима, о чему сведочи дугогодишње истраживање које смо спроводили на плану руског и српског језика[1]. Лакуну не треба посматрати као апсолутно безеквивалентну језичку јединицу, о чему сведочи поменуто истраживање. У одређеном језику постоје одређена средства „попуњавања". Ова комплексна лингвистичка појава реализује се само у поређењу одређене језичке јединице једног језика у односу на други истраживани језик, у коме се појављују неке друге јединице, које су карактеристичне за њега, и које „попуњавају" наизглед „празно место" према другом језику. Како би она добила потпуни лингвистички опис, у анализу смо укључили творбени деривациони аспект, тј. посматрали смо лакуну и као творбену лингвистичку појаву, што представља предмет овог рада. Када се ради о творбеним лакунама, то значи да се језичка јединица

* violeta.dzonic@filfak.ni.ac.rs
[1] Видети: Џонић, 2010.

настала конкретним деривационим поступком у једном језику – у руском, „компезује“ у другом језику – српском лексемом насталом неким другим творбеним поступком или израженом другим језичким средствима, и обрнуто. Истраживање смо спровели на материјалу сродних језика (руског и српског), а за корпус смо узели како двојезичне, тако и једнојезичне речнике ових језика[2].

Значајна истраживања творбеног аспекта лексике у руском језику, у чијим оквирима налазимо и разматрање проблема везаног за творбу лакуна, спровели су В. В. Лопатин (1984), И. С. Улуханов (1984, 1996), Д. Н. Шмељов (1977). Њихове релевантне ставове везане за наше истраживање наводимо током рада.[3]

Што се истраживања творбе речи у српском језику тиче, издвојили бисмо истраживања М. Стевановића (1964) и И. Клајна (2003, 2004), који се баве тумачењем творбених принципа и творбених форманата у српском језику, и изузетно Ј. Матијашевић (1995), која има бројна истраживања у области руско-српских творбених односа.

Блиско граматичком, а по неким карактеристикама још више лексичком, јесте творбено (деривационо) значење (рус: словообразовательное значение). Творбено значење се дефинише као „совместные компоненты ряда мотивиро-ванных слов, формально выраженные (преимущественно аффиксально), и на основании которых производные слова данной структуры различаются от производящих слов“ (Лопатин, Улуханов, 1984: 69). Творбено значење се, према томе, изражава творбеним формантом. На пример, у руском језику форманти *-онок* / *-ёнок* или *-чонок* изведеним именицама дају значење „младунче животиња“, „птица“, „дете“ представника националности, социјалног слоја, професије именоване основном речју: *цыплёнок, тигрёнок, татарчонок, цыганёнок, поварёнок* и сл.; или суфикс *-ша* је творбени формант за фемининумске изведенице од назива професија мушког рода: *билетерша*, *библиотекарша*, *касирша*, *секретарша*, а у новије време *пиарша* (уп. у српском *деканица*).

Сматрамо да је руски језик творбено богатији, а још важније, творбено активнији него српски. И онда када присваја реч из страног језика, она најчешће постоји уз матерњу изведеницу. Па и позајмљенице су у ствари творбено адаптиране, јер су усвојене са домаћим творбеним формантом. Због тога ћемо се на овом месту бавити творбеним лакунама, најпре у руском језику.

Творбени односи међу речима могу се разматрати као једна од врста системског односа у лексици (Шмељов, 1977: 225), зато творбене лакуне могу бити (али нису то увек) лексичке лакуне. Тако се, на пример, и лексичке и творбене лакуне односе на системску формулацију опредмећене особине код придева *голый* (уп. *нагой – нагота*), тј. не постоји могућност грађења именице с истим кореном. Ако се придев односи на човека,

[2] Видети: Извори (на крају чланка).
[3] Видети: Литература (на крају рада).

улогу таквог назива може у лексичком систему вршити именица *нагота* (уп. *голый человек – его нагота*). Придев се користи за називе делова тела (*голая шея, нога; голое лицо*), неке апстрактне предмете (*голая степь, скала, стена; голое дерево*) и појаве (*голая правда, голые факты*), док назив за материјализовану особину недостаје како у творбеном тако и у лексичком систему (не може се рећи *нагота шеи, степи, правды*, иако је оказионално могуће: *У моря голизна белой тундры* (Ю. Нагибин) (Улуханов, 1996: 17).

Интересантно је да код овог примера у српском језику важи обрнут случај: иако постоје придеви *наг* и *го*, у српском језику постоји именица са кореном *го(л)*-, дакле, *голотиња*, али зато изостаје са кореном *наг*-, док придев *наг* функционише уз именице *човек, тело* и сл. (*наг човек, наго тело*).

С гледишта руског творбеног система, регуларно је изостајање непрефиксалног глагола *положить* и префиксалних изведеница према глаголу *класть* (срп. *стављати)*. Оба ова глагола би се са својим префиксалним дериватима могла налазити у истом односу као глагол *ставить* према *поставить*, *переставить*, *вставить*, који смо посматрали у лакунарном и хомонимичном односу према српском глаголу *ставити*[4]. Ипак, у лексици књижевног језика постоје другачији односи: глаголи са творбеном базом -*ложит* и префиксима заузимају место префиксалних изведеница од глагола *класть*: *класть – положить* („суплетивни“ видски пар), *переложить* и сл. Због тога у овом случају треба говорити само о творбеној лакуни, али не и о лексичкој: улогу глагола *ложить* у лексичком систему попуњава глагол *класть*, а глагола *закласть*, п*окласть* и сл. – глаголи *заложить, положить*.

Једино је творбена лакуна код именовања радње глагола *уехать*, ако улогу тог именовања врши именица *отъезд.* Истовремено, недостатак речи за „појединачно такмичење у ходању“ у спортској терминологији (уп. оказ. *заход*: *Лидер этого захода* – На челу ове трке, тј. такмичења у ходању, ту је по аналогији реч – *заезд)* и лексичка и творбена лакуна (Улуханов, 1996: 18).

Мотивисане речи ретко када формирају и лексичке везе међу изведеним речима. Такав однос је однос међу антонимима *высокая – низкая* (*квалификация*), који се не разликује код сложених придева: уз реч *высококвалифицированный* у речницима не постоји *низкоквалифицированный* (могуће је само оказионално: *Высококвалифицированный* работник должен получать намного выше *низкоквалифицированного*)[5]. Ова творбена лакуна се у руском језику лексички попуњава речју *малоквалифицированный*.

У српском језику, такође, постоји исти проблем: антоним лакуне *висококвалификован* попуњава се речју *неквалификован*, а никако не са *нискоквалификован*. Такви су случајеви у руском језику: *крупногаба-*

[4] Видети: Џонић, 2010: 2.2. *Морфолошки аспекти лакуна // Лакуне као лексикографски и преводилачки проблем на плану руског и српског језика*.
[5] „Правда“ 29 августа 1990 г.

ритный – малогабаритный (а не *мелкогабаритный*). Док у руском језику постоји придевска опозиција *широкобровый – тонкобровый* (а не *узкобровый*), у српском језику не постоји творбена лакуна: *дебелих обрва* или *са дебелим обрвама – танких обрва*, *са танким обрвама*. Наиме, у руском језику аналогно придевима *широкобровый*, *тонкобровый* постоје придевске композите истог творбеног типа: *широкоплечий*, *черноглазый*, *белокурый* и сл. Оне се у српском језику попуњавају синтаксички – неконгруентним синтагмама двојаког типа: или беспредлошком конгруентном генитивском синтагмом *танких, дебелих обрва, широких рамена, црних очију, светле косе, тена* или неконгруентном синтагмом с предлогом *с* у инструменталу: *с танким, дебелим обрвама*; *са широким раменима; са црним очима;са светлом косом, теном* и сл. Међутим, и српски језик има придевске композите творбено аналогне руским: *црноок*, *плавоок*, *плавокос* и сл. и у том случају не можемо говорити о лакунама[6].

У Академијиној граматици налазимо овакву дефиницију творбених лакуна: „Деривационные лакуны – это пробелы в словообразовательной цепи, т. е. в ряду слов одного корня, не находящиеся в отношении мотивированной последова-тельности“ (Рус. грам. 1980: 133).

Обавезна компонента структуре изведене речи, као што знамо, јесте његов изведени део који у потпуности или са неким модификацијама (јотовање, усецање, срастање) образује непосредну изведеницу или њену основу. Зато је битно нагласити да структуру изведене речи одређује место речи од које се непосредно изводи у том творбеном ланцу, који завршава сама изведеница, односно претходи изведеници у творбеном ланцу, што заправо значи да ли је у питању попуњено или празно место.

Друга обавезна компонента структуре изведенице је творбени формант, тј. „наименьшее словообразовательное средство в фонетическом и семантическом отношении, отличающее производное от производящих слов“ (Кр. рус. грам. 1989: 41). Спајањем форманата уз основу ствара се нова карика у творбеном ланцу.

Према томе, творбена међујезичка лакуна је празнина, празно место или карика у творбеном ланцу једне речи настале у процесу деривације одређеним творбеним средствима у једном језику у односу на други. Када су у питању руски и српски језик, то је најчешће присвојни придев у српском језику настао суфиксима *-ов-*, *-ев-*, *-ск-* који се у руском попуњава синтаксички у синтагми са присвојним генитивом: *човекова судбина – судьба человека.* Такође, већ поменути обратни случај: руски описни придев у процесу творбе композита *куроносый, голубоглазый* и сл. у српском се често попуњава исказивањем особине у оквиру неконгруентних синтагми двојаког типа:

1. неконгруентне беспредлошке генитивне синтагме: *плавих очију, орловског носа* или

[6] Ипак, српски придев *косоок* излази из овог контекста, јер се у овом значењу у руском образује лакуна *с миндалевыми глазами*.

2. неконгруентне синтагме с предлогом *с* и инструменталом: *с плавим очима, с орловским носем.*

У овај тип творбене лакуне убројили бисмо истовремено и лексичку лакуну за исказивање родбинских односа. У руском језику то је придевска сложеница у конгруентној синтагми с именицом која означава степен родбинских односа: *брат*, *сестра*, *двоюродный (троюродный) брат*, *двоюродная (троюродная) сестра*, а у српском је творбена празнина. Компензирање се врши синтаксички у оквиру неконгруентне синтагме типа: *брат од тетке, ујака, стрица (стричев син)*; *сестра од тетке*, *ујака, стрица (стричева кћи)* и сл.

Интересантан случај је руски придев *долговязый*, који је резултат творбе композита од основа два придева (*долгий и вязый*), који у српском не постоји, те се попуњава синтаксички: *висок и мршав*.

Најчешћи случајеви творбене лакуне које смо регистровали у анализи корпуса двојезичних речника су речи у руском настале у процесу префиксације или композиције. Најчешће је то именица или придев који се у српском компензује конгруентном или неконгруентном синтагмом у чијем је оквиру један од елемената настао раздвајањем основе првог дела руске речи (*ветродвигатель* – мотор на ветар; *броневик* – оклопна кола; *бронепоезд* – оклопни воз и сл.). Или је у питању реч настала творбом композита у руском језику, а у српском се попуњава синтаксички неконгруентном синтагмом. То је и лексичка лакуна, нпр. *верхолаз* – радник на високоградњи, *водослив* – струч. прелив на брани.

Већина уочених лакуна је истовремено и творбена и лексичка, што се види из анализе наведених примера.

Осим творбе композита, најчешћи начин творбе анализираних лакуна је афиксални: префиксални и суфиксални предњаче код именица, а префиксално-суфиксални је најчешћи код глагола и запажен је у анализи у оба смера (префикс *от-*: *отмахивать* – 2. пом. сигнализирати, давати сигнале махањем (заставицом, светиљком), *отварить* – 2. тех. одварити, одвојити варењем, *отплясать* – 2. престати плесати; 3. разг. уморити плешући (ноге), *отсиживать* – 1. дугим седењем изазвати утрнулост (у нози и сл.); 2. седети неко време; 3. седети, лежати у затвору, издржавати казну, итд.

Такође су продуктивни префикси: *пере-*, *по-* и *под-*. Следећи примери то показују:

пере-: *перелечь* – 1. лећи на друго место; 2. лећи другачије, *перемычка* – 2. привремена брана, гат, *переоценка* – 1. поновно процењивање, *перепев* – 1. понављати раније речено; 2. ритмички звуци (певања итд.) и

по-: *поголовье* – сточни фонд, бројно стање грла, *погонщик* – гонич стоке, *пограничье* – погранична зона, *погромщик* – учесник, организатор погрома итд.

под-: *подвесок* – висећи украс, (привесак, висуљак), *подворотничок* – бели паспул на оковратнику униформе, *подворотня* – 1. простор испод капије; 2. даска којом се затвара простор испод капије; 3. пролаз у

зиду, *подкулачник* – ист. сељак присташа кулака, *подрамник* – сликарски оквир (за разапињање платна), *подпол* – *нар*. подрум (у сеоској кући), *подрясник* – црквр. доња мантија (када се носи под ризом) и сл.

У српско-руском смеру продуктивни су предлози у функцији префикса *из-*, *над-*, *на-*, *од-*, *под-*, и *по-*. То се може видети из примерапримера:

из-: *изгредник* – нарушение порядка, *излапелост* – ослабление умственных способностей, *излет* – загородная прогулка, поездка, *излудети, изнајмити* – сдать в наём, в аренду; 2. нанять, взять в аренду, *изненадити* – застать, застычь врасплох, *изређати* – 1. поставить по порядку, расположить в порядке; построить в ряды, в шеренги;

над-: *надгледати* – 2. держать под надзором, надзирать, *надговорити* – преговорить, победить в речи, беседе, споре, *надиграти* – 1. обиграть, выиграть, победить в игре; 2. превзойти в танцах, в игре, *надлајавати* – 1. лаять громче и больше другого, перехрабривать; 2. *перен*. брехать больше другого, превосходить кого-либо в брехне, перебрехать, *надница* – подённая плата; суточное содержание, оплата за рабочий день;

на-: *наличје* – обратная сторона, *нанизати* – 1. поставить в ряд, расставить по порядку; 3. *перен*. рассказать по порядку, *наобразити* – дать образование; повысить культурный уровень; обучить, *наочарка* – оковая змея, *напоменути* – 2. заметить, сделать замечание; 3. поставить на вид, *насамарити* – 1. оседлать вьючим седлом; 2. *перен*. обмануть, оставить в дураках, *начелство* – управление начальника (уезда, округа и т. п.) и др.

од-: *одвајкада* – испокон веков, *одгајивач* – человек, разводящий растения или животных, *одметати* – побуждать к отступлению от веры, к неподчинению к властям, и сл.

под-: *подгара* – бот. головня на пшенице, *подглавак* – поперечное полено на очаге, костре, на которое кладутся остальные поленья, *подетињити* – впасть в детство, *поджелудњача* – анат. поджелудочная железа;

по-: *потенцијал* – грам. желательное наклонение, *поткошуља* – нижняя рубашка, *потрбушина* – 1. брюшная часть шкуры; брюшное сало, *потурчити* – обратить в мусульманство, *поузеће* – наложенный платёж (на посылку), *похвалница* – 1. похвальная грамота; похвальный лист; 2. письменная благодарность; 3. хвалебная песня; ода, *поштеда* – 1. временный отпуск по болезни, итд.

Ретко смо наилазили на абревијацију као начин творбе. Тако смо имали у руском нпр. *нэп* – нова економска политика (у СССР-у од 1921. до 1925), или у српском ЗУР (Закон о удруженом раду) и сл. Али је зато супстантивизација врло продуктивна, посебно у руском језику у свим родовима и у множини (pluralia tantum), као што су: *ночное* – напасање коња ноћу за време лета, *пирожное* – ситни посластичарски колачић, *отходная* – црк. молитва за исход душе, *парная* – одељење за парење у парном купатилу, *стволовой* – радник који управља рударским окном, *понятой* – сведок, присутан грађанин на претресу стана; супстантивисане композите: *пионеровожатый* – пионирски руководилац (у школи у пионирском логору);

чернорабочий –физички радник; *двугривенный* – новчић од 20 копејки; *пятиалтиный – заст*. новчић од 15 копејки; *почтовые* (pl.t.) – поштански коњи, *разведданные* (pl.t.) – војн. извиђачка обавештења; или у српском: *излапео* – выживший из ума итд.

На основу свега реченог проистиче утисак да је творбени аспекат лакуна неизоставни саставни део веома комплексне природе ових језичких јединица, због чега је и наше упуштање у творбену анализу лакуна значајан допринос у њиховом потпуном опису као специфичне врсте лексике. Такође је чињеница, да у спроведеној анализи деривационе стране лакуна нисмо истакли све њене особености, али се надамо да смо подстакли будућа нова и комплекснија истраживања у том смеру. Веома је значајно дубље и свестраније истраживати лакуне на међујезичком плану, укључујући и њихов творбени аспекат, како би се дао не само лингвистички допринос, већ и разјасниле многе недоумице у области превођења на различите језике, како сродне тако и генетски разнородне. Најзад, треба истаћи и важност овог истраживања када је у питању превазилажење аналогије у изучавању руског и српског језика као страних, а посебно у области језика струке.

Извори

1. Ожегов, С. И. (1990). *Словарь русского языка*. под. ред. Н. Ю. Шведовой. Москва: Русский язык.
2. Полянец, Р. Ф. (1973). *Русско-хорватский словарь*. Изд. 3-е, Загреб: Школска књига.
3. *Речник српскохрватског књижевног језика* I–VI (1973). Нови Сад: Матица српска.
4. *Русско-сербскохорватский словарь* (1988). под. ред Б. Станковича, Москва: Русский язык, Нови Сад: Матица српска.

Литература

1. Клајн, И. (2002, 2003). Творба речи у савременом српском језику 1, 2. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. *Краткая русская грамматика* (1989). под. ред. Н. Ю. Шведовой и В. В. Лопатина. Москва: Русский язык.
3. Лопатин, В. В., Улуханов, И. С. (1984). *Мотивированное слово в описательной грамматике и в словаре служебных морфем // Слово в грамматике и словаре*. Москва.
2. Матијашевић, Ј. (1995). Пресецање поља агентивности и поља експресије руског и српског језика на творбеном нивоу (Квалификативи). *НССУВД* XXIII/2, 269-278.

3. *Русская грамматика АНСССР* (1980). *под. ред. Н. Ю. Шведовой*. Москва: Наука.
4. Стевановић, М. (1964). *Савремени српскохрватски језик (Граматички системи и књижевнојезичка норма)*. Београд: Научно дело.
5. Улуханов, И. С. (1996). *Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация*. Москва: Академия наук.
6. Џонић, В. (2010). *Лакуне као лексикографски и преводилачки проблем на плану руског и српског језика* (докторска дисертација). Београд.
7. Шмелёв, Д. Н. (1977). *Современный русский язык. Лексика.* Москва: Просвещение.

Виолета Джонич

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ЛАКУН (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И СЕРБСКОГО ЯЗЫКОВ)

Резюме: *Особенность лакун как вида безэквивалентной лексики выражается не только на лексическом уровне, а также на грамматическом, словообразовательном, семантическом, фразеологическом фоне. Так как словообразовательный аспект лакун представляет собой очень важный и интересный их аспект, он и является предметом настоящей статьи, в особенности, на фоне родственных языков: русского и сербского. Пользуясь сравнительным, а также дескриптивным подходом в исследовании, автор настоящей статьи сквозь научный анализ дал подробное определение словообразовательной лакуны и представил самые употребляемые словоообразовательные лакуны в русском и сербском языках. Автором также предлагаются возможности их "компензирования" в рамках другого языка (русского или сербского). Самыми частотными словообразовательными лакунами на фоне русского и сербского языков являются лакуны, образованные с помощью словосложения и префиксации. Цель этого анализа указать на то, что словообразовательный аспект очень важный для общей научной "картины" лакун, а также их "пополнения" в рамках данных языков. Достижением этого исследования также и решение многих переводческих проблем, когда имеются в виду родственные языки, а кроме того, и удачно справление с проблемами аналогии при изучении этих языков (русского и сербского) как иностранных и специальных.*

Ключевые слова: *лакуна, словообразовательная лакуна, словосложение, префиксация, фон исследования.*

Примљено: 07. 10. 2018. године.
Одобрено за штампу: 29. 12. 2018. године.

Зоран ЈЕВТОВИЋ

Татјана ВУЛИЋ
Филозофски факултет
Универзитет у Нишу

УДК 371.3 :: 070] : 004.738.5
- прегледни научни рад -

ПРОМЕНА КОМУНИКАЦИЈСКЕ ПАРАДИГМЕ У ОБРАЗОВАЊУ НОВИНАРА[***]

Сажетак: *У добу комуникацијског благостања, насталог открићем интернета и бројних дигиталних платформи, значајно су промењене методе, технике и вештине професионалних комуникатора, што захтева и одговарајућу критичку анализу постојећих курикулума и пракси образовања новинара. Предмет истраживања усмерен је на трансформације карактера и смисла информација јер су се и медијске вести премоделирале у сервисе друштвене самопромоције, при чему дигитални формати, форсирајући број алгоритмова, лајкова, коментара и реакција, подстичу сензационализам у тражњу таблоидних садржаја. Романтична представа о трагању, припремању и обликовању информација као носиоца истинитих значења, с друштвеном комерцијализацијом, распала се у духу посесивног неолибералног поретка, при чему је медијске садржаје претворила у јефтину робу, која своју вредност свакодневно проверава на све већем и банализованијем тржишту. Циљ аутора је да докажу како с новим медијима расте могућност усмеравања порука, док вишеканална и мултимодална комуникација унутар аудиторијума подстичу персуазивни процес. Нови протоколи комуницирања, утемељени на мерилима кликстрим потрошње и конвергентним дигиталним технологијама, траже и ново образовање за медије, али се то у нашој академској пракси споро уочава.*

Кључне речи: *новинарство, глобализација, интернет, промена комуникацијске парадигме, нова публика, медијско образовање.*

Открићем интернета, Веба 2.0. и бројних дигиталних платформи, новинари и медијске институције с професионално ангажованим комуникаторима изгубили су вековни монопол у комуникацијској сфери, укључујући и традиционалну друштвену позицију „чувара капија“. У сајбер окру-

[*] zoran.jevtovic@filfak.ni.ac.rs
[**] tatjana.vulic@filfak.ni.ac.rs
[***] Рад је настао у оквиру пројекта број 179008, који реализују Универзитет у Београду, Факултет политичких наука и Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, а које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

жењу сваки појединац с модемом и интернет- везом у могућности је да креира, обликује, објављује и размењује поруке без посредништва „професионалних“ комуникатора и институција, при чему окупља сопствену публику. При томе се не увећава само укупан број корисника, прикопчаних на рачунаре (што се у научним истраживањима често истиче), већ се квалитативно мења сервис услужних опција и алата, који кроз забаву, размене информација, међусобно организовање и умрежавање освајају човеково време и пажњу. Обим и дејство порука се сваког тренутка широм планете увећава, али се недовољно запажа динамично ширење посредоване комуникације као размене или слања информација. Отуда блогови, форуми и социјалне мреже креирају специфичан виртуелни простор у којем се убрзано и мимо ригорозних конвенција надзора одвија јавна комуникација, која често добија форму „алтернативног (грађанског) новинарства“. Иако овакав вид партиципације у јавној сфери не карактеришу традиционалне новинарске конвенције, жанрови и пракса, може се рећи да она испуњава друштвену функцију медија, доносећи са собом и низ промена које преображавају окошталу комуникацијску парадигму новинарског образовања. О томе сведочи и све већи број студија и научних истраживања која говоре о „будућности новинарства“,[1] али и научних скупова и часописа који анализирају промене у новинарском образовању.[2]

У даљем раду кључну категорију представља професионални статус новинара помоћу којег припадници новинарске професије развијају препознатљив идентитет, стичући право да обављају одређене делатности, у складу с дефинисаним нормама, али се и разликују од непрофесионалних комуникатора или обичних грађана који су у систему масовног комуницирања играли улогу пасивне публике. Ана Милојевић у својој докторској дисертацији проблем разграничења, „првенствено са грађанским новинарством“ види као главну препреку за јасно одређење ко се данас може сматрати новинарем (2015: 41). С популаризацијом и општом доступношћу интернета и нових технологија грађани све више постају активни комуникатори, који својим порукама у јавној сфери преузимају делатности које су некада припадале искључиво професионалним новинарима, чиме утичу и на промену приступа комуникацијској заједници.

После више од две хиљаде година распао се патријархални модел живљења, при чему је хијерархија приступу информација, до којих је могуће доћи само посредством медијских магистрала, неповратно отишла у прошлост. И док ће поједини теоретичари овај процес препознати и означити „спектакуларним поробљавањем свакодневнице“ (Вуксановић, 2007: 14), други временом „бесрамне масмедијске манипулације“ (Нухановић, 2005: 142), а трећи „таласом делиберализације јавности“ (Хабермас, 2007: 8), ми ћемо се определити за појам *умреженог друштва*, којег је први идентификовао шпански социолог Мануел Кастелс (*Manuel Castells*),

[1] Видети: http://futureofjournalism.net/,http://www.bbc.co.uk/blogs/theeditors/future_of_journalism.pdf.

[2] http://www.cardiff.ac.uk/jomec/conference/futureofjournalism/.

уочавајући како технологија постаје „ ...саставни део економије, друштва и културе, из њих произлази и њима служи, иако не свуда и свима на исти начин.“[3] Интернет је створио неограничени простор јавног комуницирања, али и доделио нове улоге учесницима у стварању *информација* и *дезинформација,* које се уочавају у надметањима око граница информисања и пропаганде, питања ко је инсајдер, а ко аутсајдер; њиховог суштинског и појмовног разграничења. Промене на које указујемо су битне за будућност медијског утицања јер анализирају шта се подразумева под етичком праксом коју обављају професионални комуникатори, и онога што се подразумева под лаичком праксом, коју обављају обични грађани без развијене медијске писмености[4] или медијског образовања.[5] У добу комуникацијског благостања значајно су промењене методе, технике и вештине професионалних комуникатора, што захтева и одговарајућу критичку анализу постојећих курикулума и пракси образовања новинара, о чему ће у даљем раду бити више речи.

Традиционално комуницирање посредством масовних медија (штампа, радио, филм, телевизија) доживело је револуционаран, динамичан и експлозиван преображај, јер је стапањем с дигиталним платформама и алаткама неприметно почело да мења и контекст друштвеног окружења. Технологије праве зид између аутора и публике, али, како то уочава немачки комуниколог Никлас Луман (*Niklas Luhmann*), технологија је окружење за масмедијску комуникацију, а не комуникациона операција по себи. Он закључује како: „*технологија не ствара револуцију у комуникацији, него револуцију у технологији*“, (Лабудовић, 2007: 93), визионарски предвиђајући и како ће технолошка открића преобликовати човеково окружење, производећи и сасвим другачији модел живљења. У дигиталном окружењу и задатак професионалних новинара постао је далеко тежи и изазовнији, јер се у социјалним мрежама и дигиталним платформама повезују и сажимају сви постојећи облици друштвеног комуницирања, чиме и снага поруке губи на ексклузивитету карактеристичном за професионалне комуникацијске групе. Отуда овај рад има за циљ да уочене технолошке, социјалне и економске промене у области комуникација спои с образовном праксом и контекстуализује у медијском амбијенту Србије.

---

[3]Castells, M., (2000), *Informacijsko doba: Ekonomija, društvo i kultura; Uspon umreženog društva,* Golden Marketing, str. 16.

[4] Појам *медијске писмености* дефинисан је на конференцији 1992. (*National Leadreship Conference on Media Literacy*, 1992) као „способност приступа, анализе, вредновања и одашиљања порука посредством медија“.

[5] *Медијско образовање* је заједнички појам који обухвата све образовне активности везане за медије у теорији и пракси. Може се дефинисати као: наставне праксе чији је циљ развијање медијске компетенције, схваћене као критички и разборит став према медијима ради формирања уравнотежених грађана који су способни да сами расуђују на основу доступних информација. Медијско образовање учи појединце да тумаче и производе поруке, да одабирају најпогодније медије за комуницирање и, коначно, да играју већу улогу у медијској понуди и производњи. (*Веће Европе*, 2000).

Историјском и компаративном методом целовито ће се обрадити питање образовања новинара, у светлу актуелних технолошких открића, уз примену одговарајућег теоријско-критичког апарата. Пошто у нашој академској заједници има свега неколико радова који анализирају наведену тему (Радојковић, 2011; Валић-Недељковић, 2010; Милетић, 2005), јасно је да овај текст има експлоративну димензију, односно методолошки задатак да прикупљањем и систематизовањем уочених сазнања укаже на правце и смисао промена које се идентификују. Мапирање стања у новинарској професији и образовању може помоћи у даљем формулисању јавних политика у читавом низу области, као што су: комуникационо друштво, креативне индустрије, информационо друштво, медијско образовање и сл.

У општој метармофози вредности, комуникационих технологија и друштвеног окружења готово неприметно провлачи се податак и о сопственом мењању. Стари модел новинарства као ширења готових, једносмерних информација повлачи се пред налетима нових дијалошких модела, који формирају савремену матрицу информационо-комуникационих струјања![6] Наративи, звуци, слике и представе пренесене комуникацијским каналима стварају битно другачији идентитет, утемељен на моделу забаве и потрошње. Роботизација улази у токове масовне линијске производње, док се у друштвеној заједници јавља својеврсни *кадровски парадокс*, с вишком непотребних и мањком потребних људи. Највећи део вредности у новом миленијуму потицаће од нематеријалне активе, односно ефеката *хуманог* капитала (знања, информација, менаџерских вештина и способности). То значи и да ће ефикасност у све већој мери зависити од брзине и умећа коришћења информација, а у мноштву података уметност се у стварању уметничких дела руководи питањем *како најбрже пронаћи поуздане и корисне*.

Апологетско информисање, као усмеравани процес достављања информација којима се апсолутно веровало, заменила је двосмерна и плуралистичка комуникација нових медија, која као крајњи циљ има ширење људских слобода и микро јавних мњења. У дигиталном друштву свако може бити произвођач информација, што значи да је ослабио надзор (улога „пса чувара“) над токовима информација. Свако присутан на мрежи тренутно, брзо, јефтино и анонимно може постати креатор (дез)информација и гласина и утицати на ставове јавности ширењем најразличитијих садржаја, укључујући и њихово допуњавање, реаговање на поједине делове и пружање, евентуално, новог угла гледања и интерпретације догађаја који је предмет интересовања. Суштина промена на које указујемо огледа се у комуникацијској глобалности као суштинској предности, њеном координисаном одвијању, али и могућности обраћања појединцу као битној разлици у односу на доба монопола класичних медија. Савремени журнализам исто-

[6] Видети: Јевтовић, З. и Вулић, Т. 2018.

времено гради функције информисања, обавештавања, едукације, забаве, критике и контроле,[7] али праву вредност доказује у тржишном окружењу, због чега све чешће подлеже сензационализму и непоузданости садржаја!

Постлиберално друштво од медија очекује брзину мишљења, вештину опажања, способност анализирања, интерпретације, извештавања и предвиђања, динамизам и перманентну активност, што значи да новинар више није *друштвено-политички* радник, посредник у процесу креирања масовне свести или *универзална незналица* из времена социјализма. Професионални комуникатори су све више модератори, трансмисија између догађаја на терену и јавности, који својим извештавањем помажу грађанима да створе критичку дистанцу, неопходну за одлучивање. Зато савремени новинар мора добро познавати структуралне околности настанка комуникацијских облика, утицаја измењених технологија на новинарску теорију, организацију менаџмента масмедијских предузећа, форме које настају с новим медијима, као и естетско-етичка начела учесника умреженог друштва.

Прикупљање, обрада и дистрибуција информација изискују нове улоге запослених у масмедијским организацијама: знање смењује искуство, тражи се интелектуална аутономност, брзина и спретност, снажна логичка аргументација, способност изражавања и вештина руковања новим изумима. С развојем интернета успоставља се нова спрега између комуникационог потенцијала малих група и масовног комуницирања или долази до укрштања процеса „ре-интеграције друштвених мрежа“ и „деинституционализације“ у систему друштвеног комуницирања (Domingo et al., 2008: 331). Новинарство прераста у јавни дијалог с непрегледним масама, врсту социјалне ауторегулације која омогућава складност и хармоничност функционисања читавог друштвеног система, па отуда стални раст његовог значења. Ако је почетак штампе карактерисало *политичко новинарство* и грађанска револуција, на даљи развој утицала *комерцијализација*, трећу фазу обележило *одговорно новинарство*, данас присуствујемо настајању *клијентелистичког новинарства*, у којем се уређивачка политика прилагођава интересима власника капитала, док се јавни интерес маргинализује и повлачи са сцене. Истраживање *Професија на раскршћу – новинарстсво на прагу информационог друштва*, које је спровео истраживачки тим Центра за медије и медијска истраживања Факултета политичких наука у Београду, [8] показало је да са „технолошким развојем, економским аспектима али и друштвеним и културним променама... новинарство у Србији се налази пред прекретницом, ...због чега се професија још не бави дубљим економским преструктуирањем које потреса медијски свет“ (2011) Нови медији нуде алтернативни простор, али да би се очувала привидно демократска функција јавног комуницирања, неопходна је и суштинска промена новинарског образовања, које још увек почива на темељима старе парадигме!

[7] Michael Kunczik и Astrid Zipfel под новинарством подразумевају „главно или додатно занимање особа које се баве скупљањем, прегледом, провером и ширењем вести или коментарисањем актуелних догађаја посредством масовних медија“ (1998: 59).

[8] Истраживање је обављено у оквиру Регионалног програма подршке истраживањима на Западном Балкану (RRPP), који води Универзитет у Фрибуру, уз подршку Швајцарске агенције за развој и сарадњу, у периоду између јула 2010. и јуна 2011. године (1998: 59).

Историја новинарске професије

У нашој јавности и данас се може чути како новинарство није звање или знање, већ *занат* који се стиче праксом, талентом или рођењем! Корене таквог тумачења можемо видети у романтичарском приступу историји, када су у пионирским данима настајања Гутенбергове галаксије власници штампарија уједно обављали послове новинара, комерцијалиста, графичара, колпортера итд., али и у пренаглашеном иступу необразованих новинара, који сами шире мит о *универзалном знању* којим располажу. Оваква представа новинарства део је анегдоте по којој је, некада давно, Бог, делећи Адамовим и Евиним потомцима послове из једне вреће, свима дао да изаберу жељено занимање. Један човек се у међувремену изгубио, па када је касније дошао ништа, није преостало, тако да је Бог замолио остале да од својих послова издвоје помало. Узимајући делиће од других, Бог је створио хибридну професију: новинар! (Недељковић, 2003: 11-15).

За разлику од поимања у анегдоти, новинарство подразумева сложена знања и вештине којима новинар проналази информације, обликује их у одређену форму, језички прилагођава према образовању и друштвеном контексту публике, пласира најприхватљивијим дифузним каналом, чинећи их блиским и пријемчивим како би их реципијенти лакше прихватили. Ако је у ренесансним почецима прикупљање сирових информација и њихово обликовање представљало мукотрпан занат, протоком времена и технолошким развојем, оно је еволуирало у осмишљен процес персуазивног утицања. Историчари комуникација су то препознали као тренутак у којем су новинари морали да се организују како би изборили своје место у заједници: „Групе које траже професионални статус морају се организовати како би придобиле тржишну моћ – морају прво конституисати тржиште за своје услуге, а потом успоставити контролу над њим“ (Schudson & Anderson, 2008: 95). Поредећи хронолошке податке о настанку новинарства с економским и демократским потенцијалима заједница, уочавамо да су демократски капацитети лакше и брже стварани у срединама које су имале слободну и институционално независну штампу.

Колико је новинарство важан позив сведочи податак да је у САД ректор вашингтонског колеџа 1869. године основао новинарски одсек, на којем се, поред класичних предмета, проучавала техника писања, редиговања текста, штампања новина, историја и закон о штампи, истраживања јавног мнења итд. На групу је уписано око 50 студената, да би, задовољни првим искуствима, 1879. године на Колумбија универзитету у држави Мисури била основана и прва катедра за новинарство. Почетком XX века новинарско образовање понудио је и Универзитет у Пенсилванији. На основу наведеног може се констатовати да су се амерички медији развијали под великим утицајем професионално обучених стручњака! (Бјелица, Јевтовић, 2006: 9) Водећа светска сила данас има око 120 факултета који се баве специјализованим образовањем новинара, док се на још око 500 колеџа одржавају курсеви из новинарства.

Прва европска висока школа новинарства основана је у Паризу 1899. године, након што је угледни немачки Универзитет у Хајделбергу 1895. Организовао курс новинарства. Међутим, прва новинарска катедра у Европи основана је у Цириху 1903. године, а за кратко време настава је почела још у 12 универзитетских центара Немачке. Факултетско образовање новинара 1917. почело је у Пољској, Белгији и Норвешкој, а завршетком Првог светског рата у Француској, Енглеској, Холандији, Италији, Совјетском Савезу и другим државама. Оног тренутка када тиражи новина достигну масовност (париски *Le Petit Journal* се још 1884. године продавао у тиражу од преко милион примерака), новинарство прераста у брзу и сталну потребу јавности. Међутим, за разлику од америчког модела, европски је уместо критичког и ангажованог новинарства, примат давао етатистичком схватању, по којем су медији партнери државе, а не контролори власти!

Још далеке 1870. године, Србија је имала први Закон о штампи у коме је било јасно прописано да *новинар може бити само онај који је завршио универзитет, односно богословију, ако намерава да ради у црквеном гласилу*! Од тада, медијски прописи различито су третирали ово питање, тако да ће печат новинарском позиву често остављати познати књижевници и јавне личности. Тада се развило схватање да се успешан новинар – рађа, односно да су за његово стасавање неопходни таленат и пракса! Може се констатовати како диплома и образовање код Срба дуго нису били услов за бављење овом професијом, па је тако почетком XXI века око две трећине *журналиста* ангажованих у медијском простору било без адекватних знања или вештина да би се бавили професионалним новинарством. [9] Оцена искусног новинара Душана Славковића, стара скоро пола века, и даље је актуелна: „Само на улазима малог броја редакција стоји црвено светло за оне који желе да постану новинари, а немају одговарајућу школску спрему. У мањим листовима и радио-станицама, са часним изузецима, стање је управо трагично: несвршени гимназијалци и вечити студенти, они који се лажно друже са Јесењином и истински са вотком, пишу и говоре или, тачније, треба да пишу и говоре јавности о нашој стварности.“ (Славковић, 1975: 8). Према попису становништва из 2002. године, у Србији је било 6.148 новинара и публициста, од којих је већина факултетски образована (56 одсто), вишег образовања је девет одсто, са средњом школом 34 одсто, док основно и ниже образовање има један одсто новинара. Комуниколог Мирко Милетић закључује како се слика у међувремену погоршала, јер је „чињеница да, изузимајући највећа и друштвено етаблирана масмедијска предузећа, у новооснованим комуникационим центрима, по правилу, већински део редакције чине спољни сарадници, млади људи,

[9] Према подацима из базе Удружења новинара Србије (УНС-а), крајем прве деценије овог века скоро 40 одсто новинара је завршило факултет, 27 одсто средњу школу, 16 одсто није завршило започете студије, а потом следе новинари са вишим образовањем, докторатом, магистратуром и са специјализацијом.

почетници у новинарству, међу којима су многи запошљавани по критеријуму политичко-страначке припадности. У сенци страначког аршина остајали су критеријуми општег и стручног образовања, ако се уопште водило рачуна о њима“ (Милетић, 2005: 148). Развијајући тезу по којој новинари не уче на факултетима, већ се рађају и образују слушањем и радом у редакцијама, конзервативнији теоретичари заступали су ставове о професији на нивоу заната. Заменом теза покушавала се оправдати пракса апологетског новинарства, карактеристичног за демократски крхка друштва, у којима се критика власти доживљавала као атак на државу.

Школовање новинара у Србији

На просторима некадашњих југословенских држава изучавању журналистике пришло се много касније у поређењу са Европом или САД, што је логично када се има у виду заостајање у настанку и развоју штампаних медија, али и економског амбијента. Иако је још 1869. у листу *Путник* Емил Чакра објавио текст по насловом *Југословенска журналистика*, а Српско новинарско удружење 1911. књигу *Југословенска штампа*, може се констатовати да није постојало озбиљније залагање за отварањем специјализованих универзитетских студија. Ретки покушаји даровитих појединаца да скрену пажњу на значај професије која је све утицајнија за настанак демократске јавности обично су се завршавали неуспехом. Такав је и случај с првом књигом која се озбиљније бавила проучавањем медија *Вештина бити новинар* (1935), књижевника и новинара Димитрија Марковића. Новинарским позивом често су се бавили познати писци којима је то било успутно занимање, па тако историју ове професије можемо пратити проучавањем књижевних библиографија. Како уочава добар познавалац ове области, Душан Ђурић, „школовање новинара је било самоубилачко сналажење све до ослобођења 1945. године, када је из старих редакција остало само 289 новинара који су знали занат, а нису се огрешили о етику“ (Ђурић, 1992: 469). Након окончања Другог светског рата новостворена политичка елита брзо је схватила значај пропаганде и контроле информација, као и потребу за образовањем нових, идеолошки оданих кадрова. Стога се још 1945. године у Београду организује шестомесечни новинарски курс са 44 полазника! Међутим, доминација идеологије спутава проучавање новинарства као посебног корпуса научних дисциплина. У том светлу треба посматрати и неуспели покушај владе ФНРЈ (30. VIII 1948. године), да оснује Новинарску и дипломатску високу школу, чија прва генерација није дочекала тренутак дипломирања. Разлог томе лежи у идеолошком скретању, евидентном у пракси извештавања полазника прве генерације која није поштовала партијску дисциплину.

Уместо на факултетима журналистика се проучавала на *Југословенском институту за новинарство* (основаном 1959. године) као једногодишњој школи, али и кроз инстант облике стручног усавршавања (специјализоване и тематске курсеве) у трајању од неколико месеци. Монопол јед-

не партије (Савез комуниста), колективизација, државни органи и друштвено-политичке организације као њихови пипци, државна својина и централизовано привредно планирање, уз међународну политику несврстаности, водили су прикривеној цензури. Стога од новинарства није очекивана критичка или сазнајна функција, већ персуазивна (уверавајућа), идеолошка, наркотичка и усмеравајућа, како би се јавност навела на прихватање наметнутих модела вредности. Зато систему нису били потребни креативни, академски образовани новинари, већ идеолошки послушници!

Раст образованости публике тражио је адекватан одговор професије, па се на Високој школи политичких наука у Београду 1960. године (након најмање пет година рада у пракси) примају полазници који проучавају општу и међународну политику, а од 1968. и новинарство, када институција прераста у Факултет политичких наука. Као што се из назива може видети, програм је представљао комбинацију доминирајућег идеолошко-позитивистичког приступа (марксизма) и спорадичног, стручног образовања. У јесен 1979. године, 26 гимназија широм Србије први пут уписало је око 500 девојака и младића, опредељених за занимање *новинара – сарадника и стручних радника у службама јавног информисања*, што је требало да представља одговор на нарасле друштвене потребе. Пракса је показала да су овакви експерименти у пракси неутемељени, тако да се школовање новинара вратило катедрама. [10]

Занимљиво је да се после периода медијске експанзије (од почетка деведесетих до 2006. године у нашој земљи је отворено преко три хиљаде различитих медија) и изласка државе из медијског власништва (у процесима транзиције угашено је неколико стотина регионалних и локалних медија), још увек не може поуздано говорити ко се бави образовањем новинара у Србији. Ниједно удружење новинара или државна институција не располажу чак ни основним подацима о организацијама које то чине, а камоли детаљима о њиховим образовним програмима, стандардима или структури предавача. Поред Факултета политичких наука, високо образовање у области медија и новинарства данас се стиче на катедрама Филозофског факултета у Новом Саду и Нишу, али и низу приватних високообразовних институција (Факултет за културу и медије Мегатренд Универзитета, Факултет за комуникације Сингидунум универзитета, Висока школа за културу и комуникације у Београду и други). [11] Мајк Унгерсам, професор новинарства на Кардиф универзитету у Велсу, нема дилема: „Широм Запа-

[10] На пример, на Филолошком факултету у Београду постојало је одељење за књижевност и публицистику, али је убрзо угашено!

[11] Увидом у пригодне публикације Факултета политичких наука и Факултета драмских уметности, на којима су организоване последипломске студије у научним областима које се односе на масовно комуницирање, медије, јавно мњење и новинарство, долази се до закључка да је у Србији, тренутно, могуће организовати два, највише три факултета (смера, групе) за новинарство, имајући у виду скроман број наставника и сарадника који располажу суштинском и формалном компетентношћу за едуковање будућих дипломираних новинара! (Милетић, 2005: 279)

да уредници и новинари већ давно су сложни у оценама да најбољи извор младих талената за медије може доћи само са Универзитета. Било да се ради о факултетском или постдипломском студију, тренинзи и образовање из новинарства могу се најбоље обављати у структуираном поретку Универзитета, где млади људи имају прилике да науче свој посао ширећи у исто време своја знања о свету кроз проучавање других предмета, од антропологије до зоологије и свега између, јер је све то 'брашно за млин' новинарства“ (www.mediaonline.ba/mediaupit/clanak/htlm?).

И док развијена Европа нема дилема око потребе новинарског образовања, код нас још увек преовладава status quo у овој области. Покушаји да се забрињавајућа слика новинарског образовања промени организовањем краћих курсева и тренинг радионица су добродошли, али су заваравајући за оне који имају само средње школе, што је најчешћи случај. Оба новинарска удружења (УНС и НУНС) повремено праве курсеве за професионалну едукацију у појединим областима, а друштво им чине бројне невладине организације: Шведски хелсиншки одбор за људска права, Фонд за отворено друштво, Данска школа новинарства, Би-Би-Сијев тренинг центар, Дојч веле тренинг ТВ центар, Удружење приватних електронских медија, Локал прес, Медија центар, Новосадска новинарска школа и други. У пракси је уочљива неусклађеност садржаја курсева с потребама редакција, њихова уопштеност, њихова неприлагођеност нивоу и квалитету знања полазника, као и неразумевање контекста локалног миљеа у којима медији делују од стране експерата из иностранства. Недостатак јасне и организоване медијске стратегије води непотребном и често неконтролисаном трошењу средстава, од којих је значајан део поклон међународних донатора. Тешко се растајемо од догме по којој је новинарство струка (занат), а за рад у одговорној и тешкој професији неопходно је много знања, ангажовања и одрицања, посебно у новом технолошком амбијенту!

Промена комуникацијске парадигме

Глобалне промене на које је указано у претходном делу рада воде нас ка променама схватања новинарског позива, што подразумева конституисање реформисаних академских институција оспособљених за стварање комуникацијских стручњака који владају новим технологијама и поштују етички кодекс. Некада пасиван читалац, слушалац и гледалац, комуницирајући у компјутерској мрежи, по својој вољи може да постане непрофесионални комуникатор, с могућношћу да прикупља и филтрира информације, обликује поруке и обавља њихову дифузију. То људи већ увелико чине – некада и пре објављивања званичних информација у масмедијима, некада супротно мајнстрим верзијама, а некада и као њихов додатак. Токови *user generated content-a* или садржаја које стварају непрофесионални комуникатори (појединци на друштвеним мрежама) све чешће се укрштају, допуњују, сажимају или потиру с понудом традиционалних медија. Међусобно прожимање, али и утицај два, на први поглед раздвоје-

на тока информисања наговештавају промену информационо-комуникационог система у којем ће улоге професионалних комуникатора морати да буду значајно редефинисане. Почетком 2017. године у Србији је (према подацима из Регистра медија при Агенцији за привредне регистре) уписано 530 онлајн медија, при чему предњаче велики градови (Београд 132, Нови Сад 49 и Ниш са 25). Подаци указују на успорен развој и неискоришћени потенцијал дигиталних платформи, што се може објаснити продубљеним дигиталним јазом и јавним политикама које, чини се, спроводе нови циклус високе централизације.

Аутори скрећу пажњу и на прожимајући међуодност теорије медија и новинарске праксе. Посао новинара након интернета се драматично променио. Пословни значај продуктивности, ефикасности и профита добио је приоритет у продукцији, док су се централне вредности традиционалног новинарства – оригиналност, одговорност и аутономија – преселиле на маргину. У највећој мери основни узрок редефинисања новинарских вредности је све раширенија појава *структуралне сеобе оглашивача ка онлајсфери,* уз додатни стимуланс комерцијалног и грађанског притиска на новинарске послове. Истовремено, професионално новинарство постаје све лимитираније слабијом економском основом издавача, али и технолошким и социјалним димензијама дигиталне револуције. Особина и величина публика постаје кључни фактори пословања, а тенденција је да се оне селе с традиционалних на дигиталне платформе.

У новинарском образовању фактографски доминантан приступ наставним садржајима студија новинарства и комуницирања, врло често заснован на научно преамбициозним (застарелим) програмима и „енциклопедијским" уџбеницима, ваљало би што пре редефинисати, у складу с преображајима на које у раду указујемо. Академско-предавачки приступ настави, у којој се од будућих журналиста или пи-арова очекује добро памћење и препричавање наметнутих садржаја, у животу се често показује некорисним, док се у медијској пракси више тражи продуктивно мишљење и способност квалитетне примене конкретних вештина у обликовању и интерпретацији чињеница. Новомедијска екологија почива на комерцијализација забаве у служби политике и економије, па се у све конвергентнијем комуникацијском окружењу губе критички дух и јавни интерес. Раскорак између праксе и теорије све је очигледнији: подизање новинарског квалитета, с једне, и рационализација новинарске продукције, с друге стране. Како, у таквим околностима, задржати или унапредити новинарски квалитет, уз што мања материјално-финансијска улагања и трошкове? Комерцијализација са технолошком конвергенцијом фаворизује предност обраде уместо стварања садржаја. [12]

Критички поглед на професионализацију указује на још један начин посматрања овог процеса – динамику укрштања три логике: *професионалне логике*, која се руководи правилима и нормама дефинисаним од

[12] Опширније у: Јевтовић, З., Вулић, Т., 2018.

стране професионалне групе, *бирократске логике*, коју формирају организације и *логике тржишта*, коју пресудно одређују конзументи. Према Тамари Вичге и Гунар Нигрену, већина радне праксе се контролише комбиновањем ове три логике или три идеал-типска модела (Witschge & Nygren, 2009: 37). На размере ових промена указао је и Питер Далгрен (Peter Dahlgren), јер је међу првима упозоравао како класична парадигма новинарства, утемељена на традиционалним либералним идејама демократије и грађанског друштва, полако нестаје (2010: 3-16)!

Закључна разматрања

Нови протоколи комуницирања, утемељени на мерилима кликстрим потрошње и конвергентним дигиталним технологијама, траже и ново образовање за медије, али се то у нашој академској пракси споро уочава. Дигитална револуција је помогла професионалним новинарима да за краће време прикупе много више података. Међутим, смањујући број стално запослених у редакцијама, оставила је премало времена за њихово проверавање. Алгоритмови који креирају њуз фидове[13] не проверавају тачност, прецизност или објективност информације, већ само број кликова, чиме сензационализам и таблоидизација избијају у први план. Друштвене мреже форсирају једноставне садржаје који су тражени код конзумената, што значи да основни критеријум да ли је нешто добро није квалитет или тачност садржаја, већ број лајкова, коментара, подела и реакција.

Овај рад је показао како у пољу новинарства све више доминира аналитички емпиризам, при чему је његов теоријски недоречен концепт потребно надоградити теоријама, као што су: теорије акције, системске теорије, интегративне социјалне теорије и студије културе. Немачки професор Манфред Рул (*Manfred Ruhl*) новинарство види само као један од система персуазивног комуницирања, који се самоконструише и тако одржава, те се не може свести уско на једну професионалну групу или појединца – новинара. Он сугерише како нема „застарелих“ идеја и теорија, већ да на њих треба надограђивати социјеталан приступ на пољу истраживања нових медија (Ruhl, 2008). За медијску теорију важан тренутак је и фаворизовање економске основе новог журнализма у којој веб-метрика постаје стратешки важна за даље усмерење садржаја. Овде смо издвојили два основна циља: 1) што боље препознати навике и потребе нове публике и 2) обезбедити жељене могућности важним оглашивачима који се све више оријентишу ка мерилима *clickstream online* потрошње вести. У троуглу – медији, садржај и оглашивачи суштина је била у контроли носача информација, али је с дигитализацијом она бесповратно изгубљена.

Игнорисање промена евидентних у свакодневној пракси значи и да су факултети који образују новинаре, пи-арове и особе које ће се бавити комуникацијама на великом раскршћу: мењати традиционални приступ

[13] *Njuz fidovi* су места на којима корисници Фејсбука добијају све своје информације, па подсећају на персонализоване новине.

образовању и садржаје програма или задржавањем старих курикулума изгубити студенте? У дигитализованом окружењу класична подела на штампано, радијско, агенцијско, телевизијско и онлајн новинарство све више бледи, јер су услед конвергентности технологија садржаји све преплетенији. Мултимедији су забаву уздигли на пиједестал кроз форму *infotanmenta* и учиниле је доминантном, а не изведеном функцијом! Сложени и бројни аспекти промена комуникацијских пракси веома су амбивалентни и подједнако указују и на еманципаторске, али и на репресивне потенцијале. Једно је сигурно: новинарство и теорије медија више не могу функционисати на начин како је то било пре појаве интернета.

Коришћена литература

1. Бјелица, М., Јевтовић, З. (2006). *Историја новинарства*. Београд: Мегатренд универзитет.
2. Валић-Недељковић, Д. (2010). Образовање новинара у Србији – требају ли нам образовани или ...? *MediAnali*: *međunarodni znanstveni časopis za pitanja medija, novinarstva, masovnog komuniciranja i odnosa s javnostima* 4/7.
3. Вуксановић, Д. (2007). *Филозофија медија*. Београд: Чигоја штампа.
4. Dahlgren, P. (2010). Charting the Evolution of Journalism: The Horizont of Democracy. *Medijske studije* 1/1-2, 3-16.
5. Domingo, D., Quandt, T., Heinonen, A., Paulussen, S., Singer, J. B. & Vujnovic, M. (2008). Participatory journalism practices in the media and beyond: An international comparative study of initiatives in online newspapers. *Journalism practice*, 2 (3), 326-342.
6. Ђурић, Д. (1992). Постати и остати новинар. У: *Два века новинарства*. Београд: Институт за новинарство,
7. Јевтовић, З., Вулић, Т. (2018). Промена новинарске праксе и теорија медија. *ДХС* 6-7.
8. Kunczik, M., Zipfel, A. (1998). *Увод у публицистичку знаност и комуникологију*. Загреб: ФЕС.
9. Лабудовић, Б. (2007). Никлас Луман као комуниколог: Масмедији и јавност у општој теорији друштвених система. *ЦМ – часопис за управљање комуницирањем* 4.
10. Маловић, С. (2005). *Основе новинарства*. Загреб: Голден маркетинг.
11. Милетић, М. (2005). Образовање новинара у Србији. *Култура полиса* 2/3.
12. Миливојевић, С., Радојковић, М. и остали (2011). *Професија на раскршћу – новинарство на прагу информационог друштва*. Београд: Центар за медије и медијска истраживања Факултета политичких наука, Универзитета у Београду.
13. Милојевић, А. (2015). *Промена улоге професионалних комуникатора у информационом друштву*. Докторска дисертација, Факултет политичких наука, Београд.
14. Недељковић, М. (2003). *Новинарство*. Београд: АЛУ и Центар за савремену журналистику.
15. Нухановић, А. (2005). *Демократија, медији, јавност*. Сарајево: Промокулт.
16. Радојковић, М. (2011). Социјално-економски положај новинара. *ЦМ* 20, 20-38.

17. Ruhl, M. (2008). *Kommunikationskulturen der Weltgesellschaft. Theorie der Kommunikationswissenschaft*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
18. Severin, W. J. & Tankard, J. W. (1988). *Communication theories: Origins, methods and uses in the mass media*. New York: Longman.
19. Славковић, Д. (1975). *Бити новинар*. Београд: Научна књига.
20. Стиглиц, Е. Ц. (2002). Београд: *Противречности глобализације*, СБМ-х.
21. Schudson, M. & Anderson, C. (2008). Objectivity, professionalism, and truth seeking in journalism. In: Karin Wahl-Jorgensen & Thomas Hanitzsch (Eds.), *Handbook of journalism studies,* (pp. 88-101). New York: Routledge.
22. Хабермас. Ј. (2007). Политичка комуникација у медијском друштву. *ЦМ – часопис за управљање комуницирањем* 5.
23. Castells, M. (2000). *Informacijsko doba: Ekonomija, društvo i kultura; Uspon umreženog društva*. Zagreb: Golden Marketing.
24. Witschge, T. & Nygren, G. (2009). Journalism: A Profession Under Pressure? *Journal of Media Business Studies* 6 (1), 37-59.

Zoran Jevtović
Tatjana Vulić

THE SHIFT OF COMMUNICATION PARADIGM IN JOURNALISTS' EDUCATION

Summary: *In the age of a plethora of communications options caused by the invention of the Internet and numerous digital platforms, professional communicators' methods, techniques and skills have significantly changed, which requires an appropriate critical analysis of the existing curricula and practices in journalism education. The topic of the research is the transformation of information structure and meaning, in relation to the fact that media news has been remodelled into social self-promotion service, and that digital formats stimulate sensationalism and demand for tabloid content by forcing numbers regarding algorithms, likes, comments and reactions. Together with social commercialization, the romantic concept of investigating, preparing and modelling information that carries within itself true meaning has fallen apart in the spirit of possessive neoliberalist order, which has converted media contents into cheap goods, which test its value daily in the ever-growing and more banal market. The authors' aim is to prove that, with the new media, the possibility of message routing expands, whereas multichannel and multimodal communication stimulate a persuasive process in the audience. New communication protocols based on the criteria of clickstream consumption and convergent digital technologies require new media education, but, in our academic practice, this has been slow to gain traction.*

Key words: *journalism, globalization, Internet, communication paradigm shift, new audience, media education.*

Примљено: 06. 11. 2018. године.
Одобрено за штампу: 17. 12. 2018. године.

Danijela MIŠIĆ
Pedagogical faculty in Vranje
University in Niš

УДК 81'23 : 811.111 :373.32
- стручни рад -

LOWER PRIMARY LEARNERS OF ENGLISH LANGUAGE AND THEIR SPEAKING SKILLS

Abstract: *Children's speaking skills develop simultaneously with psycho-physical development of a young person. Acquiring mother tongue flows very fast after the first year of life. Listening to the sounds and memorizing them creates the sound image of concepts and every concept represents linguistic treasure by using which a child communicates to the environment. In this paper the author deals with the process of developing speaking culture in foreign language learning, starting from sounds and words and going further towards the text, on the examples of short literary forms.*

Key words: *speaking skills, English language, primary students, linguistic treasure.*

Parallel with the evolving of speaking mother tongue, preschoolers, and later on schoolchildren as well, learn the English language, by pronouncing sounds, syllables and words. The first picture books that the young recipients come in touch with represent visual image of children's world of experience, environment, school and nature. Colours, pictures and words draw children's attention, encourage imagination and speech. While stringing sounds and words gradually through adequate speaking exercises, through play, coloring and performing everyday activities, children enter the system of the English language seamlessly, which is much different from the Serbian - their mother tongue. As the result of gradual development of the English speech expression short poems are created, puzzles, stories about nature and animals, rebuses and riddles. Rhythm and melody of expression that can be heard in speaking provide the connection with musical and physical education. Free development of children's personality through drawing creations, completing sentences with new words and building up pictures, leads to a richer vocabulary of foreign language.

Goals and objectives of modern foreign language learning help in organizing teaching as a developing, individual and individualized instruction in its concept. In that way speaking level of students becomes higher, they reach aesthetics in expression and enrichment of active vocabulary.

* danijelam@pfvr.ni.ac.rs

The need to speak up in another language strengthens speaking abilities. Sound realization of speech and understanding the meaning stimulates speaking skills. Students thus acquire the real meaning. Parallel with acquiring and learning speaking situations and sound images, students grasp the very essence of grammatical structure of language. At younger age, the success is greatly influenced by a well organized and systematically prepared period of oral language learning in preschool age. Well formed habits of listening and recognition of words, which are both a medium and a device for communication, also contribute to the progress of students. Mass media have big influence on the development of speaking English as the foreign language (cartoons, comics, animated fairytales in English language, picture books, plays). Except the acoustic effect, visual effect is very important; this is the reason why, except the live word, illustrative-demonstrative method and direct display in nature are very important, which put emphasis on ecological contents. And then, through questions, conversations, preparation for organized discussion, one should have in mind great diversity among students. Learning as an intellectual process requires motivation of students and creative skills of teachers. Principles, techniques and teaching aids that we use in foreign language teaching lead to students' progress that is based on raising the quality of the expression (pronunciation), building new bonds between words and sentences, creating text in oral, and later in written form, managing various speech situations, encouraging interest of students for communication, not only with the teacher, but with the class as a whole.

The abovementioned specificities of nurturing spoken culture of students during language exercises and other forms of free activities, such as theatre plays, short puppet plays, reciting poems, reading short prose texts, all these require good preparation of teachers to organize teaching and educational work. Timely and adequate emotional-psychological preparation of students to experience the foreign language and understand its meaning, make it possible for the teacher to notice differences between students in their progress, the pace of acquiring the offered linguistic material, differences in the level of knowledge and experience. Taking in consideration that mother tongue is the base for learning English as the foreign language, in the course of methodical organization of work it is important to respect individualization of learning in terms of verbal learning, solving problems, finding new models of the English linguistic system.

In order to achieve these goals, in teaching English in primary schools teachers use short literary artistic forms which emphasize the function of language learning. By investigating the teaching material, starting from preschool age until the fourth primary grade, we have discovered that poetic texts are most often used for various forms of speaking exercises because they are easy to learn, or they get melody and can be sung because their rhythm corresponds to children's nature. Short prose texts and texts in the form of dialogue are of great importance. In contemporary times, comics as combination of fine arts and literary creation draw attention and encourage thinking. Games, sayings, counting rhymes contribute to proper pronunciation, establishing balance in speech, richer lexis, respect for the specificities of the foreign language.

With incredible speed and great ease children recognize, accept and remember sounds, voices, syllables, words, sentences while listening to their mother tongue, and thanking to their lively nature, obvious curiosity and sharp senses the children accept and acquire sounds, words and sentences they hear in the foreign - English language as well. This initial oral period is the period when children find out about new sounds that are not found in their mother tongue, such as |ŋ|, |Ɵ|, |æ|, |ð| and many other. Curriculum for young beginners in foreign language learning includes melodic poems where children pronounce sounds of the English alphabet and sing them with the melody. Various rhymes, verses, short songs attract children's attention. They learn these songs in their English classes for the first time. Organization of lessons should engage every child in listening, then repeating sounds, words and whole verses by using visual presentation. Illustrative-demonstrative method plays important role in this period of foreign language learning because children now associate sounds, voices and words with pictures that present them. Teaching material is full of colorful pictures of school, houses, nature, animals and everything in their immediate environment. These are things familiar to them, objects and concepts they know in their mother tongue, and now at the same time, they learn these concepts in the English language. Colours, images, completing pictures help children to realize the meaning in the English language. Teaching materials for preschool and the first primary grade include many exercises and activities when children use adequate colours and shapes, order pictures and objects following determined sequence, can choose among several offered options. All that strongly stimulate imagination and awareness of learning the foreign language. Recognizing objects and living beings in pictures and showing them in their natural environment when the instructor gives instructions and information in English language, answers and proper reactions to questions and tasks that connect artistic, music and physical skills and abilities, are some of the indicators of successful mastering the language of every child. A short rhyme *Head and shoulders* is an example for learning the names of the body parts. By using pictures and with an invitation to easy physical exercise the students are encouraged to touch their head, shoulders, eyes, ears, mouth, nose when they hear music and lyrics; this is an interesting and outstanding way to learn words and lyrics:

Head and shoulders, knees and toes,
Head and shoulders, knees and toes,
And eyes and ears and mouth and nose
Head and shoulders, knees and toes,
Knees and toes!

As they progress through the teaching material, children master the English language better and better. The subject matter becomes more complex, methods of work also change to certain degree. The children learn to understand and give answers to more complex questions related to wider environment, family, home, their own wishes and favourite games and activities. They learn the Alphabet, start writing and reading in English. At first, they learn counting rhymes which include numbers, then they learn short songs and poems by

which the children learn to tell time and to name the objects they have in school. Here are some rhymes and short songs and poems that help the second and the third primary students to learn the mentioned subject matter:

There's one ball.
And here's one ball,
And a great, big ball I see.
Shall we count them?
Are you ready?
One, two, three!

This rhythm help children learn to count by three, but soon some other poems follow and offer the opportunity for children to acquire certain linguistic elements in creative ways, with games and songs, and to make progress in language learning. Here is an example of a song referring to the fairy tale *The Little Red Riding Hood:*

Who's afraid of the big, bad wolf,
Big, bad wolf, big, bad wolf.
Who's afraid of the big, bad wolf,
We're not afraid of the big, bad wolf, big, bad wolf,
Big, bad wolf, big, bad wolf.
We're not afraid of the big, bad wolf, big, bad wolf,
Tra-la-la-la-la.

The *Little Red Riding Hood* is one of the most favourite fairy tales which makes it an additional incentive and motive for learning English words: Little Red Riding Hood, big, bad, wolf etc. This song is very convenient for dramatization and stage, which can make children more interested and stimulate them to learn the English language and raise the level of their speaking culture.

Teaching material for primary school children include a variety of comics and drawings of animals, visits to other cities, holidays, hobbies and many other favourite activities. Some of these comics can be presented on stage as short plays and dialogues with the help of imagination and creativity.

Along with the enrichment of vocabulary, children of this age become more familiar with grammatical structure of the English language. They accomplish this through various language speaking and writing activities and exercises. These are the reading exercises and dialogue dramatization, asking questions and giving answers, solving different problems, preparing shows with singing and reciting poems and rhymes... While investigating the teaching material for the subject English language for the fourth primary grade we came across a variety of riddles and puzzles that stimulate the process of foreign language acquisition and its overall structure. Here are some examples of riddles:

- *What is black when it's clean and white when it's dirty?*

  (a blackboard)

- *Thirty white horses*
  Upon a white hill
  Now they dance
  Now they prance
  Now they stand still.

  (teeth)

- *What two things can't you eat for dinner?*

(breakfast and lunch)

While trying to reveal the meaning and what lies behind melodic riddles, children engage and strengthen their imagination, creativity, competitive spirit... That is why this kind of activity in English language learning has great effect on overall spiritual and linguistic development especially. In this way a child improves himself/herself in many spheres and raises his/her level of speech and knowledge.

By applying linguistic materials while playing games students develop their thinking and the learning style. The knowledge they gain in the process of foreign language learning will become a productive resource if cooperation between the teacher, chosen text and learners is correctly organized. By learning and developing linguistic ideas and processes of grammatical system the child develops the autonomy of his/her own personality and opens the way towards new values which the students will surely recognize in language learning.

Literatura

1. Carter, R. and M. McCarthy (1989) *Vocabulary and Language Teaching.* New York: Longman
2. Catford, J. C. (1975) "The Teaching of English as a Foreign Language", in: *The Teaching of English.* Studies in Communication 3, eds Randolph Quirk and A. H. Smith, 164-189. London: Oxford University Press
3. Chomsky, N. (1968) *Language and Mind.* New York: Harcourt, Brace and World
4. Mišić, D. (2009) ''Udžbenici engleskog jezika u funkciji razvoja govornog i pisanog izraza i njihovo mesto u školskoj biblioteci'', u *Metodička praksa* br. 4, str. 199-207. Vranje: Učiteljski fakultet u Vranju.
5. Gligorić, S. (2008), *Ready, Steady, GO! – Pupils book* (prvo izdanje 2008). Beograd: Nova škola
6. Gligorić, S. (2008), *Ready, Steady, GO! – Activity book* (prvo izdanje 2008). Beograd: Nova škola
7. Nenezić, Z. i Ljubinka Simidrijević (drugo izdanje 2006) *Easy – Engleski jezik za 3. razred osnovne škole.* Beograd: Zavod za udžbenike
8. Nenezić, Z. i Ljubinka Simidrijević (drugo izdanje 2006) *Easy – Engleski jezik – Radna sveska za 3. razred osnovne škole.* Beograd: Zavod za udžbenike
9. Nenezić, Z.; Simidrijević, Lj.; Dobrijević, I. (drugo izdanje 2007) *Easy – Engleski jezik za 4. razred osnovne škole.* Beograd: Zavod za udžbenike
10. Nenezić, Z.; Simidrijević, Lj.; Dobrijević, I. (drugo izdanje 2007) *Easy – Engleski jezik – Radna sveska za 4. razred osnovne škole.* Beograd: Zavod za udžbenike
11. Tomas, L. and Vicky Gil (1997) *Super Me 1 - Class Book.* Oxford: Oxford University Press
12. Tomas, L. and Vicky Gil (1997) *Super Me 1 - Fun Book.* Oxford: Oxford University Press

13. Tomas, L. and Vicky Gil (1998) *Super Me 2 - Class Book.* Oxford: Oxford University Press
14. Tomas, L. and Vicky Gil (1998) *Super Me 2 - Fun Book.* Oxford: Oxford University Press

Данијела Мишић

УЧЕНИЦИ МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ И ЊИХОВЕ ГОВОРНЕ ВЕШТИНЕ У УЧЕЊУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Сажетак: *Развој говорних вештина деце одвија се истовремено са психо-физичким развојем младе особе. Усвајање матерњег језика тече веома брзо у првим годинама живота. Слушењем гласоваи њиховим памћењем ствара се звучна (гласовна) слика појмова, а сваки појам представља језичко благо којим дете комуницира са околином. Аутор рада се бави изучавањем процеса развоја говорне културе у учењу страног језика, полазећи од гласова и речи па све до текста, на примерима кратких књижевних форми.*

Кључне речи: *говорне вештине, енглески језик. ученици основне школе, језичко благо.*

Примљено: 29. 01. 2019. године.
Одобрено за штампу: 13. 02. 2019. године.

Амела МАЛИЋЕВИЋ
ОШ „Јован Јовановић Змај“, Нови Пазар

УДК 37.016 : 821.163.41-1 : 398
- стручни рад -

НАРОДНЕ ЛИРСКЕ ПЕСМЕ У ЧИТАНКАМА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Сажетак: *Садржаји народне лирике који се обрађују у млађим разредима основне школе су планирани наставним програмом. Међутим, сматрамо да нема довољно наслова који су везани за народну лирску поезију. Читанке не обрађују довољно народних лирских песама по разреду док је ауторских лирских песама далеко више. Мишљења смо да би било корисно да се ученицима нуди више народне писане лирске творевине како би се упознали са својом историјом, културом и традицијом.Читанка треба да буде изворно веродостојна и окренута истинској суштини. Од предвидљивости много је боље да овај уџбеник има својства која код деце изазивају интуитивну препознатљивост и душевни склад. У раду су поменуте најприсутније издавачке куће, аутори читанки и њихов избор народних лирских песама које су предвиђене наставним програмом, а и мимо њих.*

Кључне речи: *лирске песме, млађи разреди, читанка, издавачке куће, књижевност.*

Увод

Текстови који се налазе у читанкама треба да уведу децу у свет књижевности и помогну им у откривању правог значења суштинских појмова; да представљају ризницу најбољих и највредних књижевноуметничких дела и чувара духовног идентитета; да буду упориште и помоћ за ученике. Јасно је да читанка мора да поседује најбоља својства и одлике, која је и издвајају од осталих уџбеника. Читанка не треба да има само привлачну снагу поседовањем сопствене дражи, она треба да буде насушно потребна, неопходна и незаменљива.

Стицање адекватних знања, развијање ученикових способности, умења, радних навика и богаћење искуства основни је задатак наставе српског језика и књижевности у млађим разредима. Адекватна знања подразумевају логику, етику и истину и заснивају се на спознаји и самоспознаји и њима теже. У процесу сазнања ученик и учитељ су саизвршиоци и међу њима се успоставља повратна спрега, квалитативно допуњавање и међу-

* amela.malicevic@gmail.com

собно разумевање. Не само да живот захтева формирање креативних и стваралачких способности личности, већ је то безусловни захтев самих личности које бивају у процесу целовитог развоја и напредовања (Смиљковић, Милинковић 2008: 180). У том смислу је настава српског језика и књижевности у млађим разредима препуна могућности за разноврсне и занимљиве облике рада, а најзанимљивији и деци најприступачнији је – игра загонетања и одгонетања. Дечја љубопитљивост и зачуђеност су изворни и нема преке потребе да се вештачки подстичу.

Како да читанка буде пријатељ и помоћник у подстицању љубави према књизи и читању, неговању читалачких интересовања, формирању позитивних особина личности и богаћењу емоционалног света деце код ученика млађих разреда? Тако што ће бити окренута њиховом радосном доживљавању, разумевању и спознаји, што ће доприносити оптимистичкој вери у успешно решавање задатака и проблема који пред њих искрсну и развоју позитивних карактерних црта. Жеља за иновирањем читанке и увођењем мноштва нових текстова савремених домаћих и страних аутора у други план ставља дела народне књижевности. „Сви остају равнодушни према овом делу књижевности, као да је њено време прошло“ (Стојановић, 2013: 320). Издавачке куће Клет, Бигз и Завод за уџбенике и наставна средства у својим читанкама значајну пажњу посвећују народним песмама, док остали издавачи, Едука, Креативни центар и Нова школа, мање воде рачуна о томе, што показује исти или умањен избор народне лирике који је прописан наставним програмом наставе.

Значај народне књижевности у настави млађих разреда

Наша народна књижевност одликује се великом разноврсношћу у тематици, облицима и поступцима излагања. Представе о природи и космосу, свакодневни породични живот, друштвени односи, емоционална стања, национална историја, животна мудрост и колективно искуство – све је то изражено у разним врстама народних умотворина на начин који је обезбеђивао најширу комуникативност.

Развијајући и богатећи своја унутрашња, емоционална стања читањем и обрадом вредних књижевних дела, са којима ће се најпре у читанци срести, ученици богате машту, развијају интелект, снаже личност и тиме обезбеђују предуслове да проникну у суштину света, разумеју смисао живота, спознају своје корене, али и разлике међу људима других култура; уоче праве, проверене вредности. „Сазнајне и васпитне вибрације у књижевном делу дотичу мало дечје искуство и отвореност за утицаје, оне развијају свест и знања о људским вредностима, осећања, саосећања, љубав, толеранцију, васпитавају вољу, самосталност, одлучност, упорност, негују слободу воље и слободу личности, поштовање вредности“ (Јовановић, 2007: 40). Читајући народно књижевно дело најмлађи читалац пројектује тај свет, оживљава га, тражи своје место у њему, идентификује се са ликовима, уживљава у њихове ситуације, пропитује себе, своје ставове и

мишљења. „Чистота виђења света, наивност, љупкост, чедност, зачуђеност, неукротива радозналост, отвореност, неразликовање могућег од немогућег приближавају и још више стављају дете изнад (непресахлих) рецепцијских могућности одраслог човека“ (Петровић, 2011: 71). У том сложеном процесу непосредне комуникације са народним књижевним делом најмлађем читаоцу се отварају неки нови видици, запале искре радозналости да сазнају о многим традиционалним вредностима, обичајима, наравима народног човека и његовим мислима. Народна књижевност која је намењена деци мора бити прилагођена њиховом узрасту и емоционалном развоју. Она уводи будуће одрасле у живот, па је зато одговорност стваралаца за децу веома велика. Битно је да се деца заинтересују и осете емоције у ономе што је њима посвећено. Децу највише занимају бајке и басне, али је такође велико интересовање и за лирске песме. О народним лирским песмама више ћемо рећи у наставку нашег рада.

Народне лирске песме у програму наставе и учења

Циљеви и задаци који се могу остварити обрадом народних лирских песама у млађим разредима су јасно дефинисани и односе се на „развијање личног и националног идентитета, развијање свести о припадности, поштовању и неговању српског језика, традиције и културе народа, као и поштовање и очување културне баштине“ (*Сл. гласник РС - Просветни гласник,* 10/2017).

Дидактичко-методичко остваривање програма врши се кроз 45 часова књижевности у првом разреду основне школе, од чега је за народне лирске песме предвиђено свега три часа обраде. У другом разреду од планираних 52 часа обраде књижевних текстова, за обраду народне лирике дато је свега четири часа. У трећем разреду је за народне лирске песме одвојено пет часова од укупно планираних 55 часова обраде књижевних дела, а у четвртом разреду се у оквиру 58 часова обраде књижевних дела домаћих и страних аутора налази свега три часа намењених обради народне лирике.

Суштинско и од пресудне важности у вези са остваривањем значаја и специфичности наставе српског језика и књижевности у млађим разредима јесте – очување изворне маште и емпатије и стицање адекватних знања о вредности културе, традиције и језика, као и осећања припадности народу. Постоји бојазан да се наведене вредности знатно спорије развијају поменутом динамиком обраде народне лирске књижевности. Стога је очување и неговање изворних вредности велики задатак и за родитеља и за учитеља. „ Ако обрађује лирску песму, наставник треба да познаје уметничке вредности лирике, да познаје антологијске песме у оквиру лирске врсте коју проучава, да издвоји кључне стихове које ће казати напамет или прочитати, а све то уз зналачко комбиновање са сродним садржајима других предмета: изложбом слика тога доба, пригодном музиком која прати или се слуша соло, са циљем да употпуне разумевање дела“ (Стојановић, 2014: 417).

„У етапи припремања за наставно проучавање народне књижевности, конкретно народне поезије, поред мотивације, посебно су значајне следеће методичке радње: доживљавање и проучавање народне поезије, локализовање народне песме (епске и епско-лирске), читање песме (доживљајно, истраживачко, интерпретативно) и постављање истраживачких задатака за проучавање уметничких творевина у народном песништву“ (Андрић, 1997: 21). Наше народне лирске песме садрже осећања и размишљања наших предака од пре неколико векова. По својој уметничкој вредности, живописности стила и језика, снази осећања и мотива представљају велико културно благо и заслужују већу заступљеност у програму наставе и учења.

У складу са темом нашег рада, у наставку ћемо нешто више рећи о томе у којој су мери народне лирске песме заступљене у читанкама за млађе разреде основне школе.

Народне лирске песме у читанкама за млађе разреде

Читанка, као специфичан уџбеник из подручја књижевности, темељи се на уметничким и научним садржајима, али се разлике јављају на нивоу намене, сврхе и на методолошком нивоу. „Овај уџбеник остварује програмске циљеве и задатке, на примерен начин транспонује књижевнонаучне податке у одговарајуће методичке системе и поступке. Дидактички обликовани текстови у читанци објективно утемељују и поспешују комуникацију ученика са књижевном уметношћу“ (Стојановић, 2014: 415). Увођење најмлађих ученика у свет књижевности, али и осталих текстова, такозваних некњижевних, представља изузетно одговоран задатак. Управо на овом степену школовања стичу се основна и значајна знања, умења и навике од којих ће у доброј мери зависити не само ученичка књижевна култура, већ и његова општа култура на којој се темељи укупно образовање сваког школованог човека. „За успешну наставну интерпретацију и дубљи емоционални доживљај дела, који је предуслов исправне рецепције, неопходна је добра мотивација“ (Стојановић, 2014: 416). „Мотивисање у настави књижевности треба да буде усмерено тако да делује у три здружена ментална смера – да развија емоционалну, фантазијску и рационалну компоненту ученикове радозналости. С обзиром на то да је мотивација једна од веома значајних етапа у сазнавању књижевног текста, савремена методика наставе књижевности поклања јој посебну пажњу“ (Николић, 1988: 171-183; Росандић, 1986: 401-413).

Увођење ученика у доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела, као основне функције читанке у образовно-васпитном процесу, остварује се унапређивањем рецепцијских, интерпретативно-аналитичких способности ученика, изграђивањем његовог књижевног укуса и сензибилитета, као и књижевне културе у најширем смислу. Особеност и деликатност нису толико у програмираним садржајима колико су у узрасним могућностима најмлађих ученика да дате садржаје ваљано усвоје, те да се стеченим знањима функционално служе. Планом и програмом наставе је предвиђено да у сваком разреду буду обрађене две до три народне

лирске песме које су углавном прилагођене узрасту деце и уврштене у читанке одобрене за употребу на основу Правилника о програму огледа за издавање уџбеника, других наставних средстава или уџбеничких комплета за I, II, III и IV разред основног образовања и васпитања (*Сл. гласник РС - Просветни гласник,* 88/2017).

На основу досадашње анализе можемо закључити да смо анализирали важећи наставни програм са посебним освртом на народне лирске песме, као и задацима и књижевним појмовима које треба усвојити.

Читанке за први разред основне школе

У првом разреду народне лирске песме су заступљене само са три часа, што је у укупном фонду часова мало. У појмове које треба реализовати уврштени су само пословица и загонетка. „Правећи избор књижевних текстова за први разред основне школе, аутори наставног програма руководили су се њиховом уметничком и педагошком вредношћу, као и узрасним и развојним потребама“ (Јовановић, 2006: 33).

Табела 1. Преглед дела народне лирике у Програму за 1. разред
(*Сл. гласник РС - Просветни гласник,* 4/2004)

Књижевни род	Назив књижевних дела	Књижевни појмови које треба усвојити
Лирика	„Славујак“– народна песма „Божић штапом бата“, народна песма Избор из народне лирике - успаванке и шаљиве песме	-Лирика -Песма, стих и строфа на нивоу препознавања и именовања

Табела 2. Преглед дела народне лирике у читанкама за 1. разред основне школе

Издавачка кућа	**Назив читанке**	**Народне лирске песме**	**Аутор читанке**	**Година издања**
Завод за уџбенике	Златна јабука	„Ја сам чудо видео“ „Славујак“	Јовановић, С.	2010.
Клетт	Различак	„Славујак“ „Божић штапом бата“	Жежељ-Ралић, Р.	2014.
Бигз	Читанка за 1. разред са основама писмености	„Славујак“ „Божић штапом бата“ „Миш посеја пројe“ „Санак иде уз улицу“	Цветановић, З. Копривица, С. Килибарда, Д.	2011.
Креативни центар	Читанка за 1. р. основне школе	„Ја сам чудо видео“	Маринковић, С. Марковић, С.	2016.
Нова школа	Добро јутро	„Данас јесте субота“ „Нинај, нанај Симана“ „Иш, кокоте шарено ти перо“	Ћук, М. Петровић, З.	2012.
Нови логос	Реч по реч	„Ја сам чудо видео“ „Избор из народне поезије“	Станковић-Шошо, Н. Костић, М.	2018.

Текстови у читанци *Златна јабука,* аутора Славице Јовановић, у издању Завода за уџбенике и наставна средства припадају народној и уметничкој књижевности, домаћој и страној, а жанрови су различити. Доминирају лирске песме и приче, што је у вези са ученичким жанровским интересовањима, али и са развојем њихове читалачке способности и функционалности. У оквиру народне лирике аутор је у овој читанци планирао да се обраде следеће народне песме: *Ја сам чудо видео* и *Славујак,* што се може видети у табели 2.

У Бигзовој читанци се обрађује песма *Божић штапом бата* која припада обредним лирским песмама. Следећа народна песма је *Санак иде уз улицу*. То је обичајна лирска песма која припада успаванкама и шаљива лирска песма *Миш посеја пројy*. Примећујемо да су аутори, Зорица Цветановић, и други, богатим избором народне лирике заиста оплеменили садржај читанке. Аутори, Милица Ћук Петровић, у читанци *Добро јутро,* при издавачкој кући Нова школа, у оквиру поглавља „Народно приповедање“ нуде три лирске песме, док се у издању од 2018. године у читанци *Чаробна слова* истог издавача не налази ниједан наслов народне лирике или епике. Читанка за први разред основне школе, *Различак,* аутора Радмиле Жежељ-Ралић, садржи песме одређене наставним програмом, а у *Читанци за 1. разред основне школе*, аутора Симеона Маринковића, налази се једна народна лирска песма.

Читанке за други разред основне школе

Табела која следи даје преглед дела народне лирике датих у Наставном програму за други разред из које се види да је број планираних часова за обраду народних лирских песама и даље три часа, али је „учитељ обавезан на слободан избор из наше народне књижевности“ *(Сл. гласник РС - Просветни гласник, 8/2004).* „Такав избор пружа могућност за детаљнији рад и потпуније упознавање ученика са поетским лепотама и уметничким вредностима књижевног блага нашег народа“ (Стојановић, 2013: 322).

Табела 3. Преглед дела народне лирике у Програму за 2. разред
(*Сл. гласник РС - Просветни гласник, 8/2004*)

Књижевни род	Назив књижевних дела	Књижевни појмови које треба усвојити
Лирика	„Мајка Јову у ружи родила“, народна песма „Смешно чудо“, народна песма Породичне и шаљиве народне лирске песме - избор	-Песма, осећања; стих, строфа на нивоу препознавања и именовања

Табела 4. Преглед дела народне лирике у читанкама за 2. разред основне школе

Издавачка кућа	**Назив читанке**	**Народне лирске песме**	**Аутор читанке**	**Година издања**
Завод за уџбенике	Читанка за 2. разред основне школе	„Мајка Јову у ружи родила“ „Иде санак уз улицу“	Јовановић, С.	2015.
Клетт	Царство речи	„Мајка Јову у ружи родила“ „Иде санак уз улицу2	Жежељ-Ралић, Р.	2015.
Бигз	Читанка за 2. разред основне школе	„Мајка Јову у ружи родила“ „Смешно чудо“	Тркуља, Н. Јузбашић, М.	2012.
Креативни центар	Читанка за 2. разред основне школе	„Мајка Јову у ружи родила“ „Двије сеје брата не имале“ „Смешно чудо“ „Избор, шаљиве народне песме“	Маринковић, С., Маринковић, С., Марковић, С.	2013.
Нова школа	Срећни дани	„Мајка Јову у ружи родила“	Петровић-Периц, В. Ћук, М.	2012.
Едука	Читанка – уџбеник за 2. разред основне школе	„Мајка Јову у ружи родила“ „Смешно чудо“	Манојловић, М. Бабуновић, С.	2011.

Читанка *Царство речи*, аутора Радмиле Жежељ-Ралић, а издавачке куће Клет, садржи две народне лирске песме за други разред основне школе: *Иде санак уз улицу* и *Мајка Јову у ружи родила.* Поменуте песме се налазе и у *Читанци за други разред* аутора Славице Јовановић. Наставним планом предвиђене народне лирске песме садрже и читанке у издању Едуке и Бигза, док су аутори читанке *Срећни дани*, Вера Петровић-Периц и Милица Ћук, у садржај уврстиле једну песму: *Мајка Јову у ружи родила*, али је посебно богата народним причама и једном бајком.

С обзиром да је ово једна од најлепших народних успаванки, наћи ћемо је у читанкама наведених издавачких кућа: Едука, Клет, Нова школа, Бигз, Завод за уџбенике и наставна средства и Креативни центар, што потврђује табела 4. Поред ове народне лирске песме, у читанци аутора Светлане Јоксимовић, имамо и шаљиву народну песму *Ја сам чудо видео,* са којом смо се већ сусрели у читанци за први разред издавачке куће Завод за уџбенике и наставна средства Београд. Евидентно је да *Читанка за 2. разред основне школе* у издању Креативног центра велику пажњу посвећује неговању народне лирике, те је у оквиру „Избора шаљивих народних песама ученицима“ другог разреда представила две додатне народне песме *Женидба врапца Подунавца* и *Да вам певам што истина није,* пажљивим избором аутора Симеона Маринковића и сарадника.

Читанке за трећи разред основне школе

У трећем разреду заступљен је исти број дела народне лирике као у претходном, али је већа пажња посвећена усвајању књижевних појмова која се тичу народне књижевности: упознавање основних обележја породичних, шаљивих и родољубивих песама (табела 5). Ниједна од понуђених народних лирских песама у наставном програму није прикладна за изграђивање појма родољубиве песме, али је „дата могућност наставницима и ученицима слободног бирања два, а највише четири дела за обраду“ (*Сл. гласник РС - Просветни гласник, 6/2005*).

Табела 5. Преглед дела народне лирике у Програму за 3. разред (*Сл. гласник РС - Просветни гласник, 6/2005*)

Књижевни род	Назив књижевних дела	Књижевни појмови које треба усвојити
Лирика	„Женидба Врапца Подунавца“, народна песма „Двије сеје брате не имале“, народна песма Обичајне народне лирске песме-избор	Породичне народне лирске песме, шаљива песма, родољубива песма - основна обележја

Избор лирских песама зависи од аутора уџбеника. Анализом читанки за трећи разред основне школе добија се охрабрујућа слика на основу заступљености наслова који прате наставни програм, што и показује табела 6.

Табела 6. Преглед дела народне лирике у читанкама за 3. разред основне школе

Издавачка кућа	**Назив читанке**	**Народне лирске песме**	**Аутор читанке**	**Година издања**
Завод за уџбенике	Читанка за 3. разред основне школе	„Женидба врапца Подунавца“ „Двије сестре брата не имале“ „Паде листак наранче“	Милатовић, В.	2015.
Клетт	Река речи	„Иде санак низ улицу“ „Двије сеје брата не имале“ „Женидба брапца Подунавца“ Обичајне народне песме	Жежељ-Ралић, Р.	2015.
Бигз	Читанка за 3. разред основне школе	„Двије сеје брата не имале“ „Женидба врапца Подунавца“	Шојић, В., Касаповић, М.	2011.
Креативни центар	Читанка за 3. разред основне школе	„Двије сеје брата не имале“ „Женидба врапца Подунавца“ „Три се снега у планини беле“	Маринковић, С., Марковић, С.	2011.
Нова школа	Радост дружења, читанка за 3. разред основне школе	Обичајне лирске песме	Нова школа	2012.
Едука	Водено огледало	„Двије сеје бврата не имале“ „Женидба рапца Подунавца“	Цветковић , М. и други	2012.

Читанка за 3. разред основне школе у издању Завода за издавање уџбеника, аутора Вука Милатовића, у шестом издању садржи три народне лирске песме: *Двије сеје брата не имале, Женидба врапца Подунавца и Паде листак наранче.*

Говорећи о читанци за трећи разред издавачке куће Клет*, Река речи,* ауторке Радмиле Жежељ Ралић, можемо наћи следеће народне лирске песме: *Иде санак низ улицу, Двије сеје брата не имале, Женидба врапца Подунавца и Обичајне народне песме* (сватовска, здравица, тужбалица и успаванка). У њој се може наћи највише народних лирских песама у односу на друге читанке за трећи разред које смо навели.

Читанке издавачких кућа Едука, аутора Милована Цветковића, и Бигз-а обрађују песме предвиђене наставним програмом: *Двије сеје брата не имале и Женидба врапца Подунавца.* Постоје и читанке које не садрже ни сва наставним програмом прописана дела и нуде само по један наслов, као што је случај са читанком са основним појмовима из књижевности *Радост дружења* издавачке куће Нова школа. Сиромашним избором дела народне лирике и епике читанка губи адекватну концепцију и епитет литерарне антологије.

Читанке за четврти разред основне школе

Програмом наставе за четврти разред основне школе предвиђене су две народне лирске песме *Јеленче* и *Наджњева се момак и девојка*, једна епско-лирска народна песма *Јетрвица адамско колено* и три прозна текста народне књижевности. Књижевни појмови које треба усвојити су: основна обележја лирске народне песме и обичајне народне лирске песме и основни и споредни мотиви у лирској песми (*Сл. гласник РС - Просветни гласник*, 11/2014).

Табела 7. Преглед дела народне лирике у Програму за 4. разред
(*Сл. гласник РС - Просветни гласник*, 12/2005)

Књижевни род	Назив књижевних дела	Књижевни појмови које треба усвојити
Лирика	„Наджњева се момак и девојка“, народна песма „Јеленче“, народна песма „Јетрвица адамско колено“, народна песма	Обичајне народне лирске песме – основна обележја Лирска песма – основна обележја

Табела 8. Преглед дела народне лирике у читанкама за 4. разред основне школе

Издавачка кућа	Назив читанке	Народне лирске песме	Аутор читанке	Година издања
Завод за уџбенике	Прича без краја	Избор народних лирских песама „Јеленче“ „Јетрвица адмско колено“ „Наџњева се момак и девојка“	Опачић-Николић, З., Пантовић, Д.	2012.
Клетт	Речи чаробнице	Избор народне поезије „Јеленче“ „Јетрвица адмско колено“	Ралић – Жежељ, Р.	2016.
Бигз	Читанка за 4. разред основне школе	„Наџњева се момак и девојка“ „Јеленче“	Аранђеловић, М.	2016.
Креативни центар	Читанка за 4. разред основне школе	„Наџњева се момак и девојка“	Маринковић, С. и други	2011.
Нова школа	Свет маште и знања	„Наџњева се момак и девојка“ „Јеленче“ „Јетрвица адамско колено“	Станковић-Шошо, Н.	2014.
Едука	Трешња у цвету	„Наџњева се момак и девојка“ „Јеленче“ „Јетрвица адмско колено“	Тодоров, Н., Плавшић, М., Цветковић, С.	2009.

У читанци аутора Радмиле Жежељ-Ралић, *Речи чаробнице*, издавачке куће Клет, осим песама које је аутор одабрао из народне лирике, налазе се и по једна породична, додолска, сватовска и шаљива песма**.** После ових песама аутор нас опширније упознаје са лирским песмама.

Садржајима народне лирике је врло богата и читанка *Прича без краја* у издању Завода за уџбенике и наставна средства аутора Зоране Опачић-Николић и Данице Пантовић, што сведочи табела 8. Креативни центар у *Читанци за 4. разред основне школе*, аутора Симеона Маринковића и сарадника, нуди само једну обичајну народну лирску песму *Наџњева се момак и девојка,* те је садржајем нешто сиромашнија од наведених читанки. У својој читанци *Трешња у цвету* Едука нуди наслове из програма са осврtом на појмове народне лирске књижевности. Аутори читанке *Свет маште и знања*, Милица Ћук и Вера Петровић-Периц, у делу књиге под називом „Наше народно благо“ нуде ученицима четвртог разреда основне школе народне лирске песме предложене наставним планом, а које се налазе и у издању из 2011. године.

Закључак

Развијајући и богатећи своја унутрашња, емоционална стања читањем и обрадом вредних књижевних дела, са којима ће се најпре у читанци срести, ученици богате машту, развијају интелект, снаже личност и тиме обезбеђују предуслове да проникну у суштину света, разумеју смисао живота, спознају своје корене, али и разлике међу људима других култура; уоче праве, проверене вредности.

С обзиром на то да текстови народне књижевности у читанкама треба да помогну деци у откривању правог значења суштинских појмова, да представљају ризницу најбољих и највредних књижевноуметничких дела и чувара духовног идентитета, да буду упориште и помоћ за ученике јасно је да читанка мора да поседује најбоља својства и одлике које је издвајају од осталих уџбеника. Актуелни издавачи уџбеника за основну школу настоје да иновирају структуру читанке уносећи мноштво текстова домаћих и страних савремених аутора, док су дела народне књижевности у другом плану. Велике образовне и васпитне вредности народне књижевности оправдавају наше залагање да се посебна пажња поклони месту које треба да има у програму наставе и у читанкама актуелних издавача. Зато је потпуно оправдано и разумљиво наше залагање да се пажљиво бирају дела народне поезије и дела народне прозе која треба да нађу заслужено место у читанкама – литерарним антологијама, ризницама тајни, лепих речи и проверених вредности.

Литература

1. Андрић, М. (1997). *Наставно проучавање народног песништва*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Данојлић, М. (1995). *Српске народне песме - епске и лирске*. Београд
3. Коцић, Љ., Требјашанин, Б. (2001). *Основношколски уџбеник као предмет разматрања*. Београд.
4. Милинковић, М. (2014). *Историја српске књижевности за децу и младе*. Београд: Bookland.
5. Николић, М. (1988). *Методика наставе српског језика и књижевности.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. Правилник о наставном програму за основне школе. (2017, 2018). *Службени гласник РС*. бр.88/17 и 27/18.
7. Пурић, Д., Стојановић, Б. (2013). Читанка у функцији доживљавања, разумевања и тумачења књижевног дела у млађим разредима основне школе. *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса.* Учитељски факултет у Ужицу, 387-396.
8. Росандић, Д. (1988). *Методика књижевног одгоја и образовања*. Загреб: Школска књига.
9. Смиљковић, С., Милинковић, М. (2008*). Методика наставе српског језика и књижевности.* Учитељски факултет Врање: Учитељски факултет Ужице.
10. Стојановић, Б. (2013). Место народне књижевности у наставном програму и читанкама за млађе разреде основне школе. *Годишњак Учитељског факултета у Врању,* 319- 330.
11. Стојановић, Б. (2013). Васпитне вредности текстова у читанкама за млађе разреде основне школе. *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста.* Универзитет у Нишу, 351- 362.

12. Стојановић, Б. (2014). Методички приступ делима народне књижевности. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, књ.V.
13. Стојановић, Б. (2015). *Вредности народне књижевности у настави - теоријски и методички приступ.* Учитељски факултет Врање.

Извори

1. Аранђеловић, М., Филиповић, С. (2016). *Читанка за 4. разред основне школе*. Београд: Бигз.
2. Жежељ-Ралић, Р. (2014). *Игра речи - читанка за први разред основне школе*. Београд: Клет.
3. Жежељ-Ралић, Р. (2015). *Маша и Раша, Царство речи читанка за други разред основне школе*. Београд: Клет.
4. Жежељ-Ралић, Р. (2015). *Река речи - читанка за трећи разред основне школе*. Београд: Клет.
5. Жежељ-Ралић, Р. (2016). *Речи чаробнице - читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Клетт.
6. Јовановић, С. (2010). *Златна јабука - читанка за први разред основне школе.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
7. Јовановић, С. (2015). *Читанка за други разред основне школе.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
8. Манојловић, М., Бабуновић, С. (2011). *Читанка за други разред*. Суботица: Едука.
9. Маринковић, С., Марковић, С. (2016). *Читанка за први разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
10. Маринковић, С., Марковић, С. (2008). *Читанка за трећи разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
11. Маринковић, С., Марковић, С. (2011). *Читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
12. Наставни план и програм за први разред основне школе. (2004). *Службени гласник РС*. бр.4.
13. Наставни план и програм за други разред основне школе. (2004). *Службени гласник РС.* бр.8.
14. Наставни план и програм за трећи разред основне школе. (2005). *Службени гласник РС.* бр. 6.
15. Наставни план и програм за четврти разред основне школе. (2005). *Службени гласник РС.* бр.12.
16. Нова школа. (2008). *Радост дружења, читанка за трећи разред са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа*. Београд: Нова школа.
17. Нова школа. (2012). *Добро јутро, читанка за први разред основне школе*. Београд: Нова школа.
18. Опачић, З., Пантовић, Д. (2012). *Прича без краја - читанка за четврти разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства: Београд.

19. Правилник о наставном програму за први разред основног образовања и васпитања. (2012). *Сл. гласник РС - Просветни гласник*. LXVII/12.
20. Правилник о наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања. (2014). *Сл. гласник РС - Просветни гласник.* LXVII/14.
21. Правилник о наставном програму за други разред основног образовања и васпитања. (2016). *Сл. гласник РС - Просветни гласник.* LXVII/16.
22. Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања. (2016). *Сл. гласник РС - Просветни гласник*. LXVII/16.
23. Првуловић, В., Цветковић, М. (2012). *Водено огледало, читанка за трећи разред основне школе*. Београд: Едука.
24. Станковић, Н., Костић, М. (2018). *Реч по реч, читанка за први разред основне школе*. Београд: Нови Логос.
25. Тодоров, Н. (2009). *Трешња у цвету, читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Едука.
26. Ћук, М., Петровић-Перић, В. (2012). *Срећни дани, читанка за други разред основне школе*. Београд: Нова школа.
27. Ћук, М., Петровић-Перић, В. (2014). *Свет маште и знања, читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Нова школа.
28. Цветановић, З., Копривица, С., Килибарда, Д. (2011.). *Читанка за први разред основне школе*. Београд: Бигз.

Amela Malićević

FOLK LYRICAL POETRY IN TEXTBOOKS FOR YOUNGER GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Summary: *The lyrical folk content taught in younger grades of elementary school is planned by the curriculum. However, we believe there are not enough titles related to the folk poetry. The textbooks do not implement enough lyrical folk poems per school grade, whereas there are far more original authors' poems. We are of the opinion that it would be useful if the children were presented with more written lyrical poetry so they could familiarize with their history, culture and tradition. The textbook should be credible and faced toward the true core essence. Far better than predictability, is for this textbook to contain attributes that evoke an intuitive recognition and a mental harmony with children. In this paper, the most prevalent publishing houses, authors of textbooks and their selection of lyrical folk songs are mentioned which are prescribed by the curriculum, and moreover.*

Key words: *Lyrical poems, younger school-grades, textbook, publishers, literature.*

Примљено: 19. 10. 2018. године.
Одобрено за штампу: 23. 01. 2019. године.

Теодора МАРИНКОВИЋ
Педагошки факултет у Јагодини
Универзитет у Крагујевцу

УДК 159.22:392.31
- прегледни научни рад -

УЛОГА ОЦА У ДЕТИЊСТВУ

Сажетак: *Овај рад се бави улогом оца у детињству тј. аспектима који су важни за разумевање ове комплексне улоге. Кренули смо од истраживања у којима се изучавала улога оца кроз историјске периоде како бисмо стекли ширу слику о томе како се схватање улоге оца мењало и шта се сматра под том улогом у данашње време. Налази указују да је очинска љубав подједнако важна као мајчинска и да има снажан утицај на здравље детета, когнитивни развој и социјално функционисање. Позитиван утицај на дете се огледа и у очевом бављењу дететом, ништа мање него што је то случај са мајчиним бављењем дететом. Мање проблема у понашању, мању изложеност различитим облицима рискантног понашања, мање изостајања и напуштања школе, веће образовне амбиције показују деца чији су очеви ангажовани и заинтересовани за њих. Истраживања указују на то да очеви имају значајну улогу у когнитивном, бихевиоралном и социо-емоционалном домену функционисања деце. Уколико је њихова улога активнија и интеракција са децом позитивнија, утолико ће деца постизати боље исходе у наведеним доменима. Такође, утицај очева може се манифестовати на посредан и непосредан начин. Све је више истраживања која указују на велику потребу и значај препознавања специфичности улоге оца за психолошко благостање у детињству и каснијем одраслом добу.*

Кључне речи: *улога оца, детињство, последице присуства и одсуства очинске фигуре.*

Важност улоге оца у породици

Иако се много тога зна о важности улоге оца и не доводи се у питање да је за здрав развој личности пожељно да дете расте уз оба родитеља, и даље се у многим породицама строго деле улоге и није једнака расподела одговорности између очева и мајки. Неке улоге се и даље сматрају искључиво мајчинским и обратно. У нашој земљи, на пример, истраживања указују на то да око 77% породица и даље функционише по традиционалном систему, на пример мајка обавља примарну улогу везану за бригу

* teodora.90@hotmail.com

око куће и о укућанима, а отац се бави стицањем, обезбеђивањем материјалне сигурности породице и физичким радом у кући (Mihić, Zotović, і Petrović, 2006; Petrović, 2007; Zotović, Mihić, і Petrović, 2007). Размотрићемо ове налазе како бисмо боље разумели значај који обе стране, и отац и мајка, имају за развој детета.

Оно што је карактеристично за наше, српско друштво је пре свега доминантно схватање о традиционалности улога везаних за пол и за улоге у породици. Када је реч о схватању породице, истиче се колективизам као пожељна вредност, чиме се истиче значај целе породице и породичних интереса више него појединачних интересовања и развоја сваког члана породице. Када тако поредимо, наша култура се знатно разликује од европских ка индивидуализму усмерених друштава. Тренутни породични проблеми везују се, пре свега, за захтеве за успостављањем равноправних односа у којима треба да постоји већа укљученост оца у живот и односе у породици, а што се тиче мајки тежи се њиховој већој индивидуацији (Mihić і Petrović, 2009).

Током двадесетог века апеловало се на то да очеви буду укључени у развој деце (Grisnjold, 1993, prema Lamb, & Tamis-Lemonda, 2004). Пратеће феминистичке и научне критике маскулинитета и феминизма у касним седамдесетим проузроковале су појаву негујућег оца који игра активну улогу у животу своје деце.

У супротности са ранијим схватањем улоге оца која се често фокусирала прилично уско на улогу оцу као на хранитеља, истраживачи, теоретичари и практичари нису више наклоњени поједностављеном уверењу да очеви испуњавају једнодимензионалну и универзалну улогу у својим породицама и у очима своје деце. Уместо тога, препознали су да очеви играју бројне значајне улоге – пријатеља, оних који брину, супруга, заштитника, узора, моралних водича, учитеља, прехрањивача – чија релативна важност варира кроз историјске епохе и супкултурне групе. Само преко разматрања свих ових разноврсних улога очева и преко узимања у обзир њиховог релативног значаја у социо-еколошким контекстима истраживачи могу процењивати утицај очева на дечји развој. Раније је постојала тенденција да се наглашава само једна од улога оца у одређеним периодима у односу на различите функције које су наглашавале оно што је било најзначајније у датој историјској епохи (Lamb, & Tamis-Lemonda, 2004).

Очекивања средине везана за улогу мајке као што су емотивна размена и нега упорно се одржавају без обзира на захтеве за једнакост улога које се заговарају у модерном друштву. У истраживањима која се баве дефинисањем породичних улога (Amato, 1994; Belsky, 1984; Grubor, Mihić, Zotović, і Petrović, 2008; Mihić, 2005) и даље се запажа доминантност традиционалне јасне поделе улога у којој је брига о деци у највећој мери додељена мајци. Уколико се брига о деци и приписује оцу, углавном се схвата кроз очеве активности ван куће, као што су „развожење" деце, физичка помоћ, дакле пре свега активности које се односе на инструменталну врсту помоћи и интеракције. У већини случајева то и јесу уобичајене важеће одреднице односа са оцем у актуелним породицама у нашој земљи (Mihić і sar., 2006; Petrović, 2007).

Владајући концепт схватања родитељства у психологији све до почетка 90-их година био је такав да је родитељство изједначавано са мајчинством, дакле са мајчинским доживљајем родитељства, бриге, васпитања, односа према детету (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Појам „очинство“ се разматра и проучава независно од појма мајчинства тек током последње две деценије (НИЦХД, 2002, према Tuce i Fako, 2013).

Улоге оца и мајке се квалитативно разликују. Мајка кроз трудноћу, порођај, храњење детета „лакше” остварује контакт са дететом и упознаје се са њим док је за оца због недостатка ових истих интеракција тај пут другачији. Њему треба времена да са дететом успостави контакт и да се са њим зближи. Ове улоге су с разлогом различите јер оба родитеља имају своју сврху која треба да буде комплементарна у циљу здравог развоја детета.

Постоје разлике у унутрашњем доживљају мајчинства и очинства, а разлози за то су вишеструки. Најпре настају због тога што се пред жене постављају већа очекивања да постану мајке него што се то чини у односу на очеве. Из тог разлога мајчинство постаје кључан део идентитета жене, док је очинство пожељна, али није и обавезна улога мушкарца (Zuković, Ninković i Krstić, 2015).

Чињеница је да у поређењу са мајкама очеви заиста проводе већи део свог времена са децом у игри са њима, али исто тако и даље проводе мањи део свог целокупног времена у игри са децом него што то чине мајке. Оно што разликује мајчинске и очинске интеракције са децом је квалитет саме игре. Иако мајке проводе већи део времена у игри са децом, очева игра са децом поседује неке карактеристике које игра детета са мајком нема. То је бучна, стимулативна и емоционално узбуђујућа игра која је истакнутија у отац-дете интеракцијама; затим очинско уживљавање у игру и релативне новине које очеви уносе у игру, а које могу помоћи да учине ову игру са оцем значајнијом деци (Lamb, Frodi, Hwang, & Frodi, 1983, prema Lamb, &Tamis-Lemonda, 2004). Све ово може повећати утицај очева више него што би се могло очекивати на основу количине времена које проводе са децом (Lamb, & Tamis-Lemonda, 2004). Из тог разлога видимо да је очев допринос у квалитету ових интеракција више него у количини проведеног времена са децом.

Истраживања указују на разлике које произилазе из мајчиног и очевог бављења децом. Неке од тих разлика односе се на степен укључености, групу активности које преовладавају, начин односа према детету и специфичне и разноврсне учинке и последице које из свега наведеног проистичу за дете (Stenberg i Silk, 2002, prema Mihić i Petrović, 2009). Начин бављења мајки са децом је једноличнији, уједначен је за све мајке и највише обухвата активности неопходне за одржавање и дететов физички развој. Са друге стране, очеви се међусобно више разликују у односу на приступ и врсту укључености у васпитање, али оно што би се могло сматрати заједничким за очеве је њихова улога ментора и партнера у игри. Као нај-

већи допринос од стране очева издваја се подстицање дететове независности и самосталног укључивања у спољашњи свет (Grossman et al., 2002, prema Čudina-Obradović, i Obradović, 2006).

Адолесценти процењују да је однос са мајком квалитетнији него однос са оцем. По њиховим проценама неке од димензија (интимност, блискост, емотивна размена, сигурност у трајност везе) су процењене знатно ниже код очева него код мајки (Mihić i Petrović, 2009).

Иако и истраживања код нас такође једнозначно указују на значај који однос са оцем има у развоју детета (Grubor i sar., 2008; Kodžopeljić i sar, 2008, prema Mihić, 2010; Lečić, Toševski, Draganić, Gajić i Stojanović, 2001; Marinković, 2005; Mihić, 2005; Todorović, 2004; Vujović 2004), овој теми је посвећено знатно мање истраживачке пажње. Улога оца се у истраживањима прати често кроз „присутан-не" систем, па се, заправо, чешће бележе ефекти одсуства него присуства и укљученост оца (Lečić Toševski i sar., 2001; Marinković, 2005, prema Mihić, 2010; Vujović 2004) или се анализирају одређени аспекти односа родитељ-дете (нпр. васпитни стил) када се мерени квалитет релације оца и детета пореди са квалитетом односа мајка-дете (Grubor i sar, 2008; Kodžopeljić i sar, 2008, prema Mihić, 2010; Mihić, 2005; Todorović, 2004).

Истраживања о значају улоге оца за развој детета

Како су истраживања о очинству напредовала, постало је очигледно да постоји повезаност између пожељних понашања код детета са степеном, квалитетом и облицима очеве укључености у живот и одрастање детета (Flouri & Buchanan, 2003a; Pleck, 1997, prema Allgood, Beckert, & Peterson, 2012). Различити су критеријуми преко којих се може пратити укљученост оца, а неки од њих су: присуство оца, у шта спадају доступност оца и спремност да се бави дететом; укљученост, што обухвата директан контакт као што је играње, читање, брига за свакодневне потребе детета; одговорност, као што је ангажовање у доношењу одлука око деце, посете лекару и остале практичне активности (Lamb , 1981; 1986; Lamb, Pleck, Charmov & Lewin, 1985, prema Allgood, Beckeret & Peterson, 2012; Lamb & Tamis-Lemonda, 2004). Укљученост оца може и треба да буде присутна у различитим доменима, а то су когнитивни, социо-емоционални и бихевиорални домен. У наредном делу биће речи о улози оца у сваком од наведених домена.

Када је реч о улози оца у когнитивном домену, као један од доприноса помиње се и улога оца у развоју језичких способности деце (Bretherton, Lambert, & Golby, 2006; Bronte-Tinkew, Carrano, Horowitz, & Kinukawa, 2008). Очеви, генерално говорећи, мање времена проводе са децом и из тог разлога су многи од њих мање упознати са дететовим језичким компетенцијама. Услед тога, они разговарају са децом на начине који су изазовни за развој њихових лингвистичких и прагматичких способности. Када разговарају са својом млађом децом, очеви користе више директива, захтева за

појашњавањем, „зашто" питања, одредница на прошле догађаје, императива и изјава које су мање зависне од одређеног садржаја него мајке (Tomasello, Conti-Ramsden, & Ewert, 1990, prema Lamb, &Tamis-Lemonda, 2004). Зато што сложеније форме говора стављају веће лингвистичке захтеве пред децу, очеви често служе као спрега ка спољашњем свету. Захтеви социјалне размене бивају задовољени кроз комуникационе стилове очева који директно подучавају децу лингвистичким и комуникационим компетенцијама (Lamb, &Tamis-Lemonda, 2004).

Осетљиво очинство, у шта спада респонзивност на потребе детета, разговор, подршка, подучавање и охрабривање деце да уче, баш као и осетљиво мајчинство, може да предвиди дечија когнитивна и лингвистичка постигнућа (Shannon, Tamis-Lemonda, London, & Cabrera, 2002, prema Lamb & Tamis-Lemonda, 2004). Ови налази указују на то да очеви умеју и могу да се ангажују за своју децу на различите начине, а не само као саиграчи у игри и да су много више од модела за узор. Показало се да очево бављење дететом у првих тридесет месеци живота детета знатно утиче на дететову интелигенцију у каснијем детињству (Yogman i sar., 1996, prema Čudina-Obradović i Obradović, 2006) као и на његову привржености у адолесценцији (Grossman i sar., 2002; prema Čudina-Obradović i Obradović, 2006).

Виша когнитивна компетенција, емпатија, мање сексуално стереотипна уверења и већи унутрашњи локус контроле карактеристичне су одлике за децу са високо укљученим оцем (Pleck, 1997; Pruett, 1983, 1985; Radin, 1982, 1994, prema Lamb & Tamis-Lemonda, 2004). Очинска топлина или блискост делују благотворно, док се показало да је очева маскулиност ирелевантна (Biller, 1971; Lamb, 1981; Radin, 1981, prema Lamb & Tamis-Lemonda, 2004). Резултати указују да и очеви и мајке утичу на децу на сличне начине на основу својстава личног пружаоца бриге и социјалних карактеристика. Карактеристике оца као родитеља пре него карактеристике оца као човека су изгледа значајније иако је немогуће доказати да маскулине карактеристике оца нису од значаја (Lamb & Tamis-Lemonda, 2004).

Улога оца у социо-емоционалном домену је веома широка. Овај посебан однос утиче на развој детета у периоду детињства, на формирање система вредности и служи као предиктор како позитивног, тако и негативног психолошког осећања добробити (Rohner and Veneziano, 2001).

Ронер и Венецијано (Rohner and Veneziano, 2001) спровели су преглед литературе о важности очева за развој и осећање психолошког добростања код деце и утврдили да је улога очинства и очинске љубави од виталног значаја за психолошки развој и психолошко здравље деце. Тако, утицај очева на децу потенцијално нуди могућност за здрав психолошки развој, развој селф-концепта и развој личних вредности кроз детињство, адолесценцију и одрасло доба и може бити заштитни фактор за развој маладаптивних понашања и негативног селф-концепта.

Однос оца и детета је јединствена веза (Mackey, 2001) која може бити једна од најважнијих и најутицајних односа у животу детета (Rohner and Veneziano, 2001). Најчешће саопштавано из ограниченог спектра отац-

ћерка истраживања је позитиван утицај који отац може да има на самопоуздање своје ћерке (Baruch & Barnett, 1975; Carlson, 2006; Liu, 2008, prema Allgood et al, 2012). Барух и Барнет (Baruch & Barnett, 1975, prema Allgood et al, 2012) пронашли су да су женске особе које су успешније у томе да се идентификују и повежу са својим очевима имале више самопоуздања, независности и успешности. Додатно, већа ангажованост оца у одгајању деце била је повезана са мање стереотипним погледом на родне улоге. Ово је нарочито значајно због тога што је Ламб (Lamb,1981) тврдио да негативни и претерано ригидни погледи на женску улогу (зависност, примарни неговатељ) спутавају ћеркину позитивну представу о улози жене (топлина, експресивност, емпатија), што значајно олакшава развој њене слике о себи.

Постоје подаци који указују на специфичности присуства очева у развоју деце као што је очев „опуштенији“ приступ и мања брига за свакодневне ствари за разлику од мајки, што може подстаћи дететова школска постигнућа и креативност. Очева игра с дететом, подстицање детета и разговарање о његовим проблемима у великој мери побољшава дететово психолошко прилагођавање, као и социо-емоционални и интелектуални развој (Brayfield, 1995; prema Fluori, 2005).

Очеви утичу на своју децу посредно и непосредно и оба ова пута су кључна за свеобухватно разумевање очинства. Очеви утичу на децу директно путем свог понашања, ставова и порука које им преносе. Директни ефекти очинства су посебно значајни када се интеракције мајки и очева разликују.

Када је реч о бихевиоралном домену везаном за улогу оца, однос дете-отац може деци омогућити мушки модел за узор, дисциплину и надзор и допринети њиховом финансијском и физичком благостању (Ackerman, Brown, Eramo, Izard, 2002; Flouri and Buchanan, 2003a; Mackey, 2001). У односу на истраживања повезана са детињством и развојем у адолесценцији, постоји значајан недостатак литературе који се односи на ангажовање оца у поређењу са мајчинском привржености и утицајима, иако се драгоцени увиди могу стећи од очева (Rohner and Veneziano, 2001).

У одраслом добу мушкарца преузимање улоге оца представља један од најважнијих развојних задатака, а лично задовољство оца и доживљај компетенције у родитељској улози доприноси развоју, квалитетнијем животу и менталном здрављу у одраслом добу (Allen i Daly, 2007, према Михић, 2010). Укљученост оца, као пожељни облик одређивања родитељске улоге, значајан је чинилац квалитета партнерских односа (Калмијин, 1999, према Михић, 2010), али и чинилац менталног здравља и квалитетног балансирања улога код супруге укљученог оца (Teitler, 2001; Ezzedeen & Richey, 2008; Pinneli & Fiori, 2008, према Михић, 2010).

Показало се да очинска укљученост у живот њихове деце има позитивне ефекте на децу и њихово психолошко благостање у више области, на пример, у повећању шанси за академски успех и у смањивању шанси за деликвенцију и злоупотребу супстанци. Преглед литературе указао је на то да деца чији су очеви преузели на себе 40% или више обавеза које се тичу бриге о породици имају боља академска постигнућа од деце чији су родитељи мање укључени (Jones & Mosher, 2013).

У спроведеним истраживањима утврђено је како је очево неприхватање повезано са различитим облицима агресивног и зависничког понашања (Кутеровац-Јагодић, Керестеш, 1997; Вулић-Прторић, 2002; Главак, Јагодић, Сакоман, 2003, према Мацука, 2010) као и депресивности и анксиозности (Вулић-Прторић, 2002). Претходно споменута истраживања показују како се различити облици родитељског понашања могу посматрати као предиспонирајући фактори или извори рањивости детета, али и као заштитни фактори. Добијени резултати показују да деца која су мање прихваћена и под већом психолошком контролом од стране оца и мајке, као и мањом бихевиоралном контролом од стране мајки имају више екстернализујућих проблема (Мацука, 2007).

Флури и Буханан (Flouri & Buhanan, 2003) истраживали су повезаност између укључености оца у живот деце на узрасту од 7 и 16 година, емоционалних и бихевиоралних проблема са 16 и психолошких тешкоћа са 33 године. У овој студији коришћени су подаци из лонгитудиналне *Националне дечје развојне студије* и резултати указују на то да ако су понашање и емоционални проблеми били присутни на узрасту од 7 година, већа је вероватноћа да ће се испољити и на узрасту од 33 године. Психолошке тешкоће испитаника на узрасту од 33 године биле су повезане са тешкоћама које су искусили са 16 година и биле су веће код жена. Укљученост оца на узрасту од 7 година допринела је мањим емоционалним и бихевиоралним проблемима на узрасту од 16 година. Ови налази указују на то да укљученост оца на узрасту од 7 и 16 година могу да заштите дете од каснијих психолошких тешкоћа у животу, а нарочито је ово случај код девојчица.

У настојању да боље разумеју и објасне значај улоге оца, Ламб, Плек, Шармов и Левин (Lamb, Pleck, Charmov & Lewin, 1985, prema Allgood et al, 2012) су предложили троделну типологију очевог ангажовања која обухвата ангажовање, приступачност и одговорност. Истраживање које се односило специфично на Ламбов (Lamb, 1986) тродимензионални модел о очевом ангажовању је показало да су сва три типа укључености повезана са широком лепезом позитивних развојних исхода код деце и адолесцената (Lamb, 1986; Radin, 1994, prema Allgood et al, 2012). Мере коришћене у презентованој студији обухватају више аспеката сваке од ових димензија очинства и било је могуће показати да је квантитет очевог улагања по овим Ламбовим димензијама очинства током адолесценције значајно повезан са тренутним нивоима функционисања код одраслих ћерки. Међутим, коначни налази ове студије пружају одређене доказе о ономе што је можда најважније на било којој димензији укључености, а то је да је квалитет односа и степен подршке, љубави и бриге које добијају од очева ћеркама најважнији (Allgood et al, 2012).

Очеви утичу на своју децу не само директно, већ и индиректно, кроз утицај на друге људе и друштвене околности, што све утиче на развој деце. На пример, економска подршка породици чини индиректан, али важан начин на који отац доприноси одгајању и емоционалном здрављу

деце. Штавише, економска подршка (или недостатак исте) је један од начина на који отац утиче на развој своје деце (Amato & Sobolewski, 2004; Hetherington & Stanley-Hagan, 1997). Други, важан индиректан извор подршке потиче од улоге оца као извора емоционалне и инструменталне подршке другим људима, углавном мајкама, укљученим у директну бригу о деци (Parke, Power, & Gottman, 1979). Очева функција као извора емоционалне подршке има тенденцију да побољша квалитет односа мајке и детета и тиме олакша позитивно прилагођавање детета.

Како резултати показују отац је укљученији у оним породицама у којима су партнерски односи функционалнији (Coiro i Emery, 1998; Carbera i sar, 2000; Cummings i sar, 2004, према Михић 2010), родитељски савез јачи и подржавајући (Mc Bride i Rane, 1998; Mc Hale i sar, 2000, према Михић, 2010) и у којима супруге мање ограничавају и регулишу активности оца са дететом (de Luccie, 1995; Fagan i Barnett, 2003, према Михић, 2010). Овај налаз је подржан од стране Фитерстона (Featherstone, 2001, prema East & O`Brien, 2006) који је и указао на то да на дететово психолошко благостање утичу позитивни односи са родитељима и одсуство породичних конфликата; породични конфликти су повезани са негативним психолошким исходима.

Говорили смо о доменима развоја на које утиче улога оца, а то су на основу бројних истраживања *когнитивни домен* (Bronte-Tinkew et al., 2008, Bretherton et al., 2006), затим *социјално-емоционални домен* (слика о себи, социјалне компетенције, емоционална контрола, самопоуздање, идентификација са родном улогом, развијање креативности…) и *бихевиорални домен* (показало се да је улога оца веома значајна, да може да предупреди појаву различитих дисфункционалних облика понашања као што је зависничко понашање, деликвенција и други облици маладаптивних облика понашања).

Велики утицај на начин на који ће дете интерпретирати особине и понашање својих родитеља има начин на који они задовољавају *темељне људске потребе као што су потреба за прихватањем, љубављу, поштовањем и позитивном пажњом* (Ефендић-Спахић, 2009, према Туце, Фако, 2013). Показало се да су потребе за неговатељем (пружаоцем бриге), подршком, разумевањем, респонзивношћу и топлином најзначајније потребе које деца имају у односу са значајним другима.

Завршна разматрања

У овом раду кренули смо од идеје да је присуство оца веома важно за живот и здрав развој детета. Бројна истраживања потврђују да је очинска љубав подједнако важна као и мајчинска и да има снажан утицај на здравље детета, когнитивни развој и социјално функционисање (Rohner and Veneziano, 2001).

Како је расло занимање истраживача за ову област и како се све више подизала свест о томе шта је све важно за здрав развој личности, мењало се и доминатно традиционално схватање улоге оца.

Иако се у данашње време променила и повећала свест о важности улоге оца у животу детета, налази истраживања и даље нису довољно охрабрујући. Очинска улога се и даље у великом броју случајева опажа као инструментална, а чињеница је да та улога јесте и мора да буде много више од тога. Бројна истраживања су показала да се однос са мајком опажа као квалитетнији, да се мајке доживљавају као емотивно доступније, као и да постоји веће поверење у трајност односа са мајком (Grossman et al., 2002, према Чудина-Обрадовић и Обрадовић, 2006).

Често остајемо ускраћени за сазнања везана специфично за улогу оца, нарочито у једнопаренталним породицама, где остаје отворено питање да ли се добијају такви налази због одсуства оца или због тога што дете одраста само са једним родитељем који је услед таквог начина живота преоптерећен и не постиже да се посвети детету у потребној мери. Из свих тих истраживања тешко нам је да закључимо у чему је специфично очев допринос. Такође, углавном наилазимо на истраживања о улогама оба родитеља за развој детета, утицају њихових васпитних стилова и поступака, односу према мушкој и женској деци, али то нам опет не говори довољно о улози коју има отац.

Опасност са одсуством оца је у томе што отац испуњава мноштво различитих улога (економских, социјалних, емоционалних), а неке од њих су: су присутност оца – доступност и спремност да се бави дететом; укљученост – директан контакт , као што је играње, читање, брига о свакодневним потребама детета; одговорност – учествовање у доношењу одлука око деце, посете лекару и друге практичне активности (Lamb, 1981; 1986; Lamb, Pleck, Charmov & Lewin, 1985, prema Allgood et al, 2012; Conner, Knight, & Cross, 1997; Easterbrooks & Goldberg, 1984; Shannon, Tamis-LeMonda, London, & Cabrera, 2002, prema Lamb & Tamis-Lemonda, 2004).

Показало се да осетљиво очинство – одговарање на потребе детета, разговор, подржавање, подучавање и охрабривање деце да уче – предвиђа дечија когнитивна и лингвистичка постигнућа ништа мање него осетљиво мајчинство (Conner, Knight, & Cross, 1997; Easterbrooks & Goldberg, 1984; Shannon, Tamis-LeMonda, London, & Cabrera, 2002, prema Lamb & Tamis-Lemonda, 2004). Ово показује да очеви умеју и могу да се ангажују за своју децу на многе начине, а не само као саиграчи у игри, као и то да представљају много више од модела за узор. Виша когнитивна компетенција, емпатија, мање сексуално стереотипна уверења и већи унутрашњи локус контроле карактерише децу са високо укљученим оцем (Pleck, 1997; Pruett, 1983, 1985; Radin, 1982, 1994, prema Lamb & Tamis-Lemonda, 2004).

Иако је улога оца мање видљива и стога можда делује као мање важна, то никако није тако. Она је веома значајна и очеви имају своје начине укључивања у живот деце који се разликује од мајчинског због природе самог односа. Показало се да су очева топлина и прихватање нај-

важније карактеристике за успостављање „моста" између оца и детета и добре комуникације између њих, што развија осећање психолошке добробити код дечака и девојчица, боље академско постигнуће, бољу слику о себи. У спроведеним истраживањима утврђено је како је очево неприхватање повезано са различитим облицима агресивног и зависничког понашања (Кутеровац-Јагодић, Керестеш, 1997; Вулић-Прторић, 2002; Главак и сур., 2003, према Мацука, 2007) као и депресивности и анксиозности (Вулић-Прторић, 2002), деликвентног понашања, ранијег напуштања школе.

Извесно је да постоји значајан број истраживања о значају улоге оца на живот детета, то јест о значају активне укључености оца у живот детета. Ова укљученост се манифестује у различитим аспектима дететовог живота, али поново треба нагласити да остаје нејасно какав је квалитет тих интеракција, шта је оно што специфично отац ради, а што утиче на овакве резултате, због чега је баш улога оца драгоцена, који су то стилови васпитања и начини интеракције који оснажују појаву позитивних исхода. То је оно што недостаје у датом прегледу литературе и што треба још истраживати како би важност улоге оца била транспарентнија и како би се расветлили утицаји улоге очева у овим аспектима, а можда најпре у социо-емоционалном аспекту који се показује као јако значајан за успешно сналажење у животу и за психолошко благостање особе.

Литература

1. Ackerman, B.P., Brown, E.D., D'Eramo, K.S. and Izard, C.E. (2002). Maternal Relationship Instability and the School Behaviour of Children from Disadvantaged Families, *Developmental Psychology,* 38(5): 694–704.
2. Amato, P. (1994). Father-child relations, mother-child relations, and offspring psychological well-being in early adulthood, *Journal of Marriage and the Family, 56,* 1031-1042.
3. Allgood, S. M., Beckert, T. E., & Peterson, C. (2012). The Role of Father Involvement in the Perceived Psychological Well-Being of Young Adult Daughters: A Retrospective Study, *North American Journal of Psychology*, *14*(1).
4. Amato, P. R., & Sobolewski, J. M. (2004). The Effects of Divorce on Fathers and Children: Nonresidential Fathers and Stepfathers. In: M. E. Lamb (Ed.): *The role of the father in child development* (pp. 341-367). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
5. Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process model, *Child Development, 55,* 83-96.
6. Bretherton, I., Lambert, D., & Golby, B. (2006). Modeling and reworking childhood experiences: involved father's representations of being parented and of parenting a preschool child. In: Ofra, M. (Ed.): *Parenting representations: theory, research and clinical implications* (pp.177-207). Cambridge: University Press
7. Bronte-Tinkew, J., Carrano, J., Horowitz, A., & Kinukawa, A. (2008). Involvement among resident fathers and links to infant cognitive outcomes, *Journal of Family Issues, 29,* 1211-1244.

8. Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga
9. Tuce, Đ., Fako, I. (2013). Razlike u percepciji roditeljskog ponašanja s obzirom na spol roditelja I spol adolescenata, *Godisnjak za psihologiju, 10* (12), 41-54.
10. East, L., Jackson, D., & O'Brien, L. (2006). Father absence and adolescent development: a review of the literature, *Journal of Child Health Care, 10* (4), 283-295.
11. Ellis, B.J., Bates, J.E., Dodge, K.A., Fergusson, D.M., Horwood, J.L., Pettit, G.S. and Woodward, L. (2003). Does Father Absence Place Daughters at Special Risk for Early Sexual Activity and Teenage Pregnancy?, *Child Development* 74(3): 801–21.
12. Flouri, E., & Buchanan, A. (2003a). The role of father involvement and mother involvement in adolescents' psychological well-being, *British Journal of Social Work, 33*(3), 399-406.
13. Flouri, E., & Buchanan, A. (2003b). The role of mother involvement and father in volvement in adolescent bullying behavior, *Journal of Interpersonal Violence, 18*(6), 634-644.
14. Fluori, E. (2005). *Fathering and Child Outcomes*. John Wiley & Sons, Ltd.
15. Grubor, s., Mihić, I., Zotović, M., i Petrović, J. (2008). Relacije selfkoncepta adolescenata i procenjenih vaspitnih stilova njihovih roditelja, *Pedagoška stvarnost, 5-6*, 622-635.
16. Hetherington, E. M., & Stanley-Hagan, M. M. (1997). The effects of divorce on fathers and their children. In: M. E. Lamb (Ed.): *The role of the father in child development* (pp. 191-211). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
17. Jones, J., & Mosher, W. D. (2013). *Fathers' involvement with their children: United States, 2006-2010*. US Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Health Statistics.
18. Kapor-Stanulović N (2008). *Na putu ka odraslosti*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd.
19. Lamb, M. E. (1981). *The role of the father in child development* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.
20. Lamb, M. E. (1986). The changing roles of fathers. In: M. E. Lamb (Ed.): *The father's role: Applied perspectives* (pp. 3-27). New York: John Wiley and Sons.
21. Lamb, M., & Tamis-Lemonda, C. (2004). Fathers' role in child development. In: M. Lamb (Ed.): *The role of the father in child development* (Vol. 3). New York: John Wiley & Sons, Inc.
22. Lečić Toševski, D., Draganić Gajić, S., & Stojanović, D. (2001). Poremećaji ličnosti i porodični odnosi, *Psihijatrija danas, 33*, 101-112.
23. Mackey, W.C. (2001) Support for the Existence of an Independent Man-to-child Affiliative Bond: Fatherhood as a Biocultural Intervention, *Psychology of Men and Masculinity* 2(1): 51–66.
24. Macuka, I. (2010). Osobne i kontekstualne odrednice roditeljskog ponašanja, *Suvremena psihologija, 13*, 63-81.
25. Marinković, L. (2005). *Uloga oca u porodici:formiranje identiteta kod adolescenata.* Neobjavljeni magistarski rad. Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad.
26. Mihić, I. (2005). Uloga vaspitnog stila roditelja u proceni porodice. U: M. Franceško i M. Zotović (Ur.): *Ličnost u višekulturnom društvu: Psihosocijalni aspekti društvene tranzicije u Srbiji* (238-254). Novi Sad: Odsek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.

27. Mihić I., Zotović M., Petrović J. (2006). Sociodemografske karakteristike porodice, podela posla u kući i vaspitni stilovi roditelja u porodicama na teoritoriji Vojvodine. *Pedagoška stvarnost, 1-2*, 118-134.
28. Mihić, I., i Petrović, J. (2009). Percepcija kvaliteta odnosa unutar porodice-iskustvo adolescenata iz Srbije, *Primenjena psihologija*, *2*(4), 369-384.
29. Mihić, I. (2010). Uključenost oca u brigu o detetu: efekti očevih iskustava iz porodice porekla i kvaliteta relacija u porodici prokreacije. *Primenjena psihologija*, *3*(3), 197-222.
30. Parke, R. D., Power, T. G., & Gottman, J. (1979). Conceptualizing and quantifying influence patterns in the family triad, *Social interaction analysis: Methodological issues*, 231-252.
31. Petrović J. (2007). Odnosi u porodicama u Vojvodini: podela uloga, vaspitno ponašanje roditelja i porodična klima. U: Zotović M. (ur): *Porodice u Vojvodini: karakteristike i funkcionalnost*. Novi Sad, Filozofski fakultet.
32. Rohner, R.P. and Veneziano, R.A. (2001). The Importance of Father Love: History and Contemporary Evidence, *Review of General Psychology* 5(4): 382–405.
33. Todorović, J. (2004). Vaspitni stilovi u porodici i stabilnost samopoštovanja adolescenata. *Psihologija, 37,* 183-193.
34. Vujović, T., (2004). Uticaj poremećaja porodičnih odnosa na psihosocijalni razvoj djece u porodicama očeva alkoholičara, *Socijalna misao, 11,* 51-70.
35. Vulić-Prtorić, A. (2002). Obiteljske interakcije i psihopatološki simptomi u djece i adolescenata, *Suvremena psihologija*, *5*(1), 31-51.
36. Zotović, M., Mihić, I., i Petrović, J. (2007). Sociodemografske i psihološke karakteristike tradicionalnih i egalitarnih porodica u Vojvodini. U: M. Biro, S. Smederevac (ur): *Psihologija i društvo* (str. 151 – 162). Novi Sad: Odsek za psihologiju, Filozofski fakultet.
37. Zuković, S., Ninković, S., i Krstić, K. (2015). Vaspitni postupci roditelja iz ugla adolescenata. *U: Psihološka istraživanja, 18* (1),125-143.

Teodora Marinković

THE FATHER'S ROLE IN ADOLESCENCE

Summary: *This paper will discuss the role of father in the life of children, whereby we analysed all those aspects we consider important for understanding this complex role. We started with research that studied the role of father through different historical eras in order to gain a bigger picture on how the understanding of the father's role changed throughout history and what this role implies nowadays. Although father's influence on children's accomplishments has not been the subject of extensive studies, some results indicate that paternal love is equally important as maternal and that it strongly impacts child's health, their cognitive development and social functioning. Father involvement in child rearing reflects positively on the child in the same measure as mother involvement does. Fewer behavioural problems, reduced exposure to different forms of risky behaviour, less absenteeism and dropping out, greater educational ambitions, etc. have all been recorded in children whose fathers are more involved and interested in child rearing. Research shows that fathers have an important role in cognitive, behavioural and socio-emotional functioning of children. The more active their role and the more positive their interaction with children, the better results of children in the aforementioned fields. In addition, father's influence can be manifested directly and indirectly. There are more and more studies that underline the need and significance of recognising the distinctiveness of the father's role for the child's well-being, both during childhood and later in adulthood.*

Key words: father's role, childhood, consequences of having and not having a father figure.

Примљено: 12. 11. 2018. године.
Одобрено за штампу: 08. 12. 2018. године.

Весна ФИЛИПОВИЋ ПЕТРОВИЋ
ОШ „Васа Пелагић“, Лесковац

УДК 027.8 : [371.214 :: 811.163.41
- стручни рад -

ШКОЛСКА БИБЛИОТЕКА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ

Сажетак: *Рад се бави улогом школске библиотеке у савременом васпитно-образовном процесу с освртом на процес наставе српског језика у разредној настави. Школска библиотека се приказује као значајни извор сазнања, која својом грађом допуњује сва васпитно-образовна подручја, а уз примену одређених облика и метода рада наставника помаже ученицима у учењу, усавршавању у свим предметима и стварању трајних навика и способности за самостално образовање. Она оснажује, охрабрује, осамостаљује, позитивно усмерава и намењена је корисницима на узрасту који представља најважнији период у формирању личности. Школска библиотека је библиотечко-информациони и васпитно-образовни центар школе, место у коме и из кога се организује наставни програм и покреће низ ваннаставних активности, место које живи у сећању дуго након што човек престане бити дете.*

Кључне речи: *школска библиотека, настава српског језика у разредној настави, план рада школског библиотекара.*

1. Увод

У животу данашњег човека дешавају се велике промене. Покретачка снага промена јесу наука, знање и модерне технологије. Људски фактор постаје најважнији развојни ресурс, а улагање у његов развој најрентабилнија инвестиција. Брзе промене диктирају континуирано прилагођавање новим технологијама, уређајима и правилима. „Захуктала научно-технолошка револуција убрзано мења свет и наговештава нову будућност. Долази до експлозије знања и производње докумената најразличитијих врста и садржаја. Наступа време поплаве информација и података који свакодневно запљускују све аспекте човековог рада. Време промена улази у све поре друштвеног живота. Технолошке промене које смо током последњих двадесет пет година видели у библиотекама биле су драматичне, али оне бледе у поређењу с напоредним променама у друштву, политици, животним стиловима и готово сваком другом виду људског живота“ (Горман, 2007:

* fives@ptt.rs

12). Управо те промене доводе до невиђене експлозије знања и производње докумената најразличитијих врста и садржаја. Све оне утичу на човека и његов рад и развој.

Експлозија знања води и тежњи и циљу савременог човека да се што више обогати како би овладао природом, друштвом и њиховим богатствима. Стална човекова тежња за развојем обележила је тражење бољих начина образовно-васпитног рада чије би постојање довело до бољих резултата, напредовања и иновирања образовања. Савремено образовање засновано је на оспособљавању младих за боље начине учења, начине доласка до информација и перманентног образовања. Данашњи научни и технолошки развој ставља школу пред нове проблеме, поставља јој велике задатке, тражи нова решења. Ученик постаје централни фактор. Модерна школа ученицима пружа активну позицију у процесу стицања знања и изграђивању свеукупног живота и рада. У школи ученик испољава и задовољава своја интересовања, јача везу и интеракцију с наставницима, образује радне групе – секције засноване на личним интересовањима и склоностима. Другим речима, образовањем као процесом преображаја, раста и развоја индивидуе усмерава се њена координација, идејно јединство и усаглашава процес усвајања савременог људког прогреса.

2. Школска библиотека данас - основни правци развоја

Школе и школске библиотеке представљају најорганизованије и најпозваније институције за даљи и бржи научни, културни и економски прогрес. У модернизацији данашње школе једна од најважнијих промена је трансформација школских библиотека у библиотечко-информацијске центре и њихово уклапање у библиотечко-информацијски и образовно-васпитни систем.

Могућностима библиотеке и њеном улогом у разредној и предметној настави у скорије време бавили су се Миле Пенков у својој докторској дисертацији *Библиотека основне школе и њена функција у настави српског језика и књижевности* (2014) и Драгана Грујић у својој докторској дисертацији *Школска библиотека у предметној и разредној настави школе* (2013). Питање улоге библиотеке у разредној и предметној настави постаје све актуелније и о њему се све више говори и пише (А. Вранеш, Љ.Марковић и С. Смиљковић (2014), А. Вранеш (2016)). Школска библиотека данас представља центар свих дешавања у школи: место где ученици долазе и проводе своје слободно време, позајмљују књигу, претражују и самостално долазе до неопходних информација. У библиотеци се припрема и изводи настава, организују такмичења, предавања, радионице, трибине и књижевни сусрети. Данашња технолошка револуција библиотеку приближава кориснику и омогућује му да из своје удобне кућне фотеље види и прочита „све благо овог света“. Дигитализација научне и културне баштине омогућује свим корисницима библиотечких услуга несметан приступ свим дигитализованим рукописима. Школска библиотека усмерена на корисника испуњава његове потребе за сваком врстом библиотечке грађе, чиме директно и индиректно олакшава, употпуњује и оснажује наставни процес.

Међународни савез библиотекарских друштава и установа (International Federation of Library Associations and Institutions), водећи светски савез библиотекарских удружења – независна, непрофитна организација посвећена међународној сарадњи и развоју библиотекарства, основана 1927. године, на међународној конференцији у Шкотској са 1600 чланова из 150 земаља широм света, ИФЛА, поред осталих, доноси и манифест за школске библиотеке, чиме посебно истиче њен значај за савремени свет. Манифестом се позивају владе да преко својих министарстава, одговорних за образовање, осмисле стратегије, програме и планове рада у којима су утврђена њена начела. Манифест садржи и ИФЛА УНЕСКО *Смернице за школске библиотеке*, које дефинишу активности библиотеке на следећи начин: „школска библиотека пружа информације и сазнања који су неопходни за успешно учествовање у савременом друштву засновано на информацијама и знању. Школска библиотека омогућава ученицима да овладају вештинама за учење током читавог живота, развија њихову стваралачку машту и оспособљава их да буду одговорни грађани“ (Гласник НБС, 1/2005: 389). Тиме школска библиотека обавља низ активности и даје главни допринос остваривању задатака и визија школе: ученике и наставнике снабдева информацијама које су неопходне у учењу, образовно-васпитном процесу, самосталном изучавању литературе, интелектуалном раду и перманентном образовању, чиме постаје место на коме и из кога почињу све предности активног, креативног, спонтаног и слободног ученика данашњице. Школска библиотека се ставља у функцију целокупног наставног процеса, активно је укључена у наставне програме и све облике образовне делатности, чиме унапређује образовно-васпитни рад. Коришћењем библиотечког фонда наставници обогаћују свој професионални школски рад, а ученици се оспособљавају за самообразовање, јер ученик у библиотеци стиче знања, проналази информације и развија истраживачки дух.

3. Структура годишњег програма рада школске библиотеке

Савремена школска библиотека је место библиотечко-информационе, васпитно-образовне и културне активности школе. „У школској библиотеци се прикупља, обрађује и ученицима, наставницима и стручним сарадницима даје на коришћење библиотечко-информациона грађа: књиге, приручници, листови, серијске публикације, аудиовизуелна средства и материјали, компјутерски и други програми, педагошка документација за реализацију процеса наставе и учења, стручног усавршавања наставника и стручних сарадника“ (Пешаковић, Тодосијевић, 1989: 10). Задатак школске библиотеке је да код ученика развија навике читања и коришћења библиотечких услуга, као и да ученике оспособљава да користе информације у свим облицима и на свим медијима и омогући им да овладају вештинама потребним за учење и напредовање. Школска библиотека унапређује разне облике и методе образовно-васпитног рада, обезбеђује пријем и дистрибуцију различитих информација у школи, активно је укључе-

на у образовно-васпитни процес и њено деловање је саставни део годишњег програма рада школе. „Посебни задаци школске библиотеке су:

- набавка, физичка обрада, инвентарисање, класификација, сигнатура и каталаогизација књижне и некњижне грађе;
- издавање књижне и некњижне грађе;
- системско праћење потреба и развијање интересовања, способности и навика својих корисника, посебно ученика и наставника у вези са коришћењем књижне и некњижне грађе, разних врста информација, примењујући у томе разне облике и методе мотивације, пропаганде и обуке;
- подстицање ученика, наставника и сарадника за коришћење фондова библиотека на подручју уже и шире заједнице;
- програмирање своје делатности у складу са потребама школе и свих корисника, активно учествовање у остваривању годишњих програма образовно-васпитног рада школе;
- обезбеђивање, одржавање и заштита грађе којом располаже;
- редовне ревизије и отпис књижне и некњижне грађе и уредно вођење све прописне документације о своме раду и
- учествовање у разним видовима координације и кооперације библиотеке на подручју уже и шире заједнице“ (Пешаковићи, Тодосијевић, 1989: 112)

Ученици позајмљују књиге, користе дечје листове, часописе и енциклопедије, претражују интернет, уче се реду, раду и дисциплини, богате свој интелектуални, естетски и емоционални живот, сусрећу књижевнике, научнике и уметнике, образују се из сопствених потреба. Годишњим програмом рада школске библиотеке утврђују се задаци и послови (по областима, полугодиштима и месецима) и даље се разрађују и конкретизују у оперативним плановима рада (месечним, недељним и дневним). Програмска структура рада школске библиотеке зависи од: педагошке развијености школе, друштвених услова средине у којој ради и делује школа, материјално-техничке опремљености, организације рада, продуженог и/или целодневног боравка, позитивног етоса у школи и других фактора. Библиотека је дужна да у свом фонду прикупља уџбенике и друга наставна средства намењена и ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, као и стручну литературу за наставнике и стручне сараднике.

На основу школског програма, документа који се доноси на период од четири године, израђује се Годишњи план рада установе, чији је саставни део и годишњи план рада школске библиотеке, тј. глобални (годишњи) план рада школског библиотекара. Школски библиотекар, реализовањем задатака и послова из области образовања и васпитања, као и библиотечко-информацијских из домена културних активности школске библиотеке, доприноси унапређивању свих облика и подручја рада, јер учествује у пословима планирања, програмирања, организовања, унапређивања и праћења рада школе, односно целокупног образовног процеса.

4. Школски библиотекар – ризничар и скретничар

Стручни сарадник – школски библиотекар, својим стручним ангажовањем, доприноси остваривању и унапређивању образовно-васпитног рада у основним и средњим школама, реализујући програм рада прилагођен наставним плановима и програмима. Програм рада школског библиотекара обухвата задатке и послове из области образовања и васпитања, као и библиотечко-информацијске послове из домена културних и уметничких аспеката образовања. „Школска библиотека нуди помоћ при учењу, књиге и изворе, који свим учесницима образовно-васпитног процеса у школи омогућавају развијање и подстицање критичког мишљења и делотворно коришћење информација у свим облицима. Библиотечко особље омогућава приступ коришћењу књига и других извора информација, у распону од уметничких до документарних, од штампаних до електронских, на лицу места и на даљину“ (Радојковић, Стојковић, 2004: 141). Проширивање садржаја и функције школске библиотеке у циљу повећања њеног доприноса у модернизацији васпитно-образовног рада истовремено проширује и функцију школског библиотекара. Он својим компетенцијама, саветодавним и другим облицима рада унапређује образовно-васпитни рад, сарадњу с родитељима односно старатељима, прати остваривање утврђених стандарда постигнућа, пружа подршку наставницима и васпитачима за унапређивање њиховог образовно-васпитног рада, помаже у развијању индивидуалних образовних планова по питањима која су од значаја за образовање и васпитање и развој професионалне каријере .

Школски библиотекар подстиче промовисање читања и самосталност ученика у учењу, доприноси развоју информационе писмености (медијске и информатичке), остварује сарадњу и заједничко планирање активности наставника и стручњака, обезбеђује електронске изворе и приступ ка њима, чиме развија перманентност у учењу. Библиотекари су, по речима проф. Вранеш, „посредници између знања и људи који су га жељни“ (Вранеш, 2016: 19). Од рада и способности библиотекара зависи улога коју библиотека врши у организацији васпитања и образовања на нивоу школе.

Свој програм рада школски библиотекар од 2012. године доноси на основу Правилника о програму свих облика рада стручних сарадника („Службени гласник РС – Просветни гласник“ 5/2012) који дефинише девет области рада школског библиотекара:

I Планирање и програмирање образовно-васпитног рада;

II Праћење и вредновање образовно-васпитног рада;

III Рад са наставницима;

IV Рад са ученицима;

V Рад са родитељима односно старатељима;

VI Рад са директором, стручним сарадницима, педагошким асистентом и пратиоцем ученика;

VII Рад у стручним органима и тимовима;

VIII Сарадња са надлежним установама, организацијама, удружењима и јединицом локалне самоуправе;

IX Вођење документације, припрема за рад и стручно усавршавање.

Школски библиотекари у сарадњи с наставницима различитим средствима, методама и облицима рада подстичу радозналост ученика и жељу за новим сазнањима. Све наведено школског библиотекара ставља у ред једног од корена савремене школске сцене. Он својим знањем, вештинама и стручношћу задовољава потребе сваке специфичне школске средине и постаје равноправни припадник стручног особља, учествује у тимском раду и доприноси остваривању задатака и мисија школе.

5. Школска библиотека – место припреме ученика и наставника за васпитно-образовни процес

Савремена школска библиотека је нужан и неопходан простор у школи који ученици и наставници активно користе. Она усаглашава своје активности са захтевима савременог образовања: користи савремени приступ и овладавање наставним програмима, прихвата информациону технологију и кроз разне огледне и угледне часове развија креативност наставника и ученика у наставним и ваннаставним активностима. Сарадња наставника и школског библиотекара је неопходна за постизање максимума библиотечких услуга.

Како у времену друштвених мрежа привући ученика библиотеци?

Најзначајнији тренутак почетка, први сусрет предшколаца и ученика првог разреда са школском библиотеком објашњава чувена реченица: „Мали корак за човека, а велики за човечанство“. Тај корак мора бити непосредан, занимљив и садржајан. Прваци упознају библиотеку као место у коме станују књиге, уочавају разлику између библиотеке и књижаре, разгледају библиотеку, а кроз читање и причање прича, бајки, гледање цртаних филмова, слушање музике, илустровање и израду граничника развијају љубав према књизи и библиотеци. Након свечаног часа, тренутка учлањења, који остаје запамћен по првим сликовницама, шареним књигама, књигама о животињама и хумористичкој литератури, првак постаје члан школске библиотеке и са чланском картом у руци јури у непознато, неизвесно и бајковито. Ученицима су блиска дела која наставне садржаје представљају у форми другачијој од оне која је заступљена у самом уџбенику. Другачије, несвакидашње, шарено и лепо привлачи на читање и ствара веће интересовање за одређене предмете. Књига писана приступачним стилом, лепо илустрована, омогућава и наставницима да свој предмет приближе ученицима.

Временом, уз помоћ родитеља, захтеви се повећавају, ученици добијају књиге с мање илустрација, а више текста. Другацима се читају народне и уметничке бајке, приповетке, познате музички обрађене песме. Постоје различити начини подстицања ученика на разговор о прочитаној

књизи: анкете у оквиру акционих истраживања, необавезан разговор приликом замене књиге, књига на столу и у руци школског библиотекара и учитеља, најављени часови о прочитаним књигама, који захтевају детаљну припрему код куће, одабране најомиљеније песме или одломак из романа, приче, бајке, разговор на тему зашто је баш то омиљени стих/пасус, драмски приказ омиљеног дела, писање сценарија драмских игроказа, ликовна уметност као подстицај за писање и читање, илустрација корица најомиљеније књиге, компоновање најомиљенијих песама познатих песника за децу. Прави заљубљеници у књигу могу упоређивати роман и цртани или играни филм, развијати дебату о важним питањима из прочитаног дела, организовати квиз, интервјуисати важне личности школе у вези с прочитаном или најомиљенијом књигом, учествовати на књижевним сусретима, дружити се с писцима, такмичити у читању, рецитовању, беседништву. Породица је важан чинилац у формирању навика читања, зато је сарадња с родитељима итекако неопходна у васпитно-образовном раду школске библиотеке. Родитељи једнако учествују у свим унапред поменутим активностима, јер се љубав према књизи и читању развија и као учење по моделу.

Незаобилазни део данашње свакодневнице представља „појава информационо-комуникационих технологија, која све активности развоја школских библиотека усмерава на трансформисање у школске библиотечко-информационе центре, чиме она постаје незаменљива подршка образовно-васпитном процесу. Тако саставни део сваке данашње школске библиотеке јесу рачунар и интернет-мрежа. Рачунар се на дечјем узрасту користи разноврсно: „са циљем да се нешто научи (о конкретним стварима, методама решавања проблема...), да се припреми за своје будуће професионалне активности (упућивање у програме који се користе у пракси) или са циљем да се на разне начине разоноди“ (Речицки, Гиртнер, 2002: 23). Нови електронски извори представљају посебан изазов за кориснике библиотеке. Библиотекар тражење информација на интернету своди на разумну меру – долажење до потребних информација и селекција истих. Интернет омогућава одржавање сајта школске библиотеке, на којем она може бити детаљно представљена, а амбициозни и предани наставници могу представити и списак електронских извора информација који прате наставни програм.

Интернет чини школску библиотеку пребогатим извором знања. Ученици, већ навикнути на претраживање, и у школској библиотеци лако долазе до потребних информација, а кроз адекватно усмерење наставника и библиотекара, организовањем презентација наученога реализују се различите, другачије форме наставе. Савремено друштво учи нас да није довољно само учити и научити, већ знати презентовати и применити. Зато се у школској библиотеци организују презентације излагања, демонстрације знања и вештина. Неки од облика наставе (проблемска, активна, пројектна) презентују стил излагања прилагођен индивидуалним способностима ученика.

У библиотеци се организују и изводе посебни пројекти који се реализују у проширеном окружењу за учење, књижевно-читалачки клубови састављени од ученика, наставника и родитеља, продајне изложбе књига, музички интермецо са звуцима дела класичне музике, турнири у шаху и игри *Не љути се човече*, квизови знања и едукативних игара – *Занимљива географија* и друго. Добро организован рад, мотивација, испуњење плана и програма и задовољство ученика сврставају библиотеку у императиве савременог образовања.

Данашња савремена школска библиотека треба да омогући приступ широком избору извора који задовољавају потребе корисника. „Библиотека је својим фондом драгоцени извор сазнања који наставници у току реализације васпитно-образовног процеса преносе ученицима и омогућавају им да лакше и брже схвате и разумеју појмове предвиђене наставним програмом. Праћењем стручне литературе и коришћењем других извора којим библиотека располаже наставник осавремењава делове програма из поједине наставне области и на тај начин чини наставу интересантнијом и атрактивнијом“ (Пешаковић, Тодосијевић, 1989: 25). Библиотека постаје помоћна служба која прати наставни програм, а школски библиотекар сарадник у настави.

У непосредној припреми наставника за извођење образовно-васпитног рада улога библиотеке је незамењива. Библиотека је извор информација које су наставнику потребне за реализацију самог процеса наставе, припреме за рад на часу (ученика и наставника), извођење самог часа, рад ученика после часа у циљу усвајања информација са часа или проширивања и продубљивања знања после часа. За реализацију наставног плана и програма наставник је у обавези да се упознаје с новинама и достигнућима у науци и струци, као и у методичким и дидактичким и педагошко-психолошким сазнањима. Основни извор информација у том случају је грађа школске библитеке. Наставници упућују ученике да користе библиотечку грађу, потребну литературу, при чему траже потребне информације од ученика – шта су пронашли, до чега су дошли и шта су користили у свом раду.

Знање до којег се долази самосталним закључивањем и упоређивањем дубље доживљава и јача интелектуални дух и вољу. Задатак савремене школске библиотеке је да се ученицима обезбеди могућност самосталног истраживања, при чему развијају радост учења, позитиван трансфер и унутрашњи механизми дечјег истраживања. Истраживачка, пројектна, проблемска и тимска настава успостављају међупредметну повезаност, а школска библиотека постаје идеално место њене реализације.

Сарадња школског библиотекара и учитеља пресудна је у развијању љубави према књизи и библиотеци. Часови у библиотеци су омиљени међу ученицима јер су осмишљени добрим садржајем и реализовани стручним радом библиотекара. Рад школског библотекара је захтеван, значајан и незамењив у савременој школи. Правилно сагледавање њиховог места и функције у систему образовања и васпитања и ефикасна организација важни су предуслови за успешно остваривање задатака које захтева

савремени васпитно-образовни процес. Зато је потреба за изучавањем области рада школске библиотеке у савременом васпитно-образовном систему више него неопходна, јер се место библиотеке мења променом парадигме савременог образовања.

Сви облици образовно-васпитног рада могу се изводити у школској библиотеци, наравно у зависности од циљева и задатака одређеног наставног предмета и назначене наставне области и обрадиве наставне јединице. Настава српског језика у основној школи свакако предњачи у овом захтеву, по природи својих задатака и циљева.

Наставна јединица ***Употреба великог слова у писању наслова књига, часописа и новина*** део је наставног програма српског језика ученика трећег разреда основне школе. Едукација о појму публикација и врстама серијских публикација уклапа се у оквире наставне јединице – упознавање с књижним фондом школске библиотеке, па је школска библиотека идеално место за остваривање назначених циљева часа. Практична знања о употреби и разликовању часописа и новина неопходна су током целокупног школовања, па знања и умења стечена на оваквом часу остају за цео живот у памћењу малог ђака трећака.

6. Реализација наставне јединице *Употреба великог слова у писању наслова књига, часописа и новина* у школској библиотеци

Школске библиотеке поседују изворе који прате програм и помажу његову реализацију. Свака школска библиотека, осим основних, монографских, поседује и серијске публикације које излазе у периодичним свескама или књигама, имају нумеричке или хронолошке ознаке, а излажење им није унапред временски ограничено. Појављују се као новине, службени листови, магазини, ревије, часописи, билтени и представљају значајан извор информација савременог друштва. Основу њиховог коришћења представљају дечји листови и часописи. „Дечји листови и часописи су значајан део књижног фонда ученичке библиотеке. Њега чине: дечји литерарни часописи, дечји часописи разних подручја живота, науке и уметности, новине за децу, понеки часопис из техничких и природних наука, које са разумевањем могу да читају ученици, омладински часописи и новине и слично“ (Пешаковић, Тодосијевић, 1989: 16). Школа је обавезна да обезбеди одређени број дечјих листова и новина, а школски библиотекар, у сарадњи с наставницима, обезбеђује њихово коришћење у наставним и ваннаставним активностима. У процесу осавремењивања и актуализације наставе, коришћење дечје штампе у настави развија писменост, језичку културу и интелектуалне способности ученика.

Часопис у настави представља помоћну литературу и служи самосталном стицању знања, а његово непосредно коришћење приказано је у једном од могућих сценарија за извођење часа српског језика у трећем разреду и реализацију наставне јединице *Употреба великог слова у писању наслова књига, часописа и новина*, чиме се практично сагледава употреба књижног фонда школске библиотеке у настави.

ЧАС У БИБЛИОТЕЦИ

ПИСАНА ПРИПРЕМА ЗА ЧАС СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ТРЕЋЕМ РАЗРЕДУ ОШ

Наставна јединица: ***Употреба великог слова у писању наслова књига, часописа и новина***

Тип часа: обрада

Облици рада: фронтални, индивидуални, рад у пару

Наставне методе: монолошка, дијалошка, демонстративно-илустративна, текстуална

Циљ и задаци часа:

- Оспособљавање ученика за правилну употребу великог слова у писању наслова књига, часописа и новина;
- Пружање прилика за стицање искуства у креирању и коришћењу информација за знање, разумевање, имагинацију и уживање;
- Развијање интелектуалне знатижеље, флексибилност мишљења;
- Анимирање ученика за коришћење књижног фонда школске библиотеке и налажење информација.

Наставна средства и потребан материјал: тајанствено писмо, часописи, новине, књиге, рачунар, пројектор

Образовни стандарди: 1СЈ 1.3.4. 1СЈ 2.3.2. употреба великог слова

Активности ученика: одговарају на питања, решавају задатке, анализирају, синтетишу, изводе закључак, пишу правила

Активности учитеља: поставља питања, пише примере, објашњава, отклања грешке и нејасноће у раду

Активности библиотекара: помаже учитељу у реализацији часа; сарађује како би елементе библиотечких програма у највећој могућој мери повезао с наставном јединицом.

Корелација: с осталим правописним садржајима и библиотечким појмовима

Коришћена литература: *Правопис српског језика*, Милорад, Дешић, Земун, 2004. г.

Ток часа

1. корак – увод у тему **–** дешифровање *Тајанственог писма*
2. корак – објашњење појма публикација
3. корак – писање наслова књига, часописа и новина
4. корак – књиге, новине и часописи **–** сличности и разлике
5. корак – решавање наставног листића

1. **КОРАК – увод у тему – дешифровање *Тајанственог писма***

Учитељ: Час српског језика данас ћемо одржати у школској библиотеци. С нама ће данас бити наша библиотекарка. Она ће нам помагати у делу часа на коме ћемо на занимљив и допадљив начин разговарати

о ономе са чиме се сваког дана сусрећемо код куће, у школи, на улици, код лекара, у пошти, у банци, у позоришту. Свако за себе нека напише одговор у свесци, шта мисли да је то, чега то највише има у библиотеци, али пазите да одговор не види нико – будите тајанствени. (Ученици пишу.)

Библиотекар: Кад смо код тајанствености, претурајући јуче по библиотеци, наишла сам на једно *ТАЈАНСТВЕНО ПИСМО* нашег познатог писца за децу Јована Јовановића Змаја. Да ли у библиотеци међу овим фотографијама препознајете Змаја? (Препознавање фотографије Ј. Ј. Змаја.) Шта знате њему? Коју Змајеву песму памтите? Змајево писмо добиће сваки пар у клупи. Имате 5 минута да га дешифрујете.

○	Ў	╬	*
€	£	±	₪
₡	₳	№	Ω
₦	%	₾	₯

○ **Пред**	Ў **тобом**	╬ **лежи**	* **поље**
€ **сасвим**	£ **је**	± **беле**	₪ **боје**
₡ **и**	₳ **чека**	№ **црну**	Ω **кишу**
₦ **из**	% **једне**	₾ **руке**	₯ **твоје**

„Пред тобом лежи поље,
сасвим је беле боје
и чека црну кишу
из једне руке твоје “

Шта сте добили дешифровањем писма? Шта је решење ове загонетке? Где сте видели највише књига на једном месту? Шта мислите, колико књига има наша школска библиотека? Да видимо ко ће бити најближи тачном броју. (Уписујем претпоставке ученика, а онда кажем тачан број.) Напишите наслов неке књиге коју знате. (Ученици записују у свескама, један ученик на мини-табли.) Хајмо да с полица узмемо још неку књигу и њен наслов забележимо! (Ученици бирају и записују наслове двеју књига.)

2. КОРАК – објашњење појма публикација

Када гледамо представу у позоришту, ми смо онда .... (Публика). Публика представља скуп људи на једном месту која се окупила како би пратила неко дешавање (позоришну представу, луткарску представу, циркус, концерт). Публикација је доступна свима, сви могу да је виде, чују, прочитају. Публикација је књига, часопис, новина, летак, брошура, енциклопедија, речник. Библиотекар показује примере. Публикацију могу сви да прочитају, као што гледају представу, циркус, слушају концерт. Публикација може бити штампана као књига или електронска (показивање примера електронских публикација).

Устаните и у пару с полица школске библиотеке узмите књигу, часопис или новине. Правило је да сваки пар мора да има једну књигу и један часопис или новине на столу. Имате два минута. Прелистајте публикацију коју сте одабрали и запишите њен наслов у свескама за школске задатке.

3. КОРАК – писање наслова књига, часописа и новина

Учитељ: Видим да су неки узели „Школарац“. Ко је то школарац? За кога кажемо да је школарац? За које дете кажемо да је школарац? (Школарац је дете које иде у школу.**)** Напишите у својим свескама реч *школарац*. Ко ће то записати на табли? Шта је ово – узимам часопис. То је часопис „Школарац “, часопис који читамо. Како онда код записивања разликујемо часопис од ученика који иде у школу? Шта мислите? Како пишемо *школарац* кад мислимо на дете које иде у школу, а како кад мислимо на назив часописа? **(**Наслов часописа пишемо под знаке навода и великим почетним словом, дете које иде у школу пише се малим словом без наводника.)

4. КОРАК – књиге, новине и часописи – сличности и разлике

Библиотекар: Нису сви изабрали часописе, да видимо шта сте још изабрали? (Књиге и новине.) Да ли знате шта су то новине? Како разликујемо новине од часописа? Библиотекар свим ученицима показује примере новина и часописа. Анализира се часопис и новине посебно, уочавајући сличности и разлике.

Новине су неповезана публикација, израђена од рециклираног папира, у црно-белој боји и има углавном мање од 20 страна. Неке од њих имају и више од 20 страна, на пример: „Политика“, „Вечерње новости“... Часописи су повезани, често у боји, с више од 20 страна. Од новина се разликују јер су мањег формата, излазе у већим размацима, месечно, тромесечно, годишње.

Учитељ: Пишемо називе књига и часописа које сте добили. („Задужбина“, “Просветни преглед“, “Намештаљка“, „Биоскоп у кутији шибица“...) Шта можемо закључити? **(**Наслови часописа, књига и новина пишу се великим почетним словом и обично се обележавају знацима навода.)

Шта смо ново научили данас на часу? На данашњем часу учили смо како се пишу наслови књига, часописа и новина. Учитељ пише наслов наставне јединице на табли.

Употреба великог слова у писању наслова књига, часописа и новина.

Ученици записују правило у свескама.

Наслови књига, часописа и новина пишу се великим почетним словом и обележавају се знацима навода.

Зашто је важно да знамо како се пишу наслови часописа, књига и новина? Зашто нам је то потребно у животу? Шта највише волите да читате? Коју књигу си последњу прочитао? Како се зове твој омиљени часопис? Записивање.

5. КОРАК – решавање наставног листића

У даљем раду ученици у пару решавају наставни листић, проверавају тачност и отклањају евентуалне грешке и нејасноће. Уколико остане времена, учитељ чита текст, а ученици пишу.

Напиши правилно следећи текст:

Моја другарица Милица је ученица трећег разреда. Њена омиљена књига је алиса у земљи чуда, Луиса Керола. Свакодневно чита лист школарац, а понекад прелиста и вечерње новости, новине које њен дека купује.

Домаћи задатак: *О језику*, стр. 40 и 41.

НАСТАВНИ ЛИСТИЋ

1.

Суботом поподне обично идемо у шетњу. Али, када је ружно време, свако себи тражи згодно место, узима књигу или новине. Тата чита информер, мама политику, а бака Блиц жену. Деда у својој фотељи поново чита роман доживљаји Тома Сојера. Ја завршавам књигу причам ти причу мог омиљеног писца Душана Радовића. У кући је тишина као у читаоници.

2.

Драган је прочитао народне бајке чардак ни на небу ни на земљи, златоруни ован и аждаја и царев син. На часу ликовног васпитања нацртао је илустрацију за роман бела грива. На приредби је успешно играо улогу дечака у тужибаби Душана Радовића и казивао песму Љубивоја Ршумовића домовина се брани лепотом. Драган је претплаћен на дечје новине и политикин забавник. Он редовно чита странице за децу које повремено излазе у политици, дневнику и борби.

Закључак

Савремени васпитно-образовни процес захтева да се пасиван положај ученика у настави искорени. Часови одржани у библиотеци то омогућују, јер је ученик субјекат у настави и активно учествује у осмишљавању, припремању и реализовању наставе, што буди и подстиче његову жељу за

читањем. Разноврсни задаци наставу у школској билиотеци чине занимљивом и интересантном, па многи ученици проналазе себе, откривају да су књиге сложене, богате и разноврсне и да се читањем много постиже: речник постаје богатији, знање језика и граматике постојаније, духовни живот разноврснији, те оно тако постаје стална духовна потреба.

Модеран модел образовања темељи се на идеји о школи која функционише као професионална заједница наставника, стручних сарадника, руководства школе и родитеља. Она је усмерена на акцију, стварне резултате деловања, стално побољшање и напредовање. У оваквој школи школски библиотекари активно учествују у реализацији наставног плана и програма, а њихова улога у процесу промена, растерећивању ученика и повезивању знања је незаобилазна. Средиште рада савремене школе је управо корисник информације и знања – ученик. Пут до таквог корисника је истраживачки процес који омогућује идентификацију и схватање његових потреба, задовољства и иновирања. Данас се на телевизији, на различитим интернетским страницама нуди мноштво информација: неке су тачне, неке и нису, неке су за забаву, неке за одмор, али нам у животу не служе ни у чему, често нас скрећу с правог пута. Школска библиотека и библиотекар ученицима помажу да дођу до истинитих и за живот и учење корисних информација.

Да ли је наставу могуће изводити у школској библиотеци, зависи од наставних садржаја предвиђених наставним планом и програмом, од могућности постизања циљева и задатака које та настава поставља, од узраста ученика, типа часа предвиђеног за одређену наставну јединицу на основу наставног плана и програма и облика рада, од фондова, техничке опремљености школске библиотеке и креативности и спремности на сарадњу наставника и школског библиотекара. Ипак, као најбитнији предуслов непосредне реализације наставе у школској библиотеци засигурно је избор наставних садржаја који ће се на тим часовима обрадити. Они морају бити унапред одабрани, а настава унапред осмишљена и заказана. Управо таква настава унапређује место и улогу савремене школске библиотеке и подстиче сарадњу с наставницима, управом школе, одговарајућим органима управе, родитељима и целокупном друштвеном заједницом. Настава постаје ученицима занимљива, чиме се обезбеђују и бољи резултати и квалитетније усвајање знања.

Литература

1. Вранеш, А. и сар. (2016). *Библиотека у настави*. Београд: Gama digital centar
2. Горман, М. (2007). *Наше непролазне вредности*. Београд: Филилошки факултет Универзитета у Београду.
3. Грујић, Д. (2013). *Школска библиотека у предметној и разредној настави школе*. Докторска дисертација. Филолошки факултет, Универзитет у Београду.

4. IFLA, IFLA/UNESCO Смернице за школске библиотеке, Гласник Народне библиотеке Србије 1/2005. Преузето 27.8.2017. са https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-sr.pdf
5. Пенков, М. (2014). *Библиотека основне школе и њена функција у настави српског језика и књижевности*. Докторска дисертација. Учитељски факултет, Универзитет у Нишу.
6. Пешаковић, Б., Тодосијевић, Н. (1989). *Школска библиотека у савременом образовању*. Београд: Нова просвета
7. Радојковић, М., Стојковић, Б. (2004). *Информационо-комуникациони системи*. Београд: Клио.
8. Речицки, Ж., Гиртнер, Ж. (2002). *Дете и компјутер*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
9. Правилник о програму свих облика рада стручних сарадника, Завод за унапређење васпитања и образовања. Преузето 30.9.2017. са http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/Pravilnik%20o%20programu%20svih%20oblika%20rada%20str_%20saradnika.pdf

Vesna Filipović Petrović

THE ROLE OF THE SCHOOL LIBRARY IN LOWER GRADES OF PRIMARY SCHOOL AND IMPLEMENTATION OF SERBIAN LANGUAGE INSTRUCTION

Summary: *The paper deals with the role of the school labrary in contemporary educational process with a special review of the process of Serbian language instruction in lower grades of primary school (1st-4th). The school labrary is shown to be a significant source of knowledge wich supplements all educational fields with its material and by application of certain forms and methods of classroom teachers' work helps students in learning Serbian language , in improvement in all school subjects and in creating lasting habits and skills for self education. It empowers, encourages, developes indepedence, positively directs and is intended for the users at the age crucial in formation of one's personality. A school library is informational and educational centre of school, a place in which the curriculum and a series of extracurricular activities are organised, a place wich lives in a man's memory long after he stops being a child.*

Key words: *school library, Serbian language instruction in lower grades of primary school, schedule of the school librarian.*

Примљено: 12. 11. 2018. године.
Одобрено за штампу: 17. 12. 2018. године.

Јелена СТОШИЋ ЈОВИЋ
докторанд Педагошког факултета у Врању

УДК 371.3 :: 821.163.41-342] : 373.32
- стручни рад -

СРПСКА АУТОРСКА БАЈКА ГРОЗДАНЕ ОЛУЈИЋ И МОГУЋНОСТИ ОСТВАРЕЊА *ОПШТИХ СТАНДАРДА ПОСТИГНУЋА У* ЧИТАНКАМА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Сажетак: *У раду смо разматрали појам општих стандарда постигнућа које је могуће реализовати радом на српској ауторској бајци. Покушали смо да сагледамо предвиђене српске ауторске бајке и дамо препоруке за њихову већу заступљеност у Наставном плану и програму и читанкама за млађе разреде основне школе. Проучавајући Наставни план и програм, увидели смо да су заступљени следећи аутори српске ауторске бајке: Десанка Максимовић, Бранко Ћопић, Бранко В. Радичевић, Стеван Раичковић и Гроздана Олујић. Посебну пажњу придали смо бајци Гроздане Олујић. Имајући у виду да су наведени бајкописци, предвиђени Наставним планом и програмом, заступљени и у читанакама за млађе разреде основне школе, сматрали смо нужним посветити пажњу дидактичко-методичкој апаратури и испитати следећи проблем: Да ли се понуђеном дидаткичко-методичком апаратуром у читанкама за млађе разреде основне школе издавачке кућа Креативни центар могу остварити образовни стандарди у областима Говорна култура, Вештина читања и разумевања прочитаног и Књижевност? Наведено проблемско питање покушали смо да истражимо анализом читанки издавачке куће Креативни центар, тумачећи дидактичко-методичку апаратуру. Такође, анализирали смо и усклађеност питања и задатака с образовним стандардима у областима Говорна култура, Вештина читања и разумевања прочитаног и Књижевност на примеру бајки Гроздане Олујић.*

Кључне речи: *српска ауторска бајка, Гроздана Олујић, стандарди постигнућа, читанке за млађе разреде основне школе.*

Увод

Бајка је једна од најважнијих књижевних врста у дечјој литератури с којом се деца сусрећу у најранијем детињству и која их прати прилично дуго и оставља најјаче трагове. О томе говоре дужина временског периода и интензитет дечјег интересовања за бајку, која се, у том погледу, не може упоредити ни са једном другом књижевном врстом.

* jelenastosic1990@gmail.com

При покушају одређења појма *бајка* долази се до значења, али не и до идеалне дефиниције. За бајку се још у XVII веку тврдило да је она приповетка фантастичне садржине, што потврђује и одређење које налазимо у *Речнику књижевних термина* (2001). Према *Речнику књижевних термина*, бајка је „народна приповетка фантастичне садржине“ (2001: 68). У *Речнику* САНУ бајка је дефинисана као „прича о невероватним догађајима, фантастичним бићима, чудноватим и чудотворним стварима и сл.“ (*Речник српскохрватског књиженог и народног језика,* 1959: 250). У *Речнику Матице српске* налазимо да је бајка „кратка прича о невероватним догађајима и натприродним бићима“ (*Речник српскохрватског књижевног језика,* 1967: 127). Историјске корене бајке (просторе на којима се првобитно јавила) немогуће је одредити. Многе бајке које су нам данас познате садржане су у песничким делима из прошлости, и уопште у делима и митологији старих народа. Зато су народне бајке задржале митолошке трагове. „Митови нису само саставни део живота, они су део сваког појединачко узетог човека. Одузети човеку причу – значи одузети му живот“ (Проп, 2013: 451). Потреба човека да прича приче потиче од давнина, о чему сведоче и писани трагови који имају елементе бајке. „Српска ауторска бајка има своју историју развоја. Стварала се у специфичним условима друштвено-историјског развоја српског народа. Иако је настала у дисконтинуитету, своје корене је вукла из народне бајке и осталих прозних врста које су у својој основи садржале чудесност и фантастику“ (Смиљковић, 2006: 28). Богатство песничких слика и ликова, боја и звукова, симболике и мудрости доживљава се читањем бајки највећих српских писаца, док се интерпретацијом бајке сва лепота уметничког исказа дочарава младом читаоцу, у чему је њен велики значај.

Савремена настава је, између осталог, заснована на компетенцијама и исходима учења. „Не можемо ни слутити колико креативности бива угашено по учионицама у којима се само инсистира на учењу“ (Нил, 1990: 43). Уместо увежбавања способности да се запамте и понове чињенице, независно од њиховог разумевања, и интерпретира научена информација, у савременој настави се инсистира на употреби стечених знања и умења у новој ситуацији кроз решавање проблема, а нарочито на ангажовању умних способности вишег реда.

Имајући у виду стандарде у образовању[1], прописане од стране *Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања*, даћемо преглед датих стандарда по разредима који се могу довести у везу са обрадом ауторске бајке у млађим разредима основне школе. Образовним стандардима су, у виду прецизирања исхода, дефинисане кључне компетенције

[1] Како не бисмо оптерећивали текст навођењем извора који се тиче стандарда у образовању, у даљем тексту даћемо само линк одакле је преузета листа образовних стандарда: преузето са: https://ceo.edu.rs/%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D0%B4%D0%B8-%D1%83-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%9A%D1%83/, дана 05.11.2018. године, 16:45.

које ученици треба да изграде након четворогодишњег изучавања одређеног предмета (у нашем случају предмета Српски језик). „Образовни стандарди су искази о темељним знањима, вештинама и умењима које ученици треба да стекну до одређеног нивоа у образовању. Стандарди артикулишу најважније захтеве школског учења и наставе и исказују их као исходе видљиве у понашању и расуђивању ученика“[2]. Нивои образовних стандарда описују исказе различите тежине, когнитивне комплексности и обима знања, од једноставнијих ка сложеним. Значај стандарда у образовању огледа се у унапређивању процеса наставе и учења, процени постигнућа ученика и одређењу ефекта рада у поређењу с националним стандардима. „Образовни стандарди представљају, прво, опис пројектованих и очекиваних домета образовног система у одређеној фази или етапи образовања, и друго, јасан и усаглашен инструмент за праћење и вредновање његове ефикасности. Применом стандарда можемо да добијемо податке о томе да ли мере које су предузете у образовном систему дају очекиване ефекте. Примена таквог система вредновања допринеће квалитетнијем планирању у области образовања и доношењу одлука које су засноване на емпиријски добијеним подацима“[3]. Дакле, стандардима у образовању могуће је одредити постигнућа ученика, али и постигнућа учитеља у компарацији с националним стандардима. „Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања за Српски језик садрже стандарде постигнућа за области: *Говорна култура, Вештина читања и разумевање прочитаног, Писано изражавање, Граматика и лексикологија* и *Књижевност*. У оквиру сваке области описани су захтеви на три нивоа, осим у области Говорна култура“[4]. Знајући да књижевност, тачније ауторска бајка, утиче на све аспекте личности, сматрамо нужним познавање наведених области општих стандарда постигнућа и препознавање могућности за остварење истих приликом обраде наставних јединица које се тичу ауторске бајке. Определили смо се да у раду сагледамо стандарде који се тичу подручја вештина читања и разумевање прочитаног на свим нивоима.

Српска ауторска бајка Гроздане Олујић и могућности остварења *општих стандарда постигнућа у* читанкама за млађе разреде основне школе

У причању или приповедању, при обликовању ауторске бајке, машта је креативни процес из које се стварају ликови који носе радњу и који су део приповедања. „Бајке Гроздане Олујић наслањају се на искуства ауторске бајке и националне и европске фантастичне приче“ (Опачић, 2010: 115), а према мишљењу Ј. Љуштановића, наслањају се „на један од

[2] Преузето са: http://ceo.edu.rs/images/stories/obrazovni_standardi/kraj_obaveznog_obrazovanja/Predlog%20standarda.pdf, дана 24.11.2018.године, 18:46.
[3] Исто.
[4]Преузето са: http://demo.paragraf.rs/demo/documents/editorial/standardi/37_stan_01.htm, дана 21.11.2018.године, 15: 56.

највиталнијих токова европске традиције у писању ауторске бајке, онај који има своје порекло у немачком романтизму“ (Љуштановић, 2010: 103). Притом, тврдња Љуштановића не искључује схватање З. Опачић, јер исто потврђује током свог бављења бајковним радом Г. Олујић. Наиме, добрим делом, тумачења ово двоје истраживача граде се на основу присуства и значаја појаве фантастичног у бајкама Г. Олујић. Јунак бајке и читалац модерног доба, навикао да прихвата и признаје из света који га окружује искључиво ствари које су део његовог индивидуалног искуства, према оностраним и натприродним догађајима и појавама најчешће заузимају став одбијања и неприхватања. Њихове реакције на натприродно управо су два од три услова које Н. Тодоров претпоставља остваривању фантастичног (Тодоров, 2010: 33). Чудесно се јавља у случају када изостану поменуте реакције. У супротном, у случају када су услови испуњени, могуће је остваривање неколико категорија: фантастичне, фантастично-чудне и фантастично-чудесне. Сходно томе и следећи типолошко одређење ауторкиних бајки под истраживачким пером З. Опачић, могуће је издвојити чудесне приче и приче с присуством фантастичног и чудног (Опачић, 2010: 120). Несебична, „отворена“ и ка небеским пространствима окренута природа јунака бајке, природа која прихвата свет у свој његовој сложеној целовитости, признајући његову чудесну димензију (*Марцијан и Сребренка*, *Звезда у чијим је грудима нешто куцало*, Олујић 1979; *Врт плавих ружа*, Олујић 2002; *Олданини вртови*, Олујић 2004), природа која не пристаје на оквире задате врстом или случајним стицајем околности (*Дечак и принцеза, Седефна ружа*, Олујић 1979; *Небеска река*, Олујић 1984; *Камен који је летео, Твор који је хтео да мирише*, Олујић 2002), природа која не пристаје да заборави, свесна да ће заборављајући своје порекло заборавити себе (*Белутак*, Олујић 1979; *Светлосна врата*, Олујић 2002) носи излаз из сваковрсних животних ситуација. Утицај бајке Г. Олујић на формирање погледа на свет је нераздвојно повезан с целокупним духовним обликовањем личности, подстиче општи развој деце и нарочито доприноси развоју моралне свести.

Чињеница је да дете на млађем школском узрасту у великој мери не поседује способност и вештину правилног просуђивања и процењивања, те му је, у том смислу, неопходно пружити потребну подршку и помоћ. Другим речима, треба му помоћи да на најлакши могући начин спозна суштину света који га окружује, а то великим делом омогућује бајка која, као што каже Г. Олујић, „језиком симбола говори о суштини света“ (Марјановић, 1982: 19). Бајка „која као дуга отвара пут ка дечјим душама“ (Тодоров, 2006: 8), потпуно безазлено и ненаметљиво открива тајне понекад застрашујућег света, који је у суштини пројекција стварног и указује на његове позитивне и негативне стране.

Актуелне методичке тенденције подразумевају проблемско усмеравање у организацији и осмишљавању наставе књижевности, што би значило да ће ученици бити оспособљавани да самосталним истраживањем анализирају задатке и долазе до смислених закључака и одговора. Из тог

разлога „проблемски приступ у интерпретацији књижевног дела савремена методика афирмише као изразито подстицајан и плодотворан" (Мркаљ, 2008: 121). Питања-проблеми и дидактичко-методичке апаратуре нарочито истичу неке етичке дилеме и недоумице и захтевају мисаону и емоционалну активацију, процењивање исправности понуђених ауторских исказа, дијалошких секвенци, унутрашњих монолога и поступака јунака, повремено аргументовање проналажењем одговарајућих делова текста и, на крају, опредељивање за решење које се чини најприхватљивијим.

Задатак провере остварености *општих стандарда постигнућа* у читанкама за млађе разреде основне школе издавачке куће Креативни центар на примеру избора ауторских бајки Г. Олујић јесте одговор на основни циљ истраживања којим се бавимо: Да ли се понуђеном дидаткичко-методичком апаратуром у читанкама за млађе разреде основне школе издавачке кућа Креативни центар могу остварити образовни стандарди у областима *Говорна култура, Вештина читања и разумевања прочитаног* и *Књижевност*? Како бисмо наведене области могли да испитамо, неопходно је да сагледамо задатке који су прописани Наставним планом и програмом, а који се могу остварити стандардима у образовању. Имајући у виду јединствени циљ наставе српског језика, концентрисали смо се само на оне задатке који се могу реализовати обрадом ауторске бајке: *Развијање љубави према матерњем језику и потребе да се он негује и унапређује; Оспособљавање за успешно служење књижевним језиком у различитим видовима његове усмене и писмене употребе и различитим комуникационим ситуацијама (улога говорника, слушаоца, саговорника и читаоца; Развијање осећања за аутентичне естетске вредности у књижевној уметности; Развијање смисла и способности за правилно, течно, економично и уверљиво усмено и писмено изражавање, богаћење речника, језичког и стилског израза; Увежбавање и усавршавање гласног читања (правилног, логичког и изражајног) и читања у себи (доживљајног, усмереног, истраживачког); Оспособљавање за самостално читање, доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова; Поступно, систематично и доследно оспособљавање ученика за логичко схватање и критичко процењивање прочитаног текста; Развијање потребе за књигом, способности да се њоме самостално служе као изворoм сазнања; навикавање на самостално коришћење библиотеке (одељенске, школске, месне); поступно овладавање начином вођења дневника о прочитаним књигама; Развијање поштовања према културној баштини и потреба да се она негује и унапређује; Подстицање ученика на самостално језичко, литерарно и сценско стваралаштво; Подстицање, неговање и вредовање ученичких ваннаставних активности (литерарна, језичка, рецитаторска, драмска, новинарска секција и др.); Васпитавање ученика за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, солидарности и других моралних вредности; Развијање патриотизма и васпитавање у духу мира, културних односа и сарадње међу људима.*

Ради сагледавања остварљивости ***општих стандарда постигнућа у* читанкама за млађе разреде основне школе** на примеру бајке Г. Олујић, неопходно је поставити задатке на основу којих ће уследити провера следећег општег циља рада: *Да ли се понуђеном дидаткичко-методичком апаратуром у читанкама за млађе разреде основне школе издавачке кућа Креативни центар могу остварити образовни стандарди у областима Говорна култура, Вештина читања и разумевања прочитаног и Књижевност?* Анализа *читанки за млађе разреде основне школе* ће уследити по следећим одредницама:

- Проверити усаглашеност читанке за млађе разреде основне школе издавачке куће Креативни центар са Наставним планом и програмом.
- Утврдити оствареност *општих стандарда постигнућа* на основу дидактичко-методичке апаратуре *Читанке за други разред основне школе* издавачке куће Креативни центар[5] на примеру бајке *Шаренорепа* Гроздане Олујић.
- Утврдити оствареност *општих стандарда постигнућа* у областима *Говорна култура, Вештина читања и разумевања прочитаног* и *Књижевност* на основу дидактичко-методичке апаратуре *Читанке за трећи разред основне школе* издавачке куће Креативни центар[6] на примеру бајке *Стаклерева љубав* Гроздане Олујић.
- Утврдити оствареност *општих стандарда постигнућа* у областима *Говорна култура, Вештина читања и разумевања прочитаног* и *Књижевност* на основу дидактичко-методичке апаратуре *Читанке за четврти разред основне школе* издавачке куће Креативни центар[7] на примеру бајке *Олданини вртови* Гроздане Олујић.

Српска ауторска бајка Гроздане Олујић и могућности остварења општих стандарда постигнућа у Читанци за први разред основне школе

Имајући у виду наведене циљеве и задатке Наставног плана и програма који су усмерени на ауторску бајку, проверићемо остварљивост општих стандарда постигнућа на основу бајки које су предвиђене за први разред основне школе. Наставни план и програм предвиђа *Бајку о лабуду* Десанке Максимовић и бајку *Сунчев певач* Бранка Ћопића, али не наилазимо ни на једну бајку Гроздане Олујић. Требало би нагласити да ни издавачке куће не предвиђају ниједну бајку Гроздане Олујић која би одговарала спознаји ученика првог разреда. Учитељима се нуди могућност избора бајки Гроздане Олујић, стога се препоручује упознавање ученике с опусом романа *Небеска река и друге бајке.* Важно је да се искористи понуђени избор бајки како би се ученицима представио стваралачки опус Г. Олујић. За такве часове је потребно да и ученици и учитељи дођу темељно припремљени.

---

[5] *Читанка за други разред основне школе,* аутори: др Симеон Маринковић, мр Љиљана Маринковић и Славица Марковић, шесто издање, Београд, 2016.

[6] *Читанка за трећи разред основне школе,* аутори: др Симеон Маринковић и Славица Марковић, седмо издање, Београд, 2017.

[7] *Читанка за четврти разред основне школе,* аутори: др Симеон Маринковић и Славица Марковић, шесто издање, Београд, 2017.

Српска ауторска бајка Гроздане Олујић и могућности остварења *општих стандарда постигнућа* у *Читанци за други разред основне школе* на примеру бајке *Шаренорепа*

У Наставном плану и програму за други разред основне школе наилазимо на бајку *Шаренорепа* Гроздане Олујић. Како је задатак провере остварености *општих стандарда постигнућа* оријентисан на *Читанку за други разред основне школе* издавачке куће Креативни центар тако ћемо дефинисати смернице које ће водити ка остварењу општег циља. На примеру *Читанке за други разред основне школе* издавачке куће Креативни центар проверићемо усаглашеност с Наставним планом и програмом и оствареност *општих стандарда постигнућа* на основу дидактичко-методичке апаратуре.

Увидом у садржај *Читанке за други разред основне школе* издавачке куће Креативни центар можемо закључити да *Читанка за други разред основне школе* издавачке куће Креативни центар прати Наставни план и програм и предвиђа бајку *Шаренорепа* Гроздане Олујић.

Питања и задаци дидактичко-методичке апаратуре која налазимо у *Читаннци за други разред основне школе* издавачке куће Креативни центар су следећа:

- *Подвуци у причи следећа места и објасни их:* (1CJ.1.2.2.)
    - *девојчица гледа тигра у кавезу*
    - *тигар гледа девојчицу*
    - *тигар се мења када упознаје девојчицу*
    - *тигар и девојчица постају пријатељи*
- *Зашто је мајка забранила девојчици да одлази у зоолошки врт?* (1CJ.2.2.2)
- *Зашто се девојчица разболела?* (1CJ.2.2.2)
- *За који део приче можеш рећи да се у стварности није могао догодити?*
- *Опиши главне ликове из ове приче - девојчицу и тигра. Приликом описивања сети се речи којима их писац описује и објасни како их замишљаш. Опиши како изгледају, како се понашају, које су њихове особине.* (1CJ.1.5.3) (1CJ.2.5.4.)
- *Наведи поруку ове приче.*

Упућивање ученика на коришћење речника који се налази на крају *Читанке* представља усклађеност са исказом 1CJ.1.2.4. *општих стандарда постигнућа* у области *вештина читања и разумевање прочитаног* на основном нивоу. Позивање ученика на истраживање текста и проналажење на основу датих смерница представља задовољење исказа 1CJ.1.2.2 *општих стандарда постигнућа* у области *вештина читања и разумевање прочитаног* на основном нивоу. Исти задатак може представљати задовољење исказа 1CJ.2.2.2. *општих стандарда постигнућа* у области *вештина читања и разумевање прочитаног* на средњем нивоу када би био преформулисан да правилним редоследом поређају дешавања у бајци. Задовоље-

ње исказа 1СЈ.3.2.4. *општих стандарда постигнућа* у области *вештина читања и разумевање прочитаног* на напредном нивоу би било могуће ако ученик резимира текст у целине којима ће дати наслов. На основу смерница датих у дидаткичко-методичкој апаратури, учитељ би могао да од поменутог задатака сачини истраживачке задатке који су конкретно прилагођени нивоу којим је одређени ученик означен. Питања која се односе на проналажење појединости у тексту неопходних за проналажење одговора у скалду су с исказом 1СЈ.1.2.2. *општих стандарда постигнућа* у области *вештина читања и разумевање прочитаног* на основном нивоу. Исказ 1СЈ.2.2.2. *општих стандарда постигнућа* у области *вештина читања и разумевање прочитаног* на средњем нивоу би био задовољен када би ученик изнео мишљење о (не)слагању с поступцима ликова. Како би исто питање било усмерено на ученика који је *општим стандардима постигнућа* означен напредним нивоом, требало би формулисати питање које ће садржати проблемску ситуацију, која се може решити позивањем на текст:

- *Оправдај поступке мајке позивајући се на текст.* (1СЈ.3.2.7.)
- *Оправдај поступак тигра да побегне из зоолошког врта*. (1СЈ.3.2.7.)

Задатак који се односи на описивање главних ликова може бити разложен тако да одговара ученицима свих нивоа, јер један задатак одговара остварењу исказа 1СЈ.1.5.3., 1СЈ.2.4.5. и исказа 1СЈ.3.5.1. *општих стандарда постигнућа* у области *књижевност* на сва три нивоа на следећи начин:

- *Који су главни ликови бајке?* (1СЈ.1.5.3.)
- *Наведи споредне ликове бајке.* (1СЈ.1.5.3.)
- *На основу бајке закључи које особине могу да се односе на девојчицу.* (1СЈ.2.5.4.)
- *На основу бајке закључи које особине могу да се односе на тигра.* (1СЈ.2.5.4.)
- *На који начин је поступила мајка према девојцици када је сазнала да девојчица више воли тигра од родитеља? Пронађи пасус којим ћеш оправдати своју тврдњу.*
- *Како би се променио крај бајке да родитељи нису забранили девојчици одлазак у зоолошки врт?*

Можемо закључити да су сва питања и задаци обликовани према *општим стандардима постигнућа*, која могу послужити учитељима при обликовању питања и задатака тако да буду усмерена тачно на одређени ниво. Приметно је задовољење одређених исказа на сва три нивоа одређене области, стога препоручујемо учитељима да посебну пажњу посвете управо тим питањима и задацима, како би их разложили на више појединачних питања и задатака.

Српска ауторска бајка Гроздане Олујић и могућности остварења *општих стандарда постигнућа* у *Читанци за трећи разред основне школе* на примеру бајке *Стакларева љубав*

У Наставном плану и програму за трећи разред основне школе налазимо бајку Гроздане Олујић *Стакларева љубав.* Што се тиче читанки, издавачке куће сматрају да би ученици требало да се упознају с наведеном бајком, која је заступљена и у Наставном плану и програму. На примеру *Читанке за трећи разред основне школе* издавачке куће Креативни центар проверићемо усаглашеност с Наставним планом и програмом и оствареност *општих стандарда постигнућа* на основу дидактичко-методичке апаратуре.

Увидом у бајке које препоручују аутори *Читанке за трећи разред основне школе* издавачке куће Креативни центар и бајке предвиђене Наставним планом и програмом, можемо закључити да аутори *Читанке за трећи разред основне школе* издавачке куће Креативни центар у потпуности прате Наставни план и програм и препоручују бајку *Стакларева љубав* Гроздане Олујић.

Питања и задаци дидактичко-методичке апаратуре су следећа (Маринковић, Марковић, 2017: 71-75):

- *Зашто је дечак желео да постане стаклар кад порасте?* (1CJ.1.2.2)
- *Шта је отац саветовао дечаку када је одлучио шта жели да постане?* (1CJ.2.2.2)
- *Због чега је отац рекао дечаку: Иди, играј се, дете... И не долази више овамо!?* (1CJ.1.2.2)
- *Шта је дечака привлачило стакларском задатку?* (1CJ.2.2.2)
- *Зашто дечак није одустао од свог сна да постане стаклар?* (1CJ.2.2.2)
- *Којим речима је описана птица коју је дечак направио од стакла?* (1CJ.2.2.2)
- *Којим речима је описана девојчица од стакла?* (1CJ.2.2.2)
- *О чему су први пут разговарали девојчица и дечак?* (1CJ.1.2.2)
- *Зашто је дечак постао смркнут и ћутљив?* (1CJ.2.2.2)
- *Шта је све дечак успео да направи од стакла?* (1CJ.2.2.2)
- *Чега се дечак бојао?* (1CJ.2.2.2)
- *Шта је девојчица рекла дечаку о љубави?* (1CJ.2.2.2)
- *Како је дечак изгубио стаклену девојчицу?* (1CJ.2.2.2)
- *Шта се даље догађало с дечаком?* (1CJ.1.2.2)
- *Када је схватио да прича не престаје да се понавља?* (1CJ.2.2.2)

Упућивање ученика на проналажење појединости је задатак усклађен с исказом 1CJ.2.2.2. *општих стандарда постигнућа* у области *вештина читања и разумевање прочитаног* на средњем нивоу. Упоређивање које

би требало да уследи након питања довело би до остварења исказа 1CJ.3.2.1.,1CJ.3.2.4. и 1CJ.3.2.7. у области *вештина читања и разумевање прочитаног* на напредном нивоу, а које би било остварено задатком:

- *Упореди реченице које си подвукао/ла. На који начин се речи оца разликују од жеља дечака?* (1CJ.3.2.1.

Учитељу је понуђена могућност да прилагоди питања и задатке намењене ученику тако да одговарају и ученицима који се налазе на напредном нивоу. Задаци који се тичу описивања су у складу с исказом 1CJ.1.2.2. *општих стандарда постигнућа* у области *вештина читања и разумевање прочитаног* на основном нивоу. Како би исти задатак одговарао исказима 1CJ.2.2.2. *општих стандарда постигнућа* у области *вештина читања и разумевање прочитаног* на средњем нивоу и исказу 1CJ.3.2.4. *општих стандарда постигнућа* у области *вештина читања и разумевање прочитаног* на основном нивоу, требало би да буде формулисан на следећи начин:

- *Пронађи пасусе којима је описана девојчица од стакла и подвуци их.* (1CJ.2.2.2.)
- *Како се понашао дечак према девојчици од стакла? Пронађи речи којима је описано понашање дечака и подвуци их.* (1CJ.2.2.2.)
- *На који начин је понашање дечака утицало на нестајање девојчице од стакла? Пронађи пасус којим ћеш доказати своју тврдњу.* (1CJ.3.2.4.)

Можемо закључити да су сва питања и задаци обликовани према *општим стандардима постигнућа*, с тим што би учитељ требало да формулише питања и задатке који ће бити у складу са *општим стандардима постигнућа* на сва три нивоа.

Српска ауторска бајка Гроздане Олујић и могућности остварења општих стандарда постигнућа у Читанци за четврти разред основне школе на примеру бајке Олданини вртови

У даљем тексту следи провера задатака које смо дефинисали по одредницама постављених у циљу провере остварености наведених *општих стандарда постигнућа* у *Читанци за четврти разред основне школе*.

Анализом *Читанке за четврти разред основне школе* издавачке куће Креативни центар и упоређивањем с Наставним планом и програмом можемо рећи да је *Читанка за четврти разред основне школе* издавачке куће Креативни центар усаглашена с Наставним планом и програмом. Бајка Гроздане Олујић која је предвиђена за обраду у четвртом разред основне школе јесте *Олданини вртови.*

Питања и задаци дидактичко-методичке апаратуре у *Читанци за четврти разред основне школе* издавачке куће Креативни центар су следећа (Маринковић, Марковић 2017: 85-86):

- *Многа деца данас живе у градовима, у великим стамбеним зградама и солитерима. Шта мислиш, зашто је то добро? Зашто није*

добро? Размени мишљење са другом (другарицом) из клупе. (1CJ.0.1.5.) (1CJ.0.1.8.)

- *Шта сазнајемо о девојчицином животу пре досељења у град? Где је живела? Зашто се одселила?* (1CJ.2.5.4.)
- *Пронађи и прочитај наглас делове с почетка текста који указују на то да је девојчица усамљена.*
- *Шта је девојчица желела?* (1CJ.1.2.2.)
- *Да ли се на звук гласа који је девојчица чула нешто у соби променило? Зашто је одједном соба постала светла?* (1CJ.1.2.2.)
- *Која су се чуда догодила када се у соби појавила Мишица?* (1CJ.1.2.2.)
- *Наведи речи којима је описан врт у којем су се нашле девојчица и Мишица.* (1CJ.2.5.4.)
- *Објасни због чега ти овај текст личи на бајку. По чему је сличан народним бајкама?* (1CJ.1.5.2.)
- *Смисли неколико реченица којима би могла да се заврши прича. Размисли о два могућа краја: 1) Девојчица се враћа у стварност у којој је и даље сама 2) Девојчица добија новог друга у суседном стану и више није сама.* (1CJ.3.2.7.)

Увидом у дидактичко-методичку апаратуру можемо приметити питања емоционално-интелектуалног карактера која ће послужити учитељу за увођење ученика у обраду наставне јединице. Питања која се налазе испред наслова бајке су формулисана тако да остварују исказе 1CJ.0.1.5. и 1CJ.0.1.8. *општих стандарда постигнућа* у области *говорна култура.* Упућивање ученика да опишу лик девојчице представља остварење исказа 1CJ.2.5.4. *општих стандарда постигнућа* у области *књижевност* на средњем нивоу. Како би исказ 1CJ.1.5.3. *општих стандарда постигнућа* у области *књижевност* на основном нивоу и исказ 1CJ.3.5.1. *општих стандарда постигнућа* у области *књижевност* на напредном нивоу били остварени, потребно је формулисати следећа питања:

- *Ко су главни ликови ове бајке?* (1CJ.1.5.3.)
- *Који ликови су споредни?* (1CJ.1.5.3.)
- *Које особине красе девојчицу? Пронађи речи у бајци које је описују.* (1CJ.3.5.1.)

Питања *Шта је девојчица желела?* и *Која су се чуда догодила када се појавила мишица?* представљају могућност остварења исказа 1CJ.1.2.2. Како би исказ 1CJ.2.2.2. *општих стандарда постигнућа* у области *вештина читања и разумевање прочитаног* на средњем нивоу био остварен, потребно је усмерити ученика на истраживање приче:

- *На који начин је реаговала девојчица када је угледала Мишицу у соби?* (1CJ.2.2.2.)
- *Како је девојчица замишљала своју околину? Пронађи пасус који то описује.* (1CJ.2.2.2.)

Остварење исказа 1CJ.3.2.1. *општих стандарда постигнућа* у области *вештина читања и разумевање прочитаног* на напредном нивоу могуће је питањем:

- *Како је изгледала соба пре доласка Мишице, а како након њеног доласка? Пронађи реченице којима је то описано.* (1CJ.3.2.1.)

Задатак који се односи на креативност ученика за смишљање наставка приче и предвиђања следа бајке (у *Читанци* се налази само одломак из бајке) представља остварење исказа 1CJ.3.2.7. *општих стандарда постигнућа* у области *вештина читања и разумевање прочитаног* на напредном нивоу. Можемо закључити да су питања и задаци дидактичко-методичке апаратуре у складу с прописаним *општим стандардима постигнућа* на сва три нивоа.

Закључна анализа остварљивости постављених општих стандарда постигнућа у читанкама за млађе разреде основне школе

Улога учитеља је да демистификацијом бајке приближи бајковити свет реалном свету. Обликовањем истраживачких питања и задатака, учитељ би требало да подстакне свестрани развој личности ученика и да исте прилагоди његовим могућностима. Користећи уџбеник, а познавајући образовне стандарде, учитељ би требало да формулише питања тако да прате сазнајну структуру личности ученика. Сагледавајући и анализирајући избор ауторских бајки у Наставном плану и програму и читанкама за млађе разреде основне школе издавачке куће Креативни центар можемо закључити да је стваралачки опус Гроздане Олујић далеко богатији од предвиђеног. Сматрамо да је важност обраде ауторске бајке Гроздане Олујић у млађим разредима основне школе од великог значаја за формирање личности.

Наставни план и програм и читанке анализираних издавачких кућа усаглашени су у погледу става да би ученици требало да се упознају са стваралачким опусом бајки Гроздане Олујић, почевши од другог разреда основне школе (бајка *Шаренорепа*). У трећем и четвртом разреду усаглашени су у погледу бајке *Стакларева љубав*, а у четвртом око избора бајки Гроздане Олујић. Ако сагледамо стваралачки опус Гроздане Олујић, који обилује бајкама које су предвиђене за обраду у млађим разредима основне школе, можемо закључити да је Гроздана Олујић, поред Десанке Максимовић, најзаступљенији српски бајкописац, што свакако пружа више простора за остварење образовних стандарда.

Управо због чињенице да је стваралачки опус Гроздане Олујић сведен упознавањем ученика путем једне бајке, сматрамо да је вештина учитеља у препознавању важности ауторске бајке за образовање ученика. Под наведеним сматрамо да би учитељ истраживачким задацима требало да употпуни дидаткичко-методичку апаратуру и провери усклађеност надевених питања и задатака са стандардима у образовању. Значај прописаних стандарда у образовању је од велике важности за прилагођавање

наставног процеса ученицима. Методички концепт изучавања ауторске бајке прописан Наставним планом и програмом усмерава интерпретацију на одређене сегменте, сходно узрасним и емоционално-интелектуалним капацитетима ученика, како би се уклопио у један од најопштијих циљева наставе Српског језика у млађим разредима – да се ученици упознају, доживе и оспособе да тумаче одабрана књижевна дела. Треба истаћи да идеалног уџбеника нема, да треба стално радити, и у теоријском и практичном смислу, на стварању квалитетнијег уџбеника. Ако сагледамо српску ауторску бајку, бајку Гроздане Олујић, која је и тема нашег рада, у складу са стандардима у образовању, на постављено питање *Да ли се понуђеним бајкама у читанкама за млађе разреде основне школе издавачке куће Креативни центар могу обезбедити остварење образовних стандарда?* добијамо позитиван одговор. Анализом *читанки за млађе разреде основне школе* издавачке куће Креативни центар можемо констатовати оствареност *општих стандарда постигнућа* на основу дидактичко-методичке апаратуре и дати потврдан одговор истраживачком питању.

Литература

1. Живковић, Д. (2001). *Речник књижевних термина.* Бања Лука: Романов.
2. Интернет адресе:

Стандарди у образовању:

- https://ceo.edu.rs/%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D0%B4%D0%B8-%D1%83-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%9A%D1%83/, дана 05.04.2018. године, 16:45.
- http://ceo.edu.rs/images/stories/obrazovni_standardi/kraj_obaveznog_obrazovanja/Predlog%20standarda.pdf, дана 24.04.2018. године, 18:46.

Општи стандарди постигнућа:

- http://demo.paragraf.rs/demo/documents/editorial/standardi/37_stan_01.htm, дана 21.04.2018.године, 15:56.

НАСТАВНИ ПЛАН И ПРОГРАМ:

НАСТАВНИ ПРОГРАМ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА ЗА ПРВИ И ДРУГИ РАЗРЕД ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА:
http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole%20PDF-/Prvi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/2%20Nastavni%20program%20za%20prvi%20i%20drugi%20razred%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf

НАСТАВНИ ПРОГРАМ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА ЗА ТРЕЋИ РАЗРЕД ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА:
http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole%20PDF-/Prvi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/3%20Nastavni%20program%20za%20treci%20razred%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf

НАСТАВНИ ПРОГРАМ ЗА ЧЕТВРТИ РАЗРЕД ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА:
http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole%20PDF-/Prvi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspita-nja/4%20Nastavni%20program%20za%20cetvrti%20razred%20osnov-nog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf
3. Олујић, Г. (1982). Поетика бајке. У: Марјановић, В. (ур.): *Дечја књижевност у књижевној критици.* Београд: Савремена администација.
4. Опачић, З. (2010). *Поетика бајке Гроздане Олујић*. Београд: Учитељски факултет.
5. Пешикан-Љуштановић, Љ. (2010). „Месечев цвет“ Гроздане Олујић у односу према усменој бајци. У: *Бунтовници и сањари: књижевно дело Гроздане Олујић: зборник радова* (147-155). Београд: Учитељски факултет.
6. Проп, В. (2013). *Историјски корени чаробне бајке.* Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића Сремски Карловци.
7. *Речник српскохрватског књиженог и народног језика* I-XVI (1956-1999). Београд: САНУ.
8. *Речник српскохрватског књиженог језика* I-VI (1967-1976). Нови Сад: Матица српска.
9. Смиљковић, С. (2006). *Ауторска бајка.* Врање: Учитељски факултет.
10. Тодоров, Н. (2006): *Ученици и бајке*. Сомбор: Педагошки факултет.

Jelena Stošić Jović

SERBIAN AUTHOR'S FAIRYTALE AND POSSIBILITIES OF ACHIEVING GENERAL STANDARDS OF ACHIEVEMENT IN READINGS FOR YOUNGER PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Summary: *This paper will discuss general standards of achievement that can be realized by working on a Serbian authorial fairy tale. We will try to look at the place and importance of the Serbian authorial fairy tale and give recommendations for greater representation in the Curriculum and the Readings for the younger elementary school. By studying the Curriculum, we realized that the following authors of the sprska authors' fairy tales were present: Desanka Maksimovic, Branko Copic, Branko V. Radicevic, Stevan Raickovic and Grozdana Olujic. We were especially aware of the fairytale of Grozdana Olujic. Bearing in mind that the aforementioned tutorials envisaged by the Curriculum and for the younger elementary schools, we felt it necessary to examine the problem: Are the general education standards available to the offered fairy tales? We will try to solve this problem issue by analyzing the readers of the publishing house Kreativni centar by interpreting the didactic-methodical apparatus and harmonizing issues and tasks with educational standards.*

Key words: *Serbian fairy tales, Grozdana Olujic, standards of achievement, Readers for younger elementary school.*

Примљено: 11. 11. 2018. године.
Одобрено за штампу: 23. 01. 2019. године.

Ивана ТАСИЋ-МИТИЋ
Педагошки факултет у Врању
Универзитет у Нишу

УДК 371.311.1 :: 811.163.41
- прегледни научни рад -

НАСТАВА НА ВИШЕ НИВОА СЛОЖЕНОСТИ КАО ОБЛИК ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈЕ НАСТАВНОГ РАДА

Сажетак: *У раду се разматрају специфичности примене наставе на више нивоа сложености као једног од најчешће примењиваних облика индивидуализације наставног рада. Указује се на ефикасност која се применом овог облика рада може постићи у реализацији садржаја наставе српског језика и књижевности. Приказује се и модел обраде приче "Бела и жута девојчица" Перл Бак, како би се на практичном примеру могле уочити предности примене наставе на више нивоа сложености.*

Кључне речи: *индивидуализација, настава на више нивоа сложености, успешна рецепција.*

Увод

Савремена школа инсистира на одабиру и примени одговарајућег иновативног модела наставног рада који би ученицима олакшао процес усвајања нових знања и умења, али и наставу учинио интересантнијом и приступачнијом ученицима. Удаљавање од традиционалног приступа у обради наставних садржаја и све интензивније увођење иновативних модела рада у наставну праксу доприноси и квалитету и квантитету усвојених знања. Неопходно је да наставник, најпре, направи добру процену који би иновативни модел рада био погодан за обраду одговарајућих наставних садржаја. Када говоримо о настави српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе, можемо рећи да примена индивидуализоване наставе у готово свим областима овог наставног предмета даје изузетно добре резултате. Ова врста наставе подразумева прилагођавање наставних садржаја, облика рада, наставних метода и средстава индивидуалним могућностима сваког појединачног ученика у циљу стицања неопходних сазнања и успешног развоја њихове личности.

* ivana.tasic82@yahoo.com

** Рад је проистекао из докторске дисертације *Индивидуализована настава у обради прозних текстова у млађим разредима основне школе,* одбрањене на Педагошком факултету у Врању Универзитета у Нишу 9. октобра 2018. године.

Облици примене индивидуализације у настави

У оквиру припремне етапе организације индивидуализоване наставе учитељ се опредељује за одговарајући облик индивидуализације, имајући у виду конкретну ситуацију у којој се учење обавља, као и расположивост наставних средстава и материјала за рад. Како би се одлучио за примену одређеног облика индивидуализације, од самог учитеља се очекује да, најпре, објективно процени сопствене могућности како би реализација оваквог задатка била успешна, затим да добро познаје своје ученике и разлике које постоје међу њима, као и све начине и могућности у индивидуализацији наставног рада, и тиме створи услове за њену адекватну и ефикасну примену.

Бројни аутори дају различите класификације облика индивидуализације. На основу постојећих класификација облика индивидуализације код већине аутора и на основу сазнања која пружа савремена наставна пракса, најчешће примењивани видови индивидуализације наставног рада су:

- индивидуално планирана настава;
- настава на више нивоа сложености;
- индивидуализација наставе помоћу наставних листића;
- индивидуализација применом програмиране наставе;
- индивидуализација наставе кроз групни рад;
- допунска и додатна настава;
- индивидуална наставникова инструкција;
- диференцирано излагање наставног градива и
- индивидуализовани домаћи задаци.

Настава на више нивоа сложености

Традиционални концепт наставе претпоставља подешавање наставе према тзв. просечном ученику. Будући да је став већине методичара, дидактичара, педагога и свих који се баве наставом и могућностима њене организације да тако дефинисана категорија ни у ком случају не може бити прихваћена нити може егзистирати у савременом систему образовања и васпитања, прибегава се организацији и извођењу наставе у којој су садржаји диференцирани. Најчешће се такав облик индивидуализације наставног рада базира на изради задатака на три нивоа сложености, а по потреби се могу креирати и задаци на више нивоа тежине. Треба рећи да се на овај начин не остварује потпуна индивидуализација, будући да захтеви нису прилагођени сваком појединачном ученику, већ групи ученика чије су способности приближно једнаке. Према томе, ова настава се заснива на претпоставци да у једном одељењу постоје три категорије ученика, које се одређују на основу степена њихових способности и индивидуалних потреба и интересовања: 25% натпросечних, 25% исподпросечних и 50% просечних ученика. Задаци за ове три категорије се разликују у зависности од нивоа оспособљености ученика за решавање истих. Унутар сваке групе задатака по тежини, задаци се распоређују поступно (од лакших ка тежим)

и систематично (према њиховој логичкој структури и повезаности). Сваки задатак или вежба се ради у три варијанте: лакша за слабије, тежа за просечне и најтежа за изнадпросечне ученике. У оквиру рада ових група, које решавају задатке различитог нивоа тежине, дозвољено је да ученици слободно решавају и задатке који припадају вишем нивоу, јер свака варијанта припремљених збирки задатака садржи и по неколико задатака из других варијанти. На тај начин превазиђен је један од недостатака овог облика индивидуализације наставе – да је свака група ученика ограничена на решавање задатака припремљених само за ту групу, без могућности да се опроба у решавању задатака који припадају тежој категорији. Тиме се у одређеном смислу обезбеђује напредовање ученика у складу с њиховим могућностима.

Индивидуализација наставе, с обзиром на тежину задатака, најуспешније се може применити када се утврђује или понавља одређени наставни садржај. Подразумева се да ученици раде самостално, чиме се обезбеђује њихово интензивније мисаоно активирање. Они се сами распоређују у одговарајућу категорију бирајући и решавајући задатке одређеног нивоа тежине. „Приликом употребе задатака на три и више нивоа потребно је ученике мотивисати да развијају своје способности, да буду активни цео час, односно да након решених задатака првог нивоа прелазе на следећи ниво сложености. На тај начин није потребно ученике разврставати у хомогене групе, а они ће бити све време часа мисаоно ангажовани“ (Лазаревић, 2005: 54). То представља једну од значајнијих предности овог облика индивидуализације.

У наставку ће бити дат модел обраде приче *Бела и жута девојчица* Перл Бак применом наставе на више нивоа сложености.

Методички подаци:

Наставна јединица: *Бела и жута девојчица*, Перл Бак

Циљ часа: Разумевање, доживљавање и естетска анализа приче *Бела и жута девојчица*, Перл Бак.

Задаци часа:

Образовни: Оспособљавање ученика за самостално читање, разумевање и доживљавање књижевно-уметничког текста; оспосовљавање ученика за самосталну анализу и интерпретацију текста, уочавање и разумевање његове садржине, анализу ликова, њихових особина, поступака и понашања; оспособљавање ученика за изношење својих доживљаја и утисака у вези с текстом; богаћење речника мање познатим речима; увежбавање и усавршавање гласног читања (правилног, логичког и изражајног) и читања у себи.

Васпитни: Развијање љубави према читању прозних књижевних дела; формирање естетског укуса ученика; развијање сензибилитета за естетски доживљај уметничких дела; развијање љубави и поштовања према припадницима других националности; богаћење духовног живота; уочавање позитивних и негативних особина ликова у циљу правилног изграђивања личности самих ученика.

Функционални: Формирање навике самосталног читања текста; развијање логичког мишљења и самосталности у раду; подстицање просуђивања и закључивања; примена стеченог знања у пракси.

Тип часа: обрада новог градива

Облици рада: фронтални, индивидуални

Методе рада: дијалошка, текстовна, монолошка, илустративно-демонстративна

Наставна средства: Читанка за 4. разред, наставни листићи на три нивоа сложености

Истраживачки задаци за рад код куће:

- Пажљиво прочитај текст *Бела и жута девојчица*, Перл Бак.
- Обрати пажњу на ликове који се у тексту појављују.
- По чему је овај текст специфичан?
- Који део приче је на тебе оставио најјачи утисак и због чега?
- Док читаш текст, обрати пажњу на непознате речи, подвуци их и покушај да њихова значења пронађеш на крају књиге.
- Пробај да сазнаш нешто више о Америци и Кини, односно о народима који у овим државама живе.

Структура часа

1. *Емоционално-интелектуална припрема*
2. *Најава наставне јединице*
3. *Изражајно читање приче*
4. *Провера доживљаја*
5. *Тумачење непознатих речи и израза*
6. *Самосталан рад ученика на наставним листићима*
7. *Извештавање и обједињавање резултата*
8. *Самосталан и стваралачки рад ученика*
9. *Домаћи задатак*

Ток часа

1. Емоционално-интелектуална припрема

На почетку часа проверавамо да ли су ученици урадили истраживачке задатке код куће. Питамо их да ли су сви прочитали текст *Бела и жута девојчица*, да ли им се он допао и због чега. Потом захтевамо од ученика да нам кажу шта су сазнали о Америци и Кини, а пре свега какви су људи који тамо живе. Уколико њихова сазнања нису потпуна, учитељ даје додатне информације. Затим, ученици одговарају на питање које се односи на ликове и њихове особине.

2. Најава наставне јединице

Саопштавамо ученицима да ћемо на овом часу обрађивати причу *Бела и жута девојчица*, Перл Бак. Записујемо наслов текста и име аутора на табли, а ученицима дајемо задатак да препишу у своје свеске.

У овом делу часа ближе упознајемо ученике с писцем. Говоримо да је Перл Бак рођена у Америци. С родитељима, који су били мисионари, у детињству је живела у Кини. Школовање је наставила у Енглеској и Америци. Писац је бројних романа, од којих је најпознатији *Кинеска трилогија*.

3. Интерпретативно читање

Учитељ гласно чита текст, водећи рачуна о свим компонентама лепог, изражајног читања, а ученици пажљиво слушају.

4. Кратка психолошка пауза ради сређивања утисака

Постављамо питања ради провере првих утисака о прочитаном тексту:

- Да ли вам се допао овај текст?
- Шта вам се највише допало?
- Који се ликови у њему појављују?
- О чему се говори у причи?
- Како сте се осећали док сте је слушали?

5. Тумачење непознатих речи и израза

Ученици су имали задатак да у тексту подвуку и издвоје непознате речи и изразе и да покушају да пронађу одговарајућа значења. Претпостављамо да ученицима могу бити непознате следеће речи:

Разгледати – гледати у свим правцима

Модро – тамно плаво

Додијати – досадити

6. Самосталан рад ученика на наставним листићима

У овој фази часа примењује се индивидуализована настава тако што ће ученици решавати задатке на три нивоа сложености. Основни критеријум по коме ће се вршити класификација ученика јесу њихове интелектуалне и сазнајне могућности. Сходно томе, за најслабије ученике припремљен је наставни листић с једноставним питањима и задацима.

Наставни листић бр. 1

- Где се одвија радња ове приче?
- Како изгледају Лен Мај и Елис?
- Где су се девојчице сусреле? Пронађи у тексту.
- Шта су оне желеле да имају?
- Каква су се осећања у њима пробудила приликом тог првог сусрета?

Овако конципираним наставним листићем настојимо да добијемо повратну информацију која ће нам показати да ли слабији ученици и у којој мери уочавају редослед догађаја у тексту, ликове који се у њему појављују, њихове особине, поступке и понашање. Такође, питањем *Каква су се осећања у њима пробудила приликом тог првог сусрета?* покушавамо да откријемо и каква је емоционална реакција ових ученика на догађаје у причи.

Просечни ученици ће добити наставни листић који захтева дубље промишљање и тумачење поступака и особина ликова.

Наставни листић бр. 2

- Шта су девојчице прво урадиле када су угледале једна другу?
- Шта је заједничко девојчицама Елис и Лен Мај?
- По чему се оне разликују?
- Шта ова прича открива о њима?
- Шта овим девојчицама недостаје у животу?

Сада се од ученика тражи мало озбиљније сагледавање односа ликова, дубља анализа њихових карактерних особина, као што је уочавање промена у њиховом понашању и размишљању, а самим тим и зрелости у доношењу важних одлука. Овај ниво задатака треба да подстакне интелектуалну и емоционалну компоненту дечјег развоја, да ангажује сва њихова чула у циљу правилне рецепције дела.

За најбоље ученике припремљен је наставни листић са задацима чије решавање захтева висок степен мисаоне и емоционалне активности.

Наставни листић бр. 3

- Због чега је ово дружење необично?
- Зашто писац није рекао да су Елис и Лен Мај другарице, већ сестре?
- Како разумеш народну изреку: *Брат је мио, које вере био*?
- Чему нас ова прича учи? Какви треба да будемо према људима који се по било чему разликују од нас?
- Шта мислиш о онима који имају негативан став према људима само зато што су друге боје коже?

Ова категорија задатака несумњиво изискује највиши степен мисаоне и емоционалне активности ученика, будући да се од њих захтева дубоко промишљање о одређеним поступцима ликова, али и изношење ставова о томе. Овде се очекује и да ученици праве неку врсту паралеле између догађаја у причи и стварних животних околности и ситуација које су у непосредној вези с темом. На пример, питање *Какви треба да будемо према људима који се по било чему разликују од нас?* изискује одређени ниво одговорности и зрелости, али и умешности и проницљивости. Управо се то и очекује од најбољих ученика.

7. Извештавање и обједињавање резултата

Ученици извештавају о резултатима свога рада. Док један ученик чита одговоре, остали ученици пажљиво слушају и допуњују. После тога, резултати се обједињују и изводе се закључци у виду особина ликова и поруке приче.

Лен Мај – лепа, паметна, умиљата, добра, комуникативна, друштвена;

Елис – драга, лепа, дружељубива, отворена, искрена, паметна.

Следи уочавање порука текста, а оне би могле бити формулисане овако:

Гора се с гором не састаје, а човек са човеком вазда.

Нема зиме док не падне иње; ни пролећа док сунце не сине; ни радости док не делиш с киме.

8. Самостални и стваралачки рад ученика

У оквиру етапе самосталног и стваралачког рада ученика, деца ће добити задатак да драматизују обрађени текст. Најпре ће учитељ одредити ко ће од ученика играти који лик, а потом ће се приступити драматизацији. Од ученика ће се захтевати да воде рачуна о свим компонентама лепог, изражајног говора.

9. Домаћи задатак

За домаћи задатак ученици ће покушати да наставе причу.

Закључак

У поређењу с традиционалним приступом, који се базира на фронталном тумачењу садржаја текста и задацима који су једнаки за све ученике у одељењу, индивидуализација омогућује разлагање садржаја текста добро припремљеним задацима на неколико нивоа, који се диференцирају према интелектуалним, сазнајним, психичким и другим способностима, али и могућностима ученика да емоционално доживе и реагују на догађаје и ликове у делу. Свако дете је у ситуацији да адекватно одговори на захтеве наставника, достижући притом максимум интелектуалне и емоционалне ангажованости и развоја. Ученик у складу с личним капацитетима достиже онај ниво разумевања и емоционалног доживљаја дела који се од њега и очекује. Претпоставља се да ће на овај начин успети да достигне горњу границу општег развоја и напредовања. Осим тога, мотивација ученика је на знато вишем нивоу него иначе, јер када слабији ученик успе да одговори на постављене задатке, осећа велико задовољство и његово самопоуздање расте. Истовремено, у њему се распламсава жеља за даљим ангажовањем и појачаним радом како би добио потврду да његов труд није узалудан. Традиционални приступ то не омогућује. Напротив, онда када схвати да не може да иде у корак с оним ученицима који успешно савладавају све садржаје, слабији ученик се деморалише и ту престаје да се развија потреба за радом и напредовањем. С друге стране, и бољи ученици кроз индивидуализовану наставу добијају прилику да достигну максимум свог психофизичког развоја, будући да су питања и задаци и у овом случају прилагођени њиховим могућностима и интересовањима. Из свега наведеног произилази закључак је да индивидуализована настава погодује свим категоријама ученика.

Литература

1. Арсић, М. (2000). *Како унапређивати наставу.* Крушевац: Виша школа за образовање васпитача.
2. Бајић, Љ. (2004). *Одабране наставне интерпретације.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Баковљев, М. (1985). *Индивидуализација васпитно-образовног рада у школи.* Београд: ИГРО Нова просвета;
4. Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2008). *Иновације у настави.* Врање: Учитељски факултет.
5. Ђорђевић, Ј. (2009). *Индивидуализација и иновирање наставе и учења у школи 21. века.* Нови Сад: Педагошка стварност.
6. Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености.* Београд: Учитељски факултет.
7. Лазаревић, В. (2005). Индивидуализована настава. *Образовна технологија* 2.
8. Милинковић, М. (2007). Проучавање књижевног дела у настави, идеје и ликови. *Зборник радова* 8, Учитељског факултета у Ужицу.

Ivana Tasić-Mitić

TEACHING DELIVERED AT VARIED DEGREES OF DIFFICULTY IN ACCORDANCE WITH INDIVIDUALISED LEARNING

Summary: *This paper identifies specific teaching methods delivered at varied degrees of difficulty as one of the most commonly used forms of individualised teaching. In particular, a focus on teaching efficiency when implementing this method in the context of Serbian language and literature teaching. Pearl Buck's 'The White and Yellow Girl' is used to demonstrate the benefits of tailoring teaching methods to meet the needs of the individual learner.*

Key words: *Individualisation, teaching at varied degrees of difficulty, successful reception.*

Примљено: 31. 10. 2018. године.
Одобрено за штампу: 13. 12. 2018. године.

- исправка и допуна -

ИСПРАВКА И ДОПУНА

У раду Исидоре Корађ *Подстицање дечјег ликовног стваралаштва у васпитно-образовном контексту,* објављеном у броју 1, вол. 8, 2017. године, на страни 349. треба да стоји напомена:

Рад представља део докторске дисертације *Компетенције наставника ликовне културе и могућности њиховог професионалног развоја,* која је одбрањена 08. новембра 2013. године на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду (337 страна).

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 публиковање 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 ПРИСУП 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 стилом 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 публиковања 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 „et al.“

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 **APA 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 Style Essentialis.* 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=l,9, p <.001** или **F(l,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 кôд 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
„Плутос“, Врање

Тираж
200

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

378

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

Два пута годишње. - Текст на више светских језика.
Је nastavak: Годишњак Учитељског факултета у Врању =
ISSN 1820-3396
ISSN 2466-3905 = Годишњак Педагошког факултета у Врању

COBISS.SR-ID 221686284